

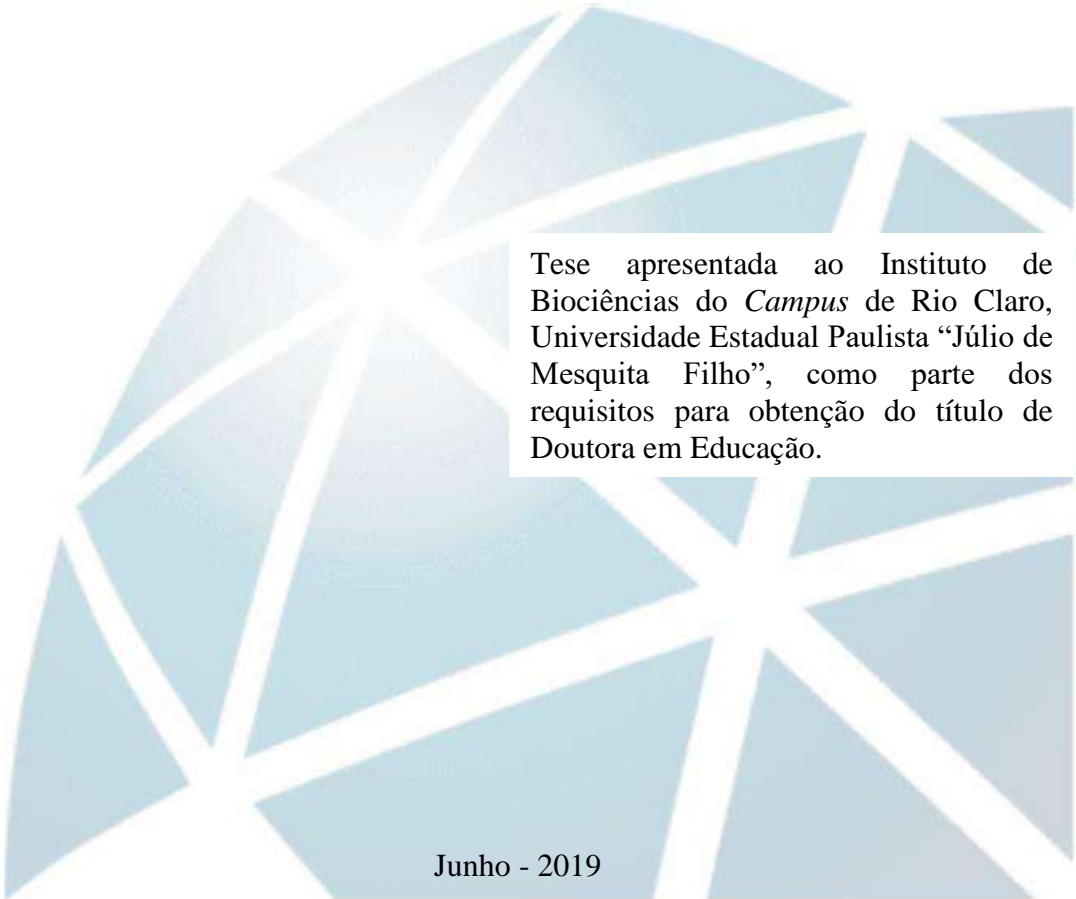
---

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO

---

**A PROPOSTA NOS MÓDULOS DO PROJETO  
LOGOS II E A PRÁTICA DOCENTE DO  
PROFESSOR-CURSISTA EM RONDÔNIA**

**CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA**



Tese apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Junho - 2019

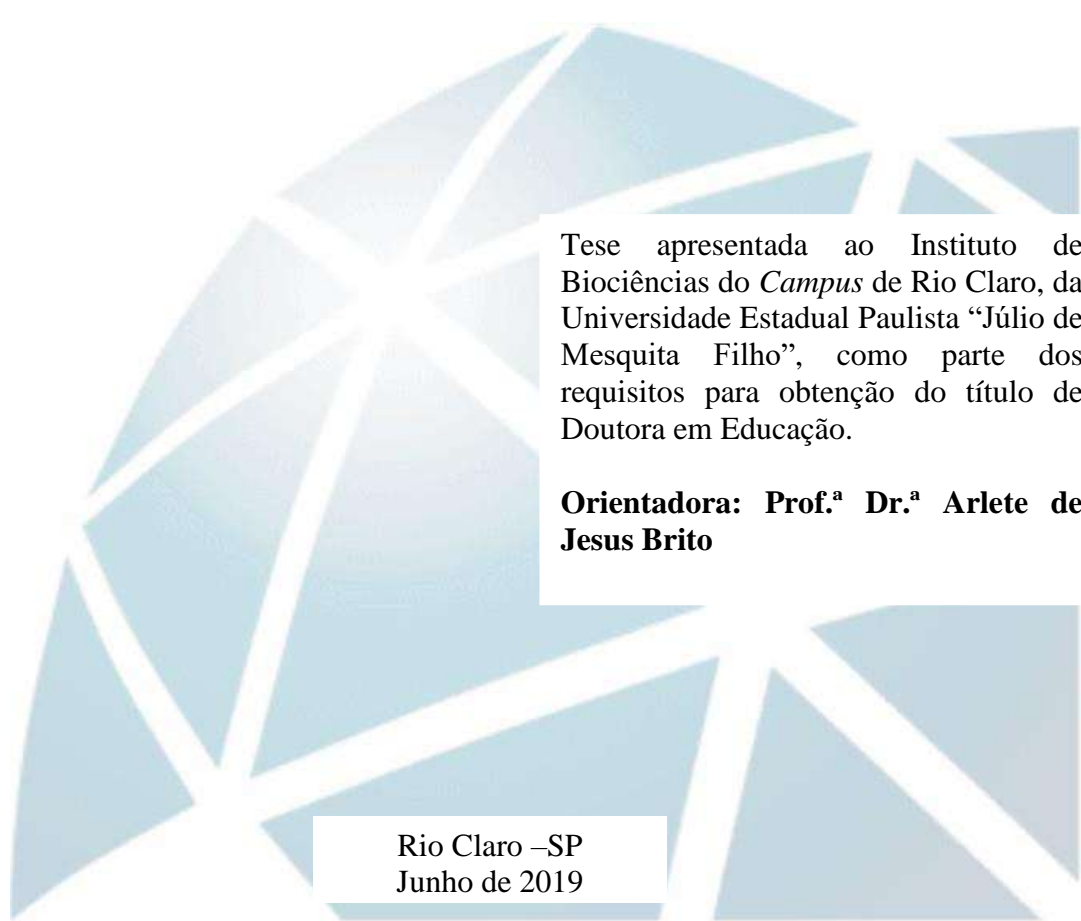
---

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO

---

CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA

**A PROPOSTA NOS MÓDULOS DO PROJETO  
LOGOS II E A PRÁTICA DOCENTE DO  
PROFESSOR-CURSISTA EM RONDÔNIA**



Tese apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete de Jesus Brito**

Rio Claro –SP  
Junho de 2019

G719p Gouveia, Cristiane Talita Gromann de  
A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia / Cristiane Talita Gromann de Gouveia. -- Rio Claro, 2019  
465 f. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Arlete de Jesus Brito

1. Educação. 2. Professores-formação. 3. Ensino. 4. Ensino por módulos. 5. Microensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **A proposta nos Módulos do Projeto Logos II e a Prática Docente do Professor-cursista em Rondônia**

**AUTORA: CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA**

**ORIENTADORA: ARLETE DE JESUS BRITO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



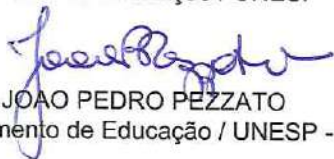
Profa. Dra. ARLETE DE JESUS BRITO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. ANDREIA OSTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. MARIA CANDIDA MÜLLER

(Aposentada) Departamento Acadêmico de Ciências da Educação / Universidade Federal de Rondônia - Campus de Vilhena / RO

Profa. Dra. VIRGÍNIA CARDIA CARDOSO

Centro de Matemática, Computação e Cognição / Universidade Federal do ABC - Campus Santos André / SP

Rio Claro, 27 de junho de 2019

## A T E S T A D O

Atestamos que a Profa. Dra. **VIRGÍNIA CARDIA CARDOSO**, do(a) Centro de Matemática, Computação e Cognição / Universidade Federal do ABC - Campus Santos André / SP, participou em 27 de junho de 2019, como MEMBRO TITULAR da Comissão Examinadora da DEFESA DE TESE de CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA, discente regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, cujo trabalho se denomina **A proposta nos Módulos do Projeto Logos II e a Prática Docente do Professor-cursista em Rondônia**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

1. Profa. Dra. ARLETE DE JESUS BRITO - Orientadora  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP
2. Profa. Dra. ANDREIA OSTI  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP
3. Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP
4. Profa. Dra. MARIA CANDIDA MÜLLER  
(Aposentada) Departamento Acadêmico de Ciências da Educação / Universidade Federal de Rondônia - Campus de Vilhena / RO
5. Profa. Dra. VIRGÍNIA CARDIA CARDOSO  
Centro de Matemática, Computação e Cognição / Universidade Federal do ABC - Campus Santos André / SP

Rio Claro, 27 de junho de 2019.

  
IVANA TEREZINHA BRANDT  
Supervisor Técnico de Seção - STPG/IB

## DEDICATÓRIA

*À minha filha Laura,  
resposta dos céus às minhas preces...  
A você, dedico cada segundo da minha vida,  
vou te amar enquanto viver.*

## AGRADECIMENTOS

Todos sabem que o processo de pesquisa em um doutorado não é fácil. A percurso é íngreme, e exige uma dedicação de 24 horas, 365 dias no ano, durante quatro anos. Mesmo quando não estamos coletando dados, debruçados sobre livros e fontes, ou redigindo o texto, é na pesquisa que se encontra os nossos pensamentos. Essa caminhada exaustiva tem seus pontos positivos que é o crescimento profissional e uma profunda transformação pessoal, alterando sua forma ver e estar no mundo. Mas também acarreta em elevado esforço físico, psicológico e emocional. Por isso, eu não teria vencido essa etapa, se não contasse com apoio de pessoas, tanto à nível pessoal como intelectual, às quais expresso minha eterna gratidão:

À Prof. Arlete de Jesus Brito, a qual gosto de chamar de minha “mãe intelectual” mesmo ela sendo tão jovem, por puxar minha orelha quando necessário, me defender como uma leoa quando o momento assim o exigia, e também por me apoiar e amparar nos momentos difíceis. A ela devo tudo que sei sobre a pesquisa em história da educação, já estamos juntas desde a pesquisa do mestrado. Obrigada por compartilhar o seu enorme conhecimento comigo e por abrir as portas do seu coração permitindo que nossa amizade extrapolasse os limites da academia.

À minha mãe Cirlei Gromann e ao meu esposo Sérgio Cândido de Gouveia Neto, que entenderam as minhas ausências e presentearam-me com apoio, amor, paciência, confiança e dedicação. Foi esse carinho que tornou essa pesquisa possível.

À comissão examinadora, Prof. Virginia (UFABC), Prof.<sup>a</sup> Maria Cândida (UNIR), Prof.<sup>a</sup> Andreia (UNESP) e Prof. João Pedro (UNESP), pela leitura atenta e preciosas contribuições que fizeram que este estudo desse um salto em rigor e qualidade.

Às professoras suplentes, Prof. Samuel de Souza Neto (UNESP), Elmha Coelho (UNILA) e Liliane dos Santos Gutierre (UFRN) pela disponibilidade em participar da comissão examinadora. Ademais, agradeço a Prof.<sup>a</sup> Liliane por vir contribuindo com o trabalho desde a pesquisa do mestrado e pela sua participação na banca examinadora de qualificação, compartilhado suas reflexões e inquietações, colaborando que essa pesquisa se tornasse o que é. E a Prof.<sup>a</sup> Elmha pelos diálogos amigos e por me ouvir e aconselhar nos momentos de angústia. Com vocês duas estabeleci uma relação que ultrapassa as fronteiras da academia.

Aos que gosto de chamar de minha família construída em Rio Claro. Aos queridos Robinson, Micheli e Gabriel Rocha e a Deisy Munhoz, pelo voto de confiança ao abrirem as portas de suas casas para mim e minha família, deixando que entrássemos nas suas intimidades e desestabilizasse a rotina de seus lares e pela disponibilidade de ajudarem sempre que precisei. À família Marangoni (Pepê, Adriano, Letícia e Larissa) por me ampararem nos momentos que mais precisei, que estava mais sensível, recebendo a minha família como se fizessem parte da sua. Ao

Adriel Oliveira, pela amizade sincera, por estar sempre presente, e por dar todo o suporte que precisei nessa caminhada (desde o mestrado) rumo ao doutorado.

Aos demais familiares e amigos, que direta ou indiretamente, deram suas contribuições para esta pesquisa, bem como, me apoiaram nos momentos difíceis

Aos professores e professoras da UNESP de Rio Claro pelos ensinamentos valiosos.

Aos colegas do doutorado pelas discussões durante as aulas.

Aos depoentes da pesquisa, que dedicaram um pouco do seu tempo para relatar informações indispensáveis para a realização dessa pesquisa, com os seus relatos eu me indignei, ri e chorei. Vocês me ensinaram muito sobre o comprometimento com a docência e com a dedicação à educação no estado de Rondônia. Suas experiências serão um guia na minha prática docente.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro (Processo 2016/0850-2).

A todos que me ajudaram, mas que por limitação da memória, não coloquei aqui.



## RESUMO

Na década de 1970, foi implantado o Projeto Logos II em alguns estados do Brasil, com objetivo de formar professores não habilitados que estavam atuando em sala de aula nas quatro primeiras séries do 1º Grau. Em regime emergencial, esse programa habilitava em nível de segundo grau e magistério, trabalhava com o ensino a distância no sistema modular. Em Rondônia, estudos apontam que o Projeto foi desenvolvido de 1976 a 1994, mas, apesar de sua importância para a educação, uma vez que foi um dos primeiros no estado e representou uma possível via de entrada de propostas educacionais, não há pesquisas que tratem especificamente da formação dos cursistas do Logos II. Assim, a pesquisa aqui delineada, tem como objetivo elaborar uma interpretação histórica a partir dos materiais didáticos do Logos II, estabelecendo relações com os depoimentos dos professores rondonienses que abordam o cotidiano escolar da época em que cursaram o referido projeto (1976 a 1994). Como fontes, foram considerados os módulos, as legislações, as fichas de matrículas, os históricos escolares, os diplomas e outros documentos dos cursistas referentes ao Logos II, além disso, analisamos também as entrevistas que foram realizadas com professores-cursistas nas cidades de Ariquemes, Pimenta Bueno e Vilhena, amostras de locais onde o projeto funcionou. Como aportes teórico-metodológicos, têm-se, principalmente, o paradigma indiciário de Ginzburg (1989; 2002; 2008), o conceito de documento como citado por Le Goff (2003), a crítica ao documento de Bloch (2001), a triangulação de dados de Mathison (1988), no conceito de história cultural de Peter Burke (2005, 2012), a concepção de memória como tratado por Halbwachs (2003) e a definição de currículo de Goodson (2012). Constatamos como principais resultados que os módulos não tinham uma marca conceitual hegemônica, sendo compostos por uma fusão de diversas tendências teóricas que foram muitas vezes motivadas por concepções estrangeiras. Ademais, por mais que os módulos fossem elaborados por autores distintos esses materiais didáticos assumiam o mesmo estilo conceitual, marcados por um ecletismo conceitual que estava em de acordo com as concepções de educação da época. Devido aos módulos serem para formação de professores, tais aglomerados de teorias e concepções influenciaram de alguma forma no discurso sobre a prática docente desses professores-cursistas. Ainda de acordo com os discursos desses docentes, como inicialmente eles não tinham a preparação/certificação formal para lecionar, as suas práticas docentes também foram influenciadas pelo comportamento de seus antigos professores, pelo conhecimento adquirido no cotidiano da escola e da comunidade e demais saberes que não pertencem ao âmbito escolar.

**Palavras Chaves:** Professores leigos. História da Educação. Material didático.

## ABSTRACT

In the 1970s, the Logos II Project was implemented in some states of Brazil, aiming to train unqualified teachers who were working in the classroom in the first four grades of the first et school. In an situation, this program enabled at the second level and teaching, it mas developed with distance learning in modular system. In Rondônia, studies indicate that the Project was developed from 1976 to 1994, but despite its importance for education, since it was one of the first in the state and represented a possible way of disseminate educational proposals, there is no research about specifically training of the students of Logos II. The purpose of this research is to elaborate a historical interpretation based on the Logos II didactic material, establishing relations with the testimonies of the Rondonians teachers who approach the school daily life of the period in which they studied the project (1976 to 1994). As sources, we considered the modules, legislation, enrollment forms, school records, diplomas and other documents of the trainees referring to Logos II, in addition, we also analyzed the interviews that were carried out with teachers-students in the cities of Ariquemes , Pimenta Bueno and Vilhena, samples of places where the project worked. As a theoretical-methodological contribution, the Ginzburg (1989, 2002; 2008) paradigm, the concept of a document as quoted by Le Goff (2003), the critique of Bloch's paper (2001), the triangulation of data of Mathison (1988), Peter Burke's concept of cultural history (2005, 2012), the conception of memory as dealt with by Halbwachs (2003) and Goodson's definition of curriculum (2012). We found as main results that the modules did not have a hegemonic conceptual mark, being composed by a fusion of diverse theoretical tendencies that were often motivated by foreign conceptions. In addition, however much the modules were produced by different authors, these didactic materials assumed the same conceptual style, marked by a conceptual eclecticism that was in accordance with the conceptions of education of the time. Due to the modules being for teacher training, such clusters of theories and conceptions influenced in some way the discourse about the teaching practice of these teachers-cursistas. Still, according to the discourses of these teachers, as they initially did not have the formal preparation / certification to teach, their teaching practices were also influenced by the behavior of their former teachers, by the knowledge acquired in the daily life of the school and the community and other knowledge that do not belong to the school.

**Key Words:** Lay teachers. History of Education. Courseware.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arlete, “Gabo”, Elmha e Cristiane Talita (Da direita para esquerda), no Restaurante e Bar “ <i>La cueva</i> ”.....	23
Figura 2 - Documentos que foram encontrados no decorrer do mestrado.....	24
Figura 3 - Reportagem no Jornal on-line Rondônia em Pauta, publicada em 07-10-2015. ....	28
Figura 4 - Relação de Módulos do Projeto Logos II .....	31
Figura 5 - Reorganização do currículo do Logos II para fins de análise – Modelo 1 .....	32
Figura 6 - Trecho da BR-364 em 2017.....	47
Figura 7 - Roteiro de pesquisa de Campo: percurso em Rondônia .....	52
Figura 8 - Ficha de Matrícula do Prof. Osvino Schmidt no Projeto Logos II .....	55
Figura 9 - BR 364 na década de 1970 (Fluxo migratório). .....	59
Figura 10 - Falta de Infraestrutura em Rondônia. Notícia da Revista Veja em 1977. ....	62
Figura 11 - As riquezas da nova fronteira. ....	63
Figura 12 - Reportagem do Jornal Alto do Madeira sobre a implantação do Projeto Logos II.....	69
Figura 13 - Recortes de alguns Histórico escolares dos professores-cursistas.....	84
Figura 14 - Estrutura Curricular do Projeto Logos II .....	102
Figura 15 - Currículo Pleno para os currículos de 1º e 2º graus conforme a LDB 5.692/71..	104
Figura 16 - Comparativo entre as estruturas curriculares apresentadas respectivamente no Projeto-Piloto do Logos II e no registro do CETEB .....	109
Figura 17 - Esquema de funcionamento do currículo para a seleção dos conteúdos das disciplinas. ....	121
Figura 18 - Ficha de Inscrição de uma professora-cursista do Logos II.....	123
Figura 19 - Diferença entre as edições do 1º módulo de Didática da Matemática do Logos II .....	128
Figura 20 - Sistema Operacional do Logos II.....	128
Figura 21 - Reorganização da grade curricular do Logos II para fins de análise – Modelo 2.....	133
Figura 22 - Roteiro do 1º módulo de Didática da Educação Artística do Logos II.....	135
Figura 23 - Pós-avaliação: Didática das Ciências Físicas e Biológicas - Módulo 8 .....	142
Figura 24 - Leituras de Gravuras no módulo de Técnicas de Estudos .....	151
Figura 25 - Situação da estrada no tempo do Logos II (BR 364).....	155
Figura 26 - Atividades relacionadas ao módulo 1 de Língua Portuguesa do Logos II.....	166
Figura 27 - Método e processos de alfabetização presentes nos módulos de Didática da Linguagem do Logos II .....	182
Figura 28 - Atividades de educação artística para o cursista do Logos II.....	201
Figura 29 - Divisão Nacional do Brasil no mapa do módulo de Geografia do Logos II.....	230
Figura 30 - Mapa da Região Norte no módulo de geografia do Logos II .....	230
Figura 31 - Resumo dos motivos que levaram ao Golpe de 1964 na versão contada nos módulos de História do Logos II.....	234
Figura 32 - Ensino Posturais nos módulos de Educação Física do Logos II.....	279
Figura 33 - Exercícios de matemática no Módulo do Logos II.....	299
Figura 34 - Operação entre conjuntos - Conteúdo do módulo de Matemática do Logos II... ..	302
Figura 35 - Modelo de teste diagnóstico contido no módulo 01 de Didática da Matemática do Logos II .....	306
Figura 36 - Atividade de Matemática utilizando material concreto (Tampinhas).....	331
Figura 37 - Atividades sugeridas nos módulos de Didática da Matemática (Cartões relâmpagos e Dominó Matemático).....	332
Figura 38 - Sugestão de Cartaz para fixar o conceito de subtração.....	333

Figura 39 - Flanelógrafo, flangravuras e quadro-de-pregas/quadro-valor-de-lugar construídos pela pesquisadora seguindo as instruções do módulo 02 de TPMD do Logos II.....	333
Figura 40 - Atividade com o quadro-de-pregas no módulo 1 de Didática da Matemática.....	335
Figura 41 - Atividade de adição utilizando o quadro-de-pregas. ....	336
Figura 42 - Experimentos Científicos sugeridos pelos módulos de Ciências Físicas e Biológicas .....	340
Figura 43 - Perguntas relacionadas aos experimentos sugeridos nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas .....	341
Figura 44. Experimento Científico utilizando tubos de ensaio sugerido pelo módulo 6 de Ciências Físicas e Biológicas .....	341
Figura 45 - Atividade de Instrução programada nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas .....	344
Figura 46 - O ensino de Física nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas.....	345
Figura 47 - O método de respiração artificial ensinado nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas .....	346
Figura 48 - Conteúdos presente nos módulos de Programa de Saúde do Projeto Logos II ...	351

## LISTA DE SIGLAS

<b>AVEC</b>	<b>FACULDADE ASSOCIAÇÃO VILHENENSE DE EDUCAÇÃO E CULTURA</b>
<b>BR</b>	<b>BRASIL RODOVIA</b>
<b>CADES</b>	<b>CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO</b>
<b>CAPEB</b>	<b>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</b>
<b>CASEB</b>	<b>COMISSÃO ADMINISTRATIVA DO SISTEMA DE ENSINO DE BRASÍLIA</b>
<b>CEE</b>	<b>CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO</b>
<b>CEE/RO</b>	<b>CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDONIA</b>
<b>CEEJA</b>	<b>CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>
<b>CETEB</b>	<b>CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO DE BRASÍLIA</b>
<b>CFE</b>	<b>CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO</b>
<b>CNMC</b>	<b>COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO</b>
<b>CNME</b>	<b>CAMPANHA NACIONAL DE MATERIAL DE ENSINO</b>
<b>DESU</b>	<b>DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ENSINO SUPLETIVO</b>
<b>DESU/SEDUC</b>	<b>DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ENSINO SUPLETIVO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO</b>
<b>DSU</b>	<b>DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO</b>
<b>DSU/MEC</b>	<b>DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA</b>
<b>EEEF</b>	<b>ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL</b>
<b>EEEFN</b>	<b>ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</b>
<b>EMC</b>	<b>EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA</b>
<b>EMEIEF</b>	<b>ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL</b>
<b>ENAPHEM</b>	<b>ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</b>
<b>EPB</b>	<b>ESTUDOS DOS PROBLEMAS BRASILEIROS</b>
<b>EUA</b>	<b>ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA</b>
<b>FAPESP</b>	<b>FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO</b>
<b>FE</b>	<b>FORMAÇÃO ESPECIAL</b>
<b>FENAME</b>	<b>FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR</b>
<b>FG</b>	<b>FORMAÇÃO GERAL</b>
<b>FNDE</b>	<b>FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO</b>
<b>FUBRAE</b>	<b>FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO</b>
<b>GEEM</b>	<b>GRUPO DE ESTUDOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA</b>

<b>IBGE</b>	<b>INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA</b>
<b>INCRA</b>	<b>INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA</b>
<b>IFRO</b>	<b>INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA</b>
<b>INEP</b>	<b>INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA</b>
<b>LDB</b>	<b>LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</b>
<b>MEC</b>	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA</b>
<b>NP</b>	<b>NÚCLEO PEDAGÓGICO</b>
<b>OEA</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS AMERICANOS</b>
<b>OSD</b>	<b>ORIENTADOR (A) E SUPERVISOR (A) DOCENTE</b>
<b>OSPB</b>	<b>ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLITICA DO BRASIL</b>
<b>MMM</b>	<b>MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA</b>
<b>PABAE</b>	<b>PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRA AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR</b>
<b>PIN</b>	<b>PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO NACIONAL</b>
<b>PROCARTA</b>	<b>PROGRAMA DA CARTA ESCOLAR</b>
<b>PROHACAP</b>	<b>PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS</b>
<b>PUC</b>	<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA</b>
<b>RELME</b>	<b>REUNIÓN LATINO AMERICANA DE MATEMÁTICA EDUCATIVA</b>
<b>SEDUC</b>	<b>SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO</b>
<b>SEDUC/RO</b>	<b>SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA</b>
<b>SEMAT</b>	<b>SEMANA DE MATEMÁTICA</b>
<b>SEMEC</b>	<b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>
<b>SEMIEDU</b>	<b>SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO</b>
<b>SEPS</b>	<b>SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAU</b>
<b>SESU</b>	<b>SUBSECRETARIAS DE ENSINO SUPLETIVO</b>
<b>SMSG</b>	<b>SCHOLL MATHEMATICS STUDY</b>
<b>UFMG</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</b>
<b>UFPA</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ</b>
<b>UNB</b>	<b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA</b>
<b>UNESP</b>	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA</b>
<b>UNIR</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA</b>
<b>UNISINOS</b>	<b>UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS</b>
<b>USAID</b>	<b>UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT</b>
<b>USP</b>	<b>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO</b>

## SUMÁRIO

<b>1. DE VOLTA À ESTAÇÃO: A VIAGEM PROSSEGUE .....</b>	<b>14</b>
<b>2. VIAGEM: DIÁRIO DE BORDO .....</b>	<b>22</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA E O PROJETO LOGOS II.....</b>	<b>59</b>
<b>4. O PROJETO LOGOS II: LEIS, CURRÍCULO E OUTRAS PROVIDÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>5. O LOGOS II: GANHA A GUERRA QUEM VAI AO CAMPO DE BATALHA .....</b>	<b>133</b>
<b>5.1 A Série introdutória e as possibilidades de estudos do professor-cursista .....</b>	<b>145</b>
5.1.1 <i>Preparação do cursista .....</i>	145
5.1.2 <i>Informações Pedagógicas .....</i>	146
5.1.3 <i>Técnicas de estudos .....</i>	150
<b>5.2 Comunicação e Expressão e a dinâmica de sala de aula do professor-cursista .....</b>	<b>161</b>
5.2.1 <i>Língua Portuguesa .....</i>	161
5.2.2 <i>Literatura Brasileira .....</i>	168
5.2.3 <i>Didática da Linguagem e Didática da Língua Portuguesa.....</i>	169
5.2.4 <i>Educação Artística .....</i>	199
5.2.5 <i>Didática da Educação Artística .....</i>	209
5.2.6 <i>Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa) .....</i>	225
<b>5.3 Estudos Sociais e a ordem estabelecida na sala de aula em Rondônia.....</b>	<b>227</b>
5.3.1 <i>Geografia.....</i>	228
5.3.2 <i>História.....</i>	232
5.3.3 <i>Educação Moral e Cívica (EMC).....</i>	235
5.3.4 <i>Organização Social e Política do Brasil (OSPB).....</i>	245
5.3.5 <i>Didática dos Estudos Sociais .....</i>	249
<b>5.4. Formação Integral: Educação Física, Didática da Educação Física e Recreação e Jogos .....</b>	<b>274</b>
5.4.1 <i>Educação Física .....</i>	275
5.4.2 <i>Didática da Educação Física .....</i>	280
5.4.3 <i>Recreação e Jogos .....</i>	287
<b>5.5 Ciências e a prática docente do professor-cursista .....</b>	<b>294</b>
5.5.1 <i>Matemática .....</i>	295
5.5.2 <i>Didática da Matemática .....</i>	303
5.5.3 <i>Ciências Físicas e Biológicas (FG - Série 06) – 13 módulos.....</i>	339
5.5.4 <i>Programas de saúde (FG - Série 12) – 6 módulos .....</i>	350
5.5.5 <i>Didática das Ciências Físicas e Biológicas (FE - Série 23) – 8 módulos .....</i>	363
<b>6. NOVAMENTE NA ESTAÇÃO: ENTRE CHEGADAS E PARTIDAS.....</b>	<b>403</b>
<b>FONTES PRIMÁRIAS .....</b>	<b>408</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>415</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>430</b>
<b>APÊNDICES – MODELOS DE FICHAS PARA AS ENTREVISTA.....</b>	<b>430</b>
<b>APÊNDICES A – Modelo de Termo de Consentimento – 1ª Entrevista .....</b>	<b>430</b>

<b>APÊNDICES B – Modelo de Ficha do Entrevistado</b> .....	<b>431</b>
<b>APÊNDICES C – Roteiro de Entrevista para o Professor(a)-cursista – 1ª Entrevista</b> .....	<b>432</b>
<b>APÊNDICES D – Modelo de Termo de Consentimento – Entrevista complementar</b> .....	<b>436</b>
<b>APÊNDICES E – Roteiro de Entrevista para o Professor(a)-cursista – Entrevista Complementar</b> .....	<b>437</b>
<b>APÊNDICES – FONTES PRIMÁRIAS (MÓDULOS DO LOGOS II)</b> .....	<b>442</b>
<b>APÊNDICE 1 – Série Introdutória</b> .....	<b>442</b>
1.1 Série 00 – Preparação do cursista .....	442
1.2 Série 01 – Informações Pedagógicas .....	442
1.3 Série 02 – Técnicas de Estudos .....	443
<b>APÊNDICE 2 – Comunicação e Expressão</b> .....	<b>444</b>
2.1 Série 03 - Formação Geral – Língua Portuguesa.....	444
2.2 Série 08 - Formação Geral – Literatura Brasileira.....	446
2.3 Série 20 - Formação Especial – Didática da Linguagem .....	447
2.4 Série 20.1 - Formação Especial – Didática de Português.....	448
2.5 Série 10 - Formação Geral – Educação Artística.....	448
2.6 Série 27 - Formação Especial – Didática da Educação Artística .....	450
2.7 Série 30 - Formação Geral – Língua Estrangeira Moderna - Inglês .....	451
<b>APÊNDICE 3 – Estudos Sociais</b> .....	<b>452</b>
3.1 Série 11 - Formação Geral – Geografia .....	452
3.2 Série 09 - Formação Geral – História .....	452
3.3 Série 06 - Formação Geral – Educação Moral e Cívica .....	454
3.4 Série 04 - Formação Geral – OSPB (Organização Social e Política do Brasil).....	454
3.5 Série 22 - Formação Especial – Didática dos Estudos Sociais .....	455
<b>APÊNDICE 4 – Formação Integral</b> .....	<b>457</b>
4.1 Série 29 - Formação Geral – Educação Física.....	457
4.2 Série 25 - Formação Especial – Didática da Educação Física .....	457
4.3 Série 28 - Formação Especial – Recreação e Jogos.....	457
<b>APÊNDICE 5 – Ciências</b> .....	<b>459</b>
5.1 Série 07 - Formação Geral – Matemática.....	459
5.2 Série 21 - Formação Especial – Didática da Matemática .....	461
5.3 Série 06 - Formação Geral – Ciências Físicas e Biológicas .....	462
5.4 Série 12 - Formação Geral – Programa de Saúde.....	463
5.5 Série 23 - Formação Especial – Didática das Ciências Físicas e Biológicas .....	464



## 1. De volta à estação: a viagem prossegue

*[...] cada nação tem os seus costumes diferentes  
daqueles dos povos vizinhos,  
cada povo muda com frequência  
os seus próprios costumes  
(PALMADE apud LE GOFF, 2003, p. 122)*

Estamos mais uma vez de partida para outra viagem em direção ao Projeto Logos II em Rondônia. Consideramos que viajar é recomeçar, pois se por um lado é conhecer novos territórios e estar aberto ao inesperado, por outro lado, também é ver o já visto de outra maneira. Nas palavras de José Saramago (2011, p.387):

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

Quando finalizamos a nossa dissertação de mestrado, já prevíamos que faríamos essa viagem<sup>1</sup>, isso, porque essa tese de doutorado é uma continuidade da nossa pesquisa de mestrado<sup>2</sup> (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Recordando, a nossa dissertação versou sobre a implantação do Projeto-Piloto e as mudanças na organização política-pedagógica do Projeto Logos II no Estado de Rondônia, entre os anos de 1975<sup>3</sup> e 1994 (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Nessa continuidade o estudo em tela tem como objetivo elaborar uma interpretação histórica a partir dos materiais didáticos do Logos II, estabelecendo relações com os depoimentos dos professores rondonienses que abordam o cotidiano escolar da época em que cursaram o referido projeto (1976 a 1994). Estamos entendendo o cotidiano escolar como tudo aquilo que circunda o dia-a-dia do docente, mas que não é necessariamente ordinário e nem está limitado ao território da escola (FERRAÇO, 2007). Portanto, em nossa pesquisa apresentaremos o cotidiano escolar dos professores enquanto cursistas que estudavam em casa via modular por meio do Logos II, bem como, suas atividades nos Núcleos Pedagógicos e

---

<sup>1</sup> Detalharei esse percurso no segundo capítulo.

<sup>2</sup> Pesquisa financiada pela FAPESP, Processo de Número 2014/01638-1.

<sup>3</sup> As tratativas e a implantação do Projeto Logos II iniciaram-se no ano de 1975, entretanto, as aulas desse curso de habilitação começaram somente no ano de 1976 (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

demais ambientes de estudos. Abordaremos também tudo que envolve a sua prática docente, incluindo as atividades que antecede e procede aos períodos conferidos à sala de aula.

Mas o que foi o Projeto Logos II? Foi um programa de educação a distância, criado em 1975 pelo Governo Federal por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e implantado no ano de 1976 (BRASIL, 1975; CETEB, 1984). Em seu bojo, tinha como objetivo habilitar em caráter emergencial os professores ainda não habilitados<sup>4</sup>, conhecidos na época como leigos. Ao concluir os estudos desse programa, o professor-cursista estava legalmente habilitado em nível de segundo grau para atuar de 1ª a 4ª série do primeiro grau. O projeto tinha como referência o modelo do Ensino Supletivo<sup>5</sup>, por isso, o encarregado por sua execução foi o Departamento de Ensino Supletivo (DSU)<sup>6</sup>, e o material didático, assim como outras atribuições, ficaram a cargo do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB)<sup>7</sup>.

No currículo do Logos II, a categoria voltada para a educação geral era fundamentada na legislação<sup>8</sup> que regulava os conteúdos pertencentes ao ensino de 1º e 2º graus (CETEB, 1984). Na grade curricular apresentada no projeto-piloto do Logos II (BRASIL, 1975), aparecem 10 disciplinas na categoria geral, enquanto no currículo divulgado pela Equipe do CETEB, essa parte foi subdividida em 12 disciplinas<sup>9</sup> e 106 módulos em que os assuntos eram organizados em ordem crescente de complexidade (CETEB, 1984). Já a categoria especial, tinha como eixo norteador a parte pedagógica direcionada para o magistério que era desenvolvida nas Escolas Normais. Tanto no projeto-piloto como no currículo apresentado pela Equipe do CETEB, essa parte foi dividida em 18 disciplinas, porém, com algumas variações entre os currículos<sup>10</sup>. Essa seção era estudada em 99 módulos, classificados, segundo os

---

<sup>4</sup> Era considerado como não-habilitado o docente que não tinha a titulação condizente com as exigências mínimas da LDB 5.694 de 1971. Para lecionar nos quatro primeiros anos do 1º Grau era necessário que o professor tivesse o Magistério ao nível de 2º grau, ou em caráter suplementar e a título precário era autorizado pela mesma legislação o exercício de professores sem a formação mínima desde que tivessem sendo habilitados em cursos intensivos (BRASIL, 1971; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

<sup>5</sup> Ensino a Distância, organizado por sistema modular.

<sup>6</sup> O DSU foi extinto em 1976 e suas responsabilidades foram repassadas para as Subsecretárias de Ensino Supletivo (SESU). Já a SESU encerrou suas atividades em 1986, e seus encargos foram transferidos para as Secretarias de Ensino Básico e de 2º grau (ANDRADE, 1995).

<sup>7</sup> O CETEB foi fundado em 1968 e ainda continua atuando (2018). A instituição “desenvolve e implementa programas educacionais, forma e capacita pessoas, presta assessoria a instituições públicas e privada, elabora publicações técnicas e materiais didáticos para cursos presenciais e a distância, no Brasil, na América Latina, na África e no Japão”. (Disponível em: <https://ceteb.com.br/o-ceteb/>. Acesso em: 16 de Janeiro de 2018).

<sup>8</sup> As leis que amparavam a estrutura curricular do Logos II eram a LDB 5.694 de 1971 e o Parecer do CFE (Conselho Federal de Educação) 853/71.

<sup>9</sup> A diferença era devida às disciplinas de “Informações Pedagógicas”, “Técnicas de Estudos” e “Educação Artística” que constavam na parte geral do currículo apresentado pelo CETEB, enquanto que essas mesmas áreas de estudos estavam incluídas na parte específica no projeto-piloto do Logos II. Além disso, o CETEB apresentou a disciplina de Língua Estrangeira Moderna na parte geral, que não integrava o currículo do projeto-piloto.

<sup>10</sup> Esses pontos em relação às grades curriculares do Logos II, veremos mais detalhadamente no capítulo quatro.

organizadores, dos mais simples para os mais complexos (CETEB, 1984). A Equipe do CETEB (1984) alegou que no total foram elaborados 208 módulos e uma coleção introdutória intitulada “preparação do cursista”. Seria nesta série que constariam as informações básicas sobre o projeto, tais como sua operacionalização, os direitos e deveres do professor-cursista (CETEB, 1984). No entanto, em relação ao número total de módulos, constatamos algumas divergências no próprio material do CETEB e, além disso, na busca pelos módulos do Logos II, encontramos 8 módulos da disciplina Didática de Português. Tal disciplina, não constava em nenhuma das duas grades curriculares, seja a apresentada pelo CETEB (1984) ou a publicada no projeto-piloto (BRASIL, 1975).

Para coordenar um currículo de acordo com a legislação, a Equipe do CETEB (1984) declarou que passou por algumas dificuldades. Uma delas era que determinadas disciplinas e diversos conteúdos poderiam ser extintos<sup>11</sup>, pois eram considerados por essa empresa (CETEB) e por alguns cursistas do Logos II, como sendo irrelevantes para a realidade de trabalho desses docentes. Para os coordenadores do CETEB, uma negociação e simplificação no currículo tornaria o programa mais interessante e eficiente (CETEB, 1984).

O conteúdo curricular era estudado por meio dos módulos. Na preparação desse material, a Equipe do CETEB (1984, p.41) afirmou que o grupo responsável pela elaboração iniciou praticamente da “estaca zero” para confeccionar um material que possibilitasse ao cursista uma aprendizagem individualizada, que conciliasse e integrasse os objetivos de ensino, os conteúdos programáticos e as atividades avaliativas que determinavam o grau de conhecimento dos conteúdos pretendidos (CETEB, 1984). Esses elaboradores tiveram ainda que ter uma atenção especial em relação a apresentar os conteúdos em uma linguagem adequada ao cursista para que os módulos servissem imediatamente no seu exercício em sala de aula. Para tanto, pelo menos em tese, esse material deveria considerar a complexidade da prática do professor, principalmente aquele que atuava no meio rural<sup>12</sup>, sem deixar de atender às disposições legais sobre os conteúdos do currículo oficial (CETEB, 1984).

Mas além da legislação, quem definia a organização dos conteúdos nos módulos do Logos II? De acordo com o discurso presente no Projeto-piloto (BRASIL, 1975), a confecção dos módulos era de responsabilidade da Equipe Técnica Central do programa, formada por curriculistas, peritos em tecnologia educacional e educação a distância, especialistas de área

---

<sup>11</sup> Por exemplo, uma das disciplinas que a equipe do CETEB afirmou que estava no currículo somente para cumprir a legislação, era a Língua Inglesa (CETEB, 1984).

<sup>12</sup> Por mais que o Logos II não fosse direcionado exclusivamente para a zona rural, era ali que se localizava a maioria dos professores-cursistas (CETEB, 1984; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

para mais de 28 disciplinas — eram eles que determinavam os conteúdos das diferentes áreas —, gerentes encarregados de implementar os conteúdos nos módulos, avaliadores que testavam a utilização do material nos locais que estavam sendo usados e faziam observações sobre as dificuldades que ocorriam (CETEB, 1984).

Na contracapa dos módulos, aparecem alguns nomes, que pressupomos ser do especialista de área, responsável por aquele respectivo fascículo. Por exemplo, na 3ª edição do módulo 4 de Educação Artística, consta o nome da Maria de Louder Mäder Pereira e Equipe Técnica do CETEB. A Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes, era formada em didática pela Faculdade Nacional de Filosofia e em artes pela Escola de Belas Artes (CÂMARA, 2009), portanto, deduzimos que seja ela a responsável por selecionar os assuntos abordados nesse material, já que em nossa dissertação de mestrado, entrevistamos a Prof.<sup>a</sup> Pessina, funcionária do CETEB no tempo do Logos II e de acordo com essa depoente, o autor de um material de educação a distância, como os módulos do Logos II, na realidade não era o professor (especialista de área). A Prof.<sup>a</sup> Pessina explicitou que o docente de uma determinada disciplina era quem distribuía o conteúdo, dizia o que era importante trabalhar e depois era chamado para avaliar se o conteúdo proposto foi respeitado. Porém 80% do material era feito pela Equipe Técnica do CETEB. No caso do Logos II, essa equipe era composta por cerca de cinco ou seis pessoas do MEC e umas dez do CETEB<sup>13</sup> e eram eles que realmente faziam a parte pedagógica (estabeleciam objetivos, questionamentos, elaboravam as questões, as avaliações, etc.) e ilustração (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

O material do Logos II pertencia a um programa específico de formação em serviço, e era natural que no bojo de sua proposta existisse a intenção de uma integração maior entre a prática cotidiana do professor e a sua formação docente. No entanto, a Equipe do CETEB (1984) relatou que essa integração à realidade do professor foi bastante prejudicada, principalmente para o docente da zona rural, pois o programa não conseguiu ajustar plenamente esse cursista à comunidade e à sala de aula, mesmo sabendo da importância do envolvimento desses dois âmbitos na aprendizagem do professor no curso (CETEB, 1984). Como o universo da maioria dos professores-cursistas era o rural, esperar-se-ia que o processo pedagógico de ensino partisse da realidade desses professores-cursistas, porém mais uma vez a Equipe do CETEB (1984) declarou que havia uma barreira para alcançar essa premissa: o pouco conhecimento do cotidiano da vida rural por parte de sua equipe.

---

<sup>13</sup>A quantidade de funcionários foi informada pela professora Pessina que cedeu uma entrevista para a dissertação de mestrado de Gromann de Gouveia (2016a).

Portanto, percebemos que no geral, uma das principais dificuldades no desenvolvimento do programa era adequar o material didático à realidade do professor-cursista. Entretanto, em nossa dissertação de mestrado, quando questionamos os depoentes, sobre a utilização desse material em suas práticas em sala de aula, ou seja, na sua realidade docente, eles alegaram que os módulos eram muito úteis para o seu exercício docente. Relataram ainda que os módulos eram, senão a única, uma das principais fontes que os cursistas tinham para estudar (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

No percurso da construção de nossa dissertação de mestrado, em uma breve análise que fizemos dos módulos de Didática da Matemática do Projeto Logos II, cujos resultados foram expostos no RELME (*Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa*) (GROMANN DE GOUVEIA, 2014a) e no ENAPHEM (Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática) (GROMANN DE GOUVEIA, 2014b), observamos que os módulos eram constituídos por diversas correntes de pensamento<sup>14</sup>. Contudo, o objetivo da dissertação não contemplava saber quais eram as propostas teóricas e os conteúdos que permeavam todos os módulos de ensino. Mas essa questão nos inquietou. Ao fazermos o levantamento bibliográfico<sup>15</sup> sobre os trabalhos que analisaram os módulos do Projeto (STAHL, 1981; GONDIN, 1982; COSTA, 2013; PEREIRA, 2015), percebemos que eles também não respondiam a essas questões, já que tinham outros objetivos. Além disso, ainda em nossa dissertação, abordamos pontos nas entrevistas com os professores-cursistas do Projeto Logos II em Rondônia sobre algumas propostas e conteúdos identificados na análise dos módulos de Didática da Matemática como, por exemplo, se os professores-cursistas estavam atentos e preocupados com a relação professor/aluno ou com os interesses, aspirações e sentimentos de seus alunos. Ao que, os depoentes informaram que não perceberam essas propostas nos materiais didáticos e que a prática de lecionar era de orientação tradicional. A Equipe do CETEB (1984) também se manifestou em relação às teorias indicadas nos módulos e as práticas concretizadas<sup>16</sup> pelos professores, relatando que a solução para problemas dessa ordem era expresso no “*slogan*” que os próprios professores-cursistas criaram: “ganha a guerra quem vai ao campo de batalha” (CETEB, 1984, p.44).

---

<sup>14</sup> A análise de tais módulos, apontou indícios das correntes de pensamentos de Carl Rogers, John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori, Ana Maria Poppovic, entre outras (GROMANN DE GOUVEIA, 2014a; 2014b).

<sup>15</sup> O estado da arte sobre os trabalhos que abordam os módulos do Logos II, está disponível no capítulo 2 “A viagem: Diário de Bordo”.

<sup>16</sup> Destacamos que a Equipe do CETEB acompanhava a prática dos professores-cursistas do Logos II por meio do microensino ou mediante aos relatórios enviados pelos OSD’s (CETEB, 1984).

Essas situações nos levaram a levantar os questionamentos que permeiam essa tese, sendo elas: quais foram as propostas teóricas e conceituais sugeridas nos módulos do Projeto Logos II? Como os professores em Rondônia – inicialmente leigos – recordam ter utilizado essas propostas em seu cotidiano escolar? Em função desses questionamentos, pensamos ser necessário um estudo que tratasse especificamente da formação destes professores, na época, não habilitados, uma vez que o Logos II foi um dos primeiros programas de formação de professores em Rondônia e uma das principais vias de entrada de teorias educacionais no estado.

Portanto, tendo em vista essas questões e o objetivo apresentado no início dessa introdução, propomos uma interpretação história em que consideraremos, com ênfase no estado de Rondônia, a estrutura organizacional do projeto, o delineamento da formação teórica, política e prática dada pelo Logos II ao professor-cursista, a complexidade do ensino a distância para a habilitação do docente, as especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas dos sujeitos envolvidos. Isso, porque estamos entendendo o Logos II como uma prática social<sup>17</sup>, observando os seus variados elementos e tentando decifrar o estratagema estabelecido socialmente que se dispõem por meios das leis, deliberações e políticas sociais para ser exercício da prática educacional (ANDRADE, 1995). Mesmo considerando essa vertente social, ressaltamos que o foco da nossa análise estará nas concepções teóricas dos materiais didáticos, o que não impede que algumas vezes, a análise desses módulos nos leve a determinadas discussões sociais.

Esta pesquisa se insere no eixo da História da Educação, com destaque na formação de professores. Na historiografia, adotamos as perspectivas da História Cultural. Entendemos a cultura como “o todo complexo que inclui, conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes, e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR apud BURKE, 2005, p. 43), e nossa escolha por essa linha de pensamento, se deu, porque pretendemos abordar os aspectos citados por Tylor (apud BURKE, 2005) na formação dos professores leigos.

---

<sup>17</sup> Estamos entendendo o conceito de prática social como as construções feitas pelos indivíduos em seus contextos de interações, ou seja, são resultados das ações dos sujeitos (intenções, valores, atitudes, crenças, etc.); das estruturas sociais; das relações sociais. Contudo, as práticas sociais, não são baseadas, unicamente na ação individual, elas também podem ser o resultado das ações coletivas dos sujeitos. Contextos diferentes podem significar momentos históricos diferenciados, intervindo no modo de agir dos indivíduos. Esses sujeitos agem na sociedade e procuram compreendê-las por meio de modelos, “de padrões recorrentes, de informações relevantes, de procedimentos de análise e escolhas, entre várias alternativas disponíveis, de ações a serem seguidas [...] que são estruturadas pelas práticas sociais em constante reformulação” (SOUZA; LUCAS; TORRES, 2011, p. 212).

Como fontes de pesquisa consideramos as legislações, os documentos escolares e os materiais educativos que se relacionam com o Logos II, bem como os depoimentos de alguns professores que cursaram do Projeto Logos II no estado de Rondônia. Nossos aportes teóricos e metodológicos, se pautam, principalmente, no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989; 2002; 2008), o conceito de documento como visto por Le Goff, (2003) na crítica ao documento de Marc Bloch (2001), na triangulação de dados de Mathison (1988), no conceito de história cultural de Peter Burke (2005, 2012), na concepção de memória como tratado por Maurice Halbwachs (2003) e na definição de currículo de Ivor Goodson (2012).

Assim, nesse capítulo introdutório, apresentamos brevemente o que foi o Projeto Logos II e como foi sua execução no estado de Rondônia. Nessa introdução, bem como nos capítulos três, quatro e cinco, preferimos empregar a primeira pessoa do plural, porque esses tópicos foram elaborados por meio dos diálogos estabelecidos entre a orientadora, a pesquisadora, os autores selecionados e os professores entrevistados.

No segundo capítulo, trazemos os caminhos teórico-metodológicos que percorremos — desde a nossa dissertação de mestrado — para construir essa interpretação histórica. É aqui que apresentaremos nossas escolhas historiográficas, o que consideramos ser o ofício do pesquisador em história, como tivemos acesso às fontes, os sucessos e reveses da pesquisa. É também nesta parte, que vou relatando como a pesquisa foi se constituindo e como que com ela, vou me formando em uma pesquisadora da história da educação. Por isso, optamos por utilizar, nos trechos mais pessoais desse relato, a primeira pessoa do singular, e em outros momentos, como nos outros capítulos, a primeira pessoa do plural.

No terceiro capítulo, apresentaremos o processo migratório para o Território Federal de Rondônia, bem como, os costumes dos sujeitos que vivem no meio rural e até mesmo a linguagem do homem do campo que era considerado um contratempo para a Equipe do CETEB. Ademais, apresentaremos nessa parte a forma de entrada dos professores-cursistas nas escolas rurais; o modo como eram organizadas as escolas no campo; e as dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuavam nessas localidades no estado de Rondônia e como todos esses fatores se interligavam o projeto Logos II, que tinha em sua constituição o Estágio Supervisionado que acontecia por meio do microensino e dos Encontros Pedagógicos.

No capítulo quatro iniciaremos a nossa exposição das influências estrangeiras na educação brasileira e conseqüentemente no Logos II; o método educacional utilizado pelo programa pautado no ensino em massa motivado por modelos tecnicistas e alguns movimentos econômicos, políticos e sociais que fomentaram o discurso da educação como primordial na construção do Brasil. É nesse capítulo que discutiremos como a lei de diretrizes e bases de n.º

5.694/71 subjaz o currículo do Logos II, assim como trazemos a análise desse currículo, com todas as especificidades e interferência de terceiros como, por exemplo, as empresas privadas (terceiro setor).

As análises dos módulos do Logos II e a das práticas dos professores-cursistas são abordadas no capítulo cinco. No primeiro momento, trataremos dos módulos da série introdutória voltada para a preparação do cursista e no segundo momento, apresentaremos parte dos módulos divididos nas três áreas do conhecimento, estabelecidas pela lei 5.694/71: Comunicação e Expressão, Estudo Sociais e Ciências, e também a parte de materiais que denominamos de “Formação Integral”. Nessas áreas, serão distribuídos os módulos da parte de Educação Geral e as didáticas específicas relacionadas com essas áreas do conhecimento.

Toda a tese de doutoramento estará em constante diálogo com a prática de sala de aula do professor cursista do Logos II por isso, também abordaremos as teorias que os professores-cursistas aprendiam no Logos II e a sua prática de ensinar (teoria/prática), ou seja, sobre os métodos de ensino aprendidos e o modelo que o docente optava por utilizar; sobre as formas de controle na sala de aula desse docente e como ele fazia para contornar, “driblar” determinadas questões em sua forma de ensinar.

Encerraremos este trabalho com algumas considerações gerais que não tenho a pretensão de chamar de finais, mas que traz algumas reflexões e conclusões acerca do percurso dessa pesquisa.

Nesse trecho da viagem, queremos convidar você a uma excursão pela nossa tese de doutorado. Então, por favor, acomode-se, e nos acompanhe nesse passeio histórico...



## 2. Viagem: Diário de bordo

*Não vês que somos viajantes?  
 E tu me perguntas:  
 Que é viajar?  
 Eu respondo com uma palavra: é avançar!  
 Experimentais isto em ti  
 Que nunca te satisfaças com aquilo que és  
 Para que sejas um dia aquilo que ainda não és.  
 Avança sempre! Não fiques parado no caminho.  
 (Santo Agostinho)*

Colômbia! Foi essa viagem que colaborou para a delimitação do tema da tese, quando ainda estávamos no percurso do mestrado. E podem estar pensando que foi em uma biblioteca ou salas de estudos, em um congresso ou coisas do gênero, porém não, estávamos em um bar. Sim, em um bar! Mas não é um bar qualquer, foi no “*La cueva*”<sup>18</sup>, restaurante e bar onde Gabriel García Márquez se reunia com seus amigos para conversar. E quem sabe, era ali, que encontrava inspirações para escrever sua obra ganhadora do Prêmio Nobel de literatura em 1982.

Envolvidas nesse ambiente literário, regados a um bom vinho tinto e um delicioso “*Pollo al Estilo del Chef*”, a Prof.<sup>a</sup> Arlete Brito, a Prof.<sup>a</sup> Elmha Coelho<sup>19</sup> e eu (Figura 1), estávamos conversando, entre outras coisas, sobre a apresentação dos nossos trabalhos no XXVIII RELME.

Na elaboração do resumo expandido que apresentei neste evento<sup>20</sup>, percebemos na análise dos módulos de Didática da Matemática do Projeto Logos II, diversos vestígios de correntes de pensamentos de diferentes teóricos que estavam em evidência na década de 1970. A análise apontava ainda para muitas outras teorias, sobre as quais no primeiro semestre do mestrado, não tínhamos conseguido aprofundar-nos<sup>21</sup>. Nesse bate-papo, chegamos à conclusão

<sup>18</sup> O Restaurante e Bar “*La cueva*” se localiza na cidade de Barraquilla na Colômbia. O “*La Cueva*” foi criado em 1954 e era frequentada por diversos artistas, escritores e intelectuais, entre eles, o “Gabo”, como era conhecido Gabriel García Márquez. Em abril de 2002, além de restaurante e bar, o local tornou-se uma galeria de memórias do escritor e seus amigos, passando a se chamar “*Fundación La Cueva*” (Disponível em: <http://fundacionlacueva.org/nosotros>. Acesso em 07 de março de 2017).

<sup>19</sup> Na época (2014), a Prof.<sup>a</sup> Elmha Coelho Martins Moura, era aluna de doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, *campus* de Rio Claro-SP e orientanda da Prof.<sup>a</sup> Arlete de Jesus Brito. Atualmente (2018) é professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

<sup>20</sup> O Resumo Expandido se intitula “*Os módulos de Didática da Matemática na formação de Professores Leigos no Projeto Logos II*” (GROMANN DE GOUVEIA, 2014a).

<sup>21</sup> Naquele tempo, na “análise dos oito módulos da referida disciplina, foram encontrados vestígios das correntes de pensamentos empírica e racionalista. E rastros das influências do Movimento da Matemática Moderna e dos pensadores: Jean Piaget, Ana Maria Poppovic, John Dewey e Maria Montessori. A análise ainda sugeria sinais de que poderia ter a presença das teorias de Carl Rogers, Édouard Claparède e Jerome Bruner [...]” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016b, p. 36).

de que o pouco tempo do mestrado não daria para analisar todos os módulos das 28 disciplinas, além do material do estágio supervisionado, do microensino e os módulos técnicos do Projeto Logos II. Assim, optamos por dividir todos os documentos que tínhamos conseguido encontrar nas buscas pelos arquivos, em duas partes. No mestrado seria analisado como foi a implantação e o funcionamento do Projeto Logos II em Rondônia e os módulos ficariam para outra oportunidade. Eis que a oportunidade chegou!

Figura 1 – Arlete, “Gabo”, Elmha e Cristiane Talita (Da direita para esquerda), no Restaurante e Bar “La cueva”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Parte do material que utilizaremos na elaboração desta tese, conseguimos em outra viagem: “a da dissertação” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Esse material só passou a ser fonte, a partir do momento, que escolhemos o que iríamos considerar como documento e o que iríamos rejeitar. Ou seja, o material encontrado,

[...] só passa[ou] a ser documento na sequência de uma investigação e de uma escolha – em geral, a investigação não é assunto próprio do historiador, mas de auxiliares que constituem reservas de documentos nas quais o historiador escolherá sua documentação: Arquivos, investigações arqueológicas, museus, bibliotecas etc. As perdas, a escolha dos compiladores de documentos, a qualidade da documentação são condições objetivas, mas limitativas do ofício do historiador a partir desta documentação (LE GOFF, 2003, p.106).

Assim, com sucessos e reveses na busca pelos documentos, ainda no percurso com destino à dissertação, percorremos no estado de Rondônia, as cidades de Vilhena, Pimenta Bueno, Ariquemes e Porto Velho, onde visitamos os CEEJA’S, as bibliotecas municipais e estaduais, o arquivo do jornal Alto Madeira, o Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO), a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC/RO), entre muitos outros

lugares. Em nossa caminhada, passamos também por Brasília, e ali, conhecemos a empresa CETEB e o Arquivo Nacional de Brasília. Além disso, procuramos e compramos materiais em diversos sebos. Contamos também com a ajuda de colegas de profissão, que nos forneceram alguns materiais. No final do nosso trajeto no mestrado, estávamos de posse dos seguintes documentos<sup>22</sup> (Figura 2):

Figura 2 - Documentos que foram encontrados no decorrer do mestrado.

- Projeto de implantação Do Logos II
- Legislações:
  - Federais: 5672/71;
  - Pareceres: 853/71; 45/72, 699/72; 349/72; DE 1º e 2º Grau – Ensino Supletivo
  - Parecer 0001/CEE – RO/83 – Emenda: Projeto Logos II;
  - Parecer 0002/CEE – RO/83 – Aprovar o Projeto Logos II;
  - Instrução Normativa 001/DESU/SEDUC, 1985 – Inscrições do cursista;
  - Instrução Normativa 002/DESU/SEDUC, 1985 – Inscrições do cursista;
  - Instrução Normativa 002/DESU/SEDUC, 1989 – Regulamenta do Logos II;
  - Portaria 1021/SEDUC, 1988 – matrículas no Logos II;
  - Portaria 1000/GAB/SEDUC, 1992 – substituição do Logos II;
  - Parecer de aprovação do Logos I de 1974;
  - Parecer 30/CTE – 1976 – Estudos e Recuperação;
  - Decreto n. 774/76 – Cria o CEE/RO;
  - Decreto n. 775/76 – Funcionamento do CEE/RO;
  - Portaria n. 093/SEC de 05/03/1976 designa o coordenador de supervisão do Logos II.
- 01 compilação de leis que regulamentam o Ensino Supletivo de 1975;
- Convênio firmado entre Ensino Supletivo, MEC e Secretaria do Território Federal de Rondônia, para implementação do Projeto Logos II;
- 06 Extratos de termos aditivos de valores monetários investidos no Projeto Logos II em Rondônia (Diário Oficial da União);
- 02 Atas de Matrículas; 07 Fichas de matrículas;
- 01 Declaração de matrícula;
- 12 Históricos Escolares;
- 01 Diploma e 01 Modelo de Diploma;
- 01 Termo de compromisso;
- Fichas de Avaliação:
  - 01 Ficha de Observação de Estágio e 01 Ficha de Autoavaliação
  - 01 Ficha de controle de atendimento diário
  - 01 Mapa histórico do cursista
  - 05 Escalas de Avaliação da habilidade de formular perguntas
- Microensino
  - Treinamento de Microensino – 03 Plano de Microaula
  - 01 Plano de aula de uma aluna do Logos II elaborado para o microensino
  - 01 Horário do Microensino
- 01 Avaliação final sobre o Logos I e II, feita pelo MEC.
- 01 Avaliação da disciplina da Didática das ciências físicas e biológicas, realizada por um cursista;
- 06 reportagens sobre o Logos II, publicadas em revistas e jornais;
- 05 Fotografias;
- 02 Livros relacionados aos Professores Leigos e rurais;
- Diversos arquivos de jornais, revistas e livros sobre a História de Rondônia no período
- Diversas reportagens sobre a Educação e Política da década de 1970;
- Diversos documentos que me ajudaram a entender a educação ao tempo da ditadura militar;
- 01 relatório do MEC sobre a educação para o meio rural em Rondônia;

<sup>22</sup> Em nossa dissertação de mestrado, colocamos detalhadamente como tivemos acesso ao material citado, no capítulo I – O contar de um caminhar: tecendo uma história (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

- Estatística e Pesquisa Educacional RO – 1985;
- Evolução Educacional RO – 1940-1990
- Projeto de Educação para a Zona Rural e pró-rural - 1983;
- 01 relatório sintético (1979 a 1981), da Secretaria de Educação e Cultura de Rondônia, em que tratam da situação educacional do Estado.
- 03 documentos de 1971, que tratam de um convênio para uma ação conjunta de programas educacionais, estabelecido entre o MEC e o Governo do Território Federal de Rondônia;
- 01 documento de 1975, do diretor-geral do MEC, Leonardo Gomes de Carvalho Neto, justificando a inclusão do Logos II no projeto de desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem, para o ensino supletivo, assim como o parecer dessa justificativa.
- 01 documento que trata da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica no Ensino Supletivo;
- 01 Relatório da sistemática operacional do Ensino Supletivo de 1976;
- 01 Relatório do MEC intitulado “Experiência: O Ensino Personalizado no Projeto Logos”.
- Coletânea de Técnicas de Grupo: 01
- Dois Módulos de treinamento do OSD (Orientador e Supervisor Docente);
- Instrução normativa sobre as avaliações no Logos: 01
- Treinamento de Microensino:
  - Módulos 01 a 06
  - Módulo único
- Módulos para os alunos do Logos II:
  - Didática da Educação Artística: 08 (Módulos 01 a 08)
  - Didática da Matemática: 08 (Módulos 01 a 08)
  - Didática Geral: 06 (Módulos 01 a 06)
  - Educação Artística: 08 (Módulos 01 a 08)
  - Educação Moral e Cívica: 04 (Módulos 01 a 04)
  - História: 08 (Módulos 01 a 08)
  - História da Educação: 06 (Módulos 01a 06)
  - Língua Portuguesa: 10 (Módulos 01 a 10)
  - Matemática: 13 (Módulo 02 e Módulos 04 a 15)
  - Organização do trabalho intelectual: 02 (Módulos 01 a 02)
  - Psicologia Educacional: 05 (Módulo 01 e Módulos 03 a 06)
  - Sociologia Educacional: 06 (Módulos 01 a 06)
  - “Estrutura e Funcionamento do Ensino” (Módulos de 01 a 04)

Fonte: GROMANN DE GOUVEIA, 2016a.

As fontes são marcas do que foi, vestígios, registro do passado, que chegam até o historiador por meio dos documentos para responder as indagações da pesquisa. É o problema histórico que define a importância do que será investigado. Portanto, esses registros do passado, selecionados por nós, só se tornam fontes quando consideramos que podem solucionar o enigma que propomos. O acontecimento histórico<sup>23</sup> é uma produção construída ativamente pelo historiador, que transforma o documento em fonte, e posteriormente, por meio dessas fontes, constitui uma interpretação dos eventos históricos. Com os documentos, tecemos uma série de relações e observações possíveis (BLOCH, 2001; GINZBURG, 1989; LE GOFF, 2003), pois é

---

<sup>23</sup> Sobre o conceito de acontecimento histórico concordamos com a compreensão de Le Goff. Para esse autor “Todos os fatos, todos os eventos, todos os acontecimentos, [...] deveriam ser considerados acontecimentos históricos, afinal todos eles acontecem num determinado tempo, num determinado espaço e refletem a cultura de um povo” (RASSI, 2012, p.44) e por isso estamos utilizando esses termos como sinônimos. Entretanto, temos o conhecimento de que outros autores, como por exemplo Foucault (1995), entendem que “nem todo acontecimento pode ser considerado histórico, pois aquilo que se torna de fato acontecimento histórico é sempre resultado de uma seleção feita pelo historiador. Em outras palavras [...] faz-se necessário o discurso para reconstruí-lo como tal e estabelecer o seu sentido, que só ganha existência no interior de uma série” (RASSI, 2012, p.44-5).

a partir dos registros, que representam o comportamento humano no tempo, que será “buscado tanto o dito quanto o não dito, tanto a presença quanto o silêncio” (PESAVENTO, 2008, p. 111).

Temos consciência que a posse dos documentos não nos leva a “verdades” definitivas. Documentos são somente vestígios (BLOCH, 2001, GINZBURG, 1989), pois a muito tempo, eles deixaram de se configurar em fontes ingênuas e por si só verdadeiras. Estamos em uma era de dúvidas, suspeitas, em que tudo é colocado em questionamento. Por causa disso, tudo que foi contado de uma forma poderá, um dia, ser contado de outra, ou seja, ter outras versões históricas (PESAVENTO, 2008). Nesse sentido, assumimos que os acontecimentos históricos são interpretados pelas diversas versões que admitem regimes de verdades<sup>24</sup>. Quando estamos construindo a nossa versão somos conscientes que podemos até narrar o que aconteceu um dia, mas que este mesmo evento pode ser objeto de diversas interpretações. Por isso, consideramos “que a verdade deve comparecer no trabalho de escrita da história como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será constituído por uma verdade única e absoluta” (PESAVENTO, 2008, p. 51). Desse modo, a história trabalha com a variedade de pontos de vistas, com o acúmulo de possibilidades, o que acaba situando-a na esfera da ambivalência. Podendo, ao mesmo tempo, ser isso e aquilo, um evento pode ter mais de uma versão, sendo que cada interpretação contempla sua própria lógica, não significando que algumas dessas versões esteja faltando com a “verdade”. É claro que devemos ter o cuidado, enquanto pesquisador da história, para não cair “em uma liberdade interpretativa sem fundamentação, fazendo valer não importa qual tipo de explicação sobre o passado (PESAVENTO, 2008, p. 110). Os pesquisadores da história são subordinados ao passado e estão “condenados sempre a conhecê-lo exclusivamente por meio de seus vestígios” (BLOCH, 2001, p.78). O que o passado fornece são os testemunhos históricos, pois “não existe outra máquina de voltar no tempo senão a que funciona em nosso cérebro, com materiais fornecidos por gerações passadas” (BLOCH, 2001, p.74).

Em relação aos materiais disponibilizados pelo passado, em nossa pesquisa, por mais que tivéssemos de posse de vários documentos (Figura 02), ainda faltavam muitos módulos para completar uma coleção de 208 módulos, que era o total repassado aos professores-cursista

---

<sup>24</sup> Na perspectiva Foucaultiana, os regimes de verdade são regulados por técnicas e neles perpassam um agrupamento de práticas, que são representados por meio de discursos com intenção de fazer aparecer a verdade mediante a um estatuto geral do verdadeiro. Essa verdade “é uma inventividade produzida e difundida na sociedade” (SOUZA, 2015, p.22), portanto, não existem verdades metafísicas, e sim que “ a verdade é sempre uma interpretação – um ponto de vista político – daquilo que é qualificado enquanto verdadeiro (SOUZA, 2015, p.75).

do Projeto Logos II. Desse modo, enquanto aguardávamos completar os trâmites para a defesa do mestrado, aproveitamos o tempo para procurar os módulos que faltavam. Para conseguir esses materiais, utilizamos um método conhecido como Critério de Rede. Esse sistema, normalmente é praticado para selecionar depoentes para entrevistas. No modelo, um colaborador, ao ser convidado para participar da pesquisa, indica outros colaboradores, que por sua vez, sugerem outros e assim sucessivamente, formando um conjunto de sujeitos que cooperam (GARNICA, 2011).

Portanto, no segundo semestre de 2015, fui até ao CEEJA Gliceria Maria Oliveira Crivelli, na cidade de Pimenta Bueno em Rondônia, para conversar com a Prof.<sup>a</sup> Neuza Rosa da Silva, um contato que tínhamos estabelecido no tempo que estávamos procurando os documentos para elaboração da dissertação de mestrado. Porém, fomos informadas que a Prof.<sup>a</sup> Neuza tinha se aposentado. Aproveitamos este espaço e a oportunidade para expor para os funcionários do corpo técnico e administrativo a busca pelos módulos. Assim, os professores da supervisão do CEEJA de Pimenta Bueno me indicaram a Prof. Zaira Amaral Lovo e a Prof.<sup>a</sup> Sueli Ribas e seus respectivos endereços. A Prof.<sup>a</sup> Zaira informou que não tinha mais os materiais. Já a Prof.<sup>a</sup> Sueli, tinha alguns módulos, os quais emprestou para digitalizar e ficou de estabelecer alguns contatos. Voltamos para a cidade de Vilhena, passado algum tempo, a Prof.<sup>a</sup> Sueli entrou em contato por telefone, contando que tinha conseguido mais alguns módulos. Retornamos a cidade de Pimenta Bueno para pegar os módulos emprestados e ficamos de posse deles por alguns meses, até conseguirmos digitalizá-los. A Prof.<sup>a</sup> Sueli não quis doar os módulos, porque ainda utiliza esse material para orientar trabalhos particulares de alunos que cursam graduação a distância em faculdades particulares em Pimenta Bueno. Nessa busca, conseguimos diversos módulos, mas ainda não eram o suficiente, pois não fechavam grupos para análise.

Ainda na procura pelo material, também fixamos cartazes nas faculdades, universidades e escolas das cidades de Rondônia. Além disso, o Prof. Dr. Sérgio Candido de Gouveia Neto<sup>25</sup>, tinha um contato no jornal *on-line* “Rondônia em Pauta”, e para ajudar na nossa busca pelos módulos, deu uma entrevista a esse jornal<sup>26</sup> (Figura 03), relatando sobre a essa busca pelo material.

---

<sup>25</sup> Professor Adjunto da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Vilhena, Rondônia.

<sup>26</sup> A entrevista foi publicada no dia 07 de outubro de 2015. E está disponível no link: <<http://rondoniaempauta.com.br/nl/rondonia-2/pesquisadora-da-unesp-de-rio-claro-procura-materiais-do-projeto-logos-ii-no-cone-sul-de-rondonia/>>.

Figura 3 - Reportagem no Jornal on-line Rondônia em Pauta, publicada em 07-10-2015.



Fonte: Jornal Rondonia em Pauta, 2015.

Paralelamente à divulgação pela procura dos módulos, encontramos o artigo da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Eunice Nörnberg<sup>27</sup>, intitulado “A formação do professor leigo em Rondônia – tempo/espaço de espera e esperança”. Foi por meio desse trabalho que tivemos o conhecimento de que a autora estava de posse de alguns materiais: “Todo o material referente a esses projetos [Logos I, Logos II e Projeto fênix] foi queimado, sendo esta uma prática comum que costuma ocorrer na troca de governo ou de secretariado. O que pude recuperar foram alguns módulos do Projeto Logos II” [...] (NÖRNBERG, 2004, p.2). De posse dessa informação, entramos em contato com a Prof.<sup>a</sup> Nara por e-mail, que respondeu gentilmente que tinha estudado os principais programas de formação de professores e entre eles, estava o Projeto Logos II. Conseqüentemente, ela tinha a coleção completa de módulos do referido programa. Disse ainda que, como era contra que todo esse material ficasse de posse de um só pesquisador, tinha doado o material do Logos II para o Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Sua intenção, era que ele fosse digitalizado e disponibilizado para os pesquisadores que tivessem interesse. No entanto, como esse processo demanda tempo, a Prof.<sup>a</sup> Nara convidou-nos a ir até à universidade e

<sup>27</sup> A Prof. Dr.<sup>a</sup> Nara Eunice Nörnberg tem doutorado em Educação, está vinculada a UNISINOS, onde é professora titular na Graduação/Licenciaturas; professora no curso de Especialização Gestão Escolar; professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Psicologia Clínica e Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia PARFOR. (Disponível em: < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4778146D4>> Acesso em: 09 de março de 2017).

manusear pessoalmente esse material. Imaginem o alívio e a felicidade que sentimos ao encontrarmos os módulos.

Enquanto nos organizávamos para ir até São Leopoldo, tivemos retorno do Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade<sup>28</sup>, docente da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Vilhena, que viu um dos cartazes que tínhamos afixado no mural desta universidade. O Prof. Fábio, entrou em contato e informou que estava desenvolvendo um projeto de extensão na EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Progresso, situada na linha 165 na gleba 50 da zona rural de Vilhena e ali conversou com a Prof.<sup>a</sup> Rosemari Pegrini Sganzerla, que relatou ao Prof. Fábio que tinha todos os módulos.

Devido a ter encontrado os módulos no estado de Rondônia, enviamos um e-mail para Prof.<sup>a</sup> Nara da UNISINOS agradecendo a disponibilidade de nos ceder os módulos do Logos II e informamos que, no momento, não seria mais necessário, porque tínhamos conseguido esses materiais. Concomitantemente, entramos em contato com a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla por telefone, e agendamos um dia para ir até o sítio em que ela reside, a fim de buscar os módulos. Tanto a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, como o seu esposo, o Prof. Aldacir Francisco Sganzerla cursaram o Logos II e trabalham na mesma escola rural desde o tempo do projeto até os dias atuais. A primeira atua como docente e formou-se em pedagogia na AVEC (Faculdade Associação Vilhenense de Educação e Cultura) e o segundo é formado em Letras pelo PROHACAP<sup>29</sup> (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos), mas atualmente opera como Inspetor de alunos<sup>30</sup>.

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla mantém uma biblioteca particular, que contém uma estante de livros. Mais da metade das prateleiras desta estante é destinada aos módulos do Logos II. Ali, estão mais de duas coleções de módulos completas (Figura 4), tudo muito bem organizado, limpo e em ótimo estado de conservação. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, utiliza esse material para elaborar suas aulas até os dias atuais, assim, somente emprestou os módulos para a digitalização. De acordo com essa professora-cursista: *“Então, desde as didáticas, de vez em quando, eu ainda pego e leio, porque quanta coisa boa. É uma pena que muitos não gostam de rever coisas. Dizem: Ah!*

---

<sup>28</sup> Professor Adjunto da UNIR, *Campus* de Vilhena, Rondônia.

<sup>29</sup> O PROHACAP foi um curso de formação de professores a nível superior que aconteceu exclusivamente no estado de Rondônia entre os anos de 1999 e 2007. As licenciaturas eram nas áreas de Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática e Educação Física, acontecendo concomitantemente com a prática docente e realizada na condição parcelada nos períodos das férias escolares (EVANGELISTA; BRITO, 2018; CORDEIRO, 2018).

<sup>30</sup> “O inspetor de alunos tem o objetivo de auxiliar os alunos nas atividades rotineiras das escolas, manter a organização e segurança do ambiente escolar” (Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/portal/car-gos/inspetor-de-alunos/>>. Acesso em: 27 de novembro de 2018)



*Para que guardar cacareco velho. Mas gente, é um material riquíssimo”* (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

É interessante observar, que os dois professores cursaram o ensino superior bem depois do Logos II, porém, não encontrei nenhum material na estante, relacionado a esse nível de estudo. Além da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla considerar os materiais do Logos II uma referência para sua prática docente, devido ao desenvolvimento de suas características metodológicas, percebemos que ela guarda os módulos com zelo e até podemos dizer um certo carinho. Para ela, esses módulos são mais que um material de consulta, eles são dotados de um valor simbólico. Neste sentido, Goulart (2012, p. 49), defende que o “ato de guardar um material de leitura, por décadas, pode estar repleto de sentidos e de representações, [...], conservar um objeto-livro se mostra uma ação significativa para o leitor, envolta de lembranças e sentimentos”. Os entrevistados de Goulart (2012), relataram, que na época em que estudaram, não se tinha acesso a tantos materiais como atualmente, então tratam os livros como companheiros dos tempos difíceis e os guardam como se fossem uma joia, uma relíquia. Da mesma forma, ao guardar os módulos utilizados na época do Logos II, independentemente do tempo ou das situações de vida, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla demonstrou que cultivava um grande afeto por este material de leitura. E, por mais que tenha alguns módulos repetidos, em nenhum momento ela cogitou a possibilidade de doar esse material. Para Goulard (2012),

[...] a atitude de não se desfazer dos livros revela o quanto se gosta de folheá-los, de encontrar perdido em suas páginas rabiscos, traços de leituras precedentes, pedaços de papel, entre outros sinais e marcas que levam a um momento vivido e sentido de uma experiência de leitura, ou, ainda, pelo fato de se ter consigo uma quantidade sempre avantajada de um material que guarda sua própria história de leitura. [...] Desfazer-se de um livro ou vários é desfazer-se de uma história de leitura vivenciada em cumplicidade com o objeto-livro. Deixá-lo pode significar a perda de parte de si mesmo, de parte de uma fase da vida, de lembranças contidas de um tempo que aquele determinado objeto desencadeia (GOULARD, 2012, p.64).

Portanto, após ter acesso à biblioteca da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, conseguimos completar uma coleção dos módulos do Projeto Logos II (Figura 04):

Figura 4 - Relação de Módulos do Projeto Logos II

Partes do currículo ou matérias		Série <sup>31</sup>	Disciplinas	Total de Módulos	
Educação Geral	Comunicação e expressão	03	Língua Portuguesa	20	
		08	Literatura Brasileira	8	
		10	Educação Artística	8	
	Estudos Sociais	11	Geografia	9	
		09	História	8	
		04	OSPB	4	
		05	Moral e Cívica	4	
		07	Matemática	15	
	Ciências	06	Ciênc. Físicas e Biológicas	13	
		12	Programas de Saúde	6	
	* Essas três disciplinas não constavam na Grade Curricular do Projeto-Piloto do Logos II		30	Língua Inglesa	6
			29	Educação Física	3
20.1			Didática do Português	8	
Formação Específica (magistério)		13	História da Educação	6	
		17	Psicologia Educação	6	
		16	Sociologia Educacional	6	
		18	Est. Func. Ens. 1.º Grau	6	
		14	Org. do Trab. Intel.	2	
		26	Téc. Prep. Mat. Didático	2	
		15	Didática Geral	6	
		20	Didática da Linguagem	8	
		21	Didática Matemática	8	
		22	Didát dos Est. Sociais	8	
		23	Did. de Ciências Físicas e Biol.	8	
		27	Did. da Educ. Artística	8	
		25	Didát. de Educação Física	2	
		28	Recreação e Jogos	6	
		02	Técnicas de Estudo	8	
		01	Informações Pedagógica	6	
		24	Currículos de 1º Grau	2	
		19	Orientação Educac.	3	
		00	Preparação do Cursista	1	
		Total		32 disciplinas	
Parte do Estágio		Microensino		6	
		Microensino (único)		1	
		Coletâneas de Téc. de grupo (Enc. Pedagógicos)		1	
		Manual do Orientador Supervisor docente		1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio de BRASIL (1975).

Como já foi observado no primeiro capítulo, no documento oficial emitido pelo CETEB (1984) constava que sua equipe elaborou 208 módulos para atender a formação geral e formação específica, ou seja, não estavam inclusos nessa contagem os módulos direcionados para a parte do Estágio (Microensino e Encontros Pedagógicos), os materiais relativos as orientações pedagógicas para o corpo administrativo do Projeto. Porém, quando contamos a quantidade de módulos por disciplina na grade curricular exposta no mesmo documento do CETEB (1984) contabilizamos um total de 204 módulos. Ademais, em nossa busca pelos materiais do Logos II nos deparamos com algumas divergências entre os números de módulos estipulados pela

<sup>31</sup> A série significava um número atribuído a cada disciplina. Assim, os materiais relacionados ao Logos II, quando citavam os módulos, muitas vezes se referiam a série em vez da nomenclatura da disciplina.

Equipe do CETEB (1984) e o que conseguimos encontrar de materiais referente ao projeto. Sendo elas: na disciplina de geografia, a Equipe do CETEB alegou que confeccionou 8 módulos, mas encontramos 9 módulos, isto é, 1 módulo a mais; encontramos 8 módulos de Didática da Língua Portuguesa que não consta na grade curricular do CETEB; e por fim, encontramos 1 módulo para a preparação do cursista que também não foi contabilizado na grade curricular do CETEB. Considerando essas disparidades, e retirando os módulos repetidos, no final de nossa busca encontramos um total de 214 módulos distintos (Figura 4). Esses 214 módulos, bem como, a estrutura curricular do programa nos permitiram compreender como funcionava o currículo do Logos II e conseqüentemente a divisão do material do didático do programa. Dessa forma, para fins de análise reorganizamos o currículo do Projeto Logos II do seguinte modo (Figura 05):

Figura 5 - Reorganização do currículo do Logos II para fins de análise – Modelo 1

Partes do currículo (matérias)	Série	Disciplinas	Módulos	
Série introdutória	00	Preparação do Cursista	1	
	01	Informações Pedagógicas	6	
	02	Técnicas de Estudo	8	
Comunicação e expressão	FG	03	Língua Portuguesa	20
		08	Literatura Brasileira	8
		10	Educação Artística	8
		30	* Língua Inglesa	6
	FE	20	Didát. da Linguagem	8
		20.1	* Didática de Português	8
		27	Did. da Educ. Artística	8
Estudos Sociais	FG	11	Geografia	9
		09	História	8
		04	OSPB	4
		05	Moral e Cívica	4
	FE	22	Didática dos Estudos Sociais	8
Formação Integral	29	* Educação Física	3	
	25	Didática de Educ. Física	2	
	28	Recreação e Jogos	6	
Ciências	FG	07	Matemática	15
		06	Ciênc. Físicas e Biológicas	13
		12	Programas de Saúde	6
	FE	21	Didática Matemática	8
		23	Did. de Ciênc. Fís. e Biol.	8
Outros saberes da profissão docente	13	História da Educação	6	
	16	Psicologia Educacional	6	
	17	Sociologia Educacional	6	
	18	Est. Func. Ens. 1.º Grau	6	
	14	Org. do Trabalho Intel.	2	
	26	Téc. Prep. Mat. Didático	2	
	15	Didática Geral	6	
	24	Currículos de 1º Grau	2	
	19	Orientação Educacional	3	
		Coletâneas de Téc. de grupo	1	
Parte do Estágio		Microensino	6	
		Microensino (único)	1	
		Encontros Pedagógicos		
Observações	* Essas três disciplinas não constavam na Grade Curricular do Projeto-Piloto do Logos II; FG = Formação Geral (1º e 2º grau) FE = Formação Especial (Magistério)			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, agrupamos os módulos que iniciam o cursista no ensino autoinstrucional no Logos II da qual chamamos de “Serie introdutória”. Seguidamente reunimos os módulos que se correlacionam diretamente com as três áreas do conhecimento instituídos pela LDB de 1971: Comunicação e Expressão, Estudo Sociais e Ciências. Depois também agrupamos os módulos das disciplinas que não estão vinculadas a essas três áreas do conhecimento, mas que também estão diretamente relacionadas com a prática do professor-cursista em sala de aula. Chamamos esse grupo de “Formação Integral” por considerarmos que os conhecimentos tratados nesses módulos estariam relacionados à adequação do homem ao meio em que se vive. Tomamos o cuidado de especificar qual pertencia a Formação Geral (FG) voltada para o ensino de 1º e 2º Grau, e qual fazia parte da Formação Específica (FE) referente ao magistério. Reunimos ainda, os módulos restantes em uma série que denominamos de “Outros saberes da profissão docente”, pois eles permeiam toda a ação da prática docente, contudo, não estão diretamente correlacionados com nenhum dos grupos acima. Por não estarem especificamente relacionados com áreas de Comunicação e Expressão, Estudo Sociais, Ciências e Formação Integral, os módulos desse último grupo não serão analisados nesta tese de doutorado. Também não analisaremos os módulos relacionados a parte do estágio, mas será tratado no decorrer dos capítulos alguns aspectos sobre o Microensino e os Encontros Pedagógicos.

Ademais, por mais que tenhamos tido acesso a diversos acervos pessoais de professores, sebos e bibliotecas públicas, não conseguimos todos os módulos de uma mesma edição. A impossibilidade de encontrar todo o material da mesma edição, se deu, porque os alunos recebiam os módulos em parcelas, ou seja, conforme terminavam um módulo e eram aprovados, pegavam o próximo, portanto, não levavam um pacote fechado com todo o material. Segundo a equipe do CETEB (1984), a empresa constantemente reelaborava esse material sendo que, até o ano de 1984, já tinham sido elaboradas cinco edições (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a), por isso as coleções dos professores-cursistas contêm diversas edições dentro de uma mesma disciplina. Desse modo, conforme for apresentando os materiais em suas respectivas disciplinas, explicitarei à quais edições correspondem os módulos.

Essa inconveniência de não conseguirmos todos os módulos do Logos II de uma mesma edição, ou seja, os materiais adequados para a análise, é frequente no ofício do historiador. Ao se trabalhar com história, existem contratempos em relação a encontrar os documentos necessários para responder as perguntas de pesquisa. Por isso, é preciso investigar também a sua presença por meio dos rastros.

Quando os monumentos escritos faltam à história, ela deve pedir às línguas mortas os seus segredos e, através das suas formas e palavras, adivinhar os pensamentos dos

homens que as falaram [...]. Onde o homem passou e deixou alguma marca da sua vida e inteligência, aí está a história (FUSTEL apud LE GOFF, 2003, p. 107).

Consideramos, que é quase infinita a multiplicidade dos testemunhos históricos. “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo que toca, pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79), ou seja, a história só é construída quando se recorre a uma diversidade de documentos e técnicas metodológicas (BLOCH, 2001). Desse modo, para nos ajudar nas inconsistências e nas lacunas das fontes e na tentativa de reunir uma variedade de documentos, ainda na nossa jornada pela dissertação, tivemos acesso a teses, dissertações, artigos e outros documentos pelos diretórios das bibliotecas das universidades como, por exemplo, UNESP e Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e do Paraná.

Nesse trajeto, identificamos alguns estudos sobre o Logos II, com os quais estaremos em constante diálogo no decorrer desta tese. Por exemplo, a dissertação de Vale (1982) que teve como objetivo estudar a operacionalização dos Encontros Pedagógicos do Projeto Logos II no estado do Piauí, e a dissertação de Andrade (1995) que se propôs a investigar no estado da Paraíba – onde ainda acontecia o Projeto Logos II no ano de 1995 – quais eram as manifestações e implicações das interferências políticas na proposta político-pedagógica do referido projeto.

Diretamente ligado aos estudos dos módulos do Projeto Logos II, temos a dissertação de Stahl (1981), que fez uma análise dos módulos focando a parte específica do currículo do Logos II, que era voltada para o magistério, com o intuito de verificar se este programa de habilitação contribuiu significativamente para a formação de professores leigos. Quanto aos resultados, estes indicaram que os módulos eram bem elaborados nos requisitos técnicos de seus elementos e na correção dos conteúdos. Todavia, os conteúdos dos módulos não atendiam as características e necessidades dos cursistas, predominando a metodologia de transmissão de conhecimento. Nesse material eram enfatizadas as técnicas para o ensino e ignorados os fatores sociais, políticos e culturais que faziam parte do contexto dos docentes, alunos e mesmo da educação.

Também encontramos a dissertação de Gondim (1982), a qual teve como objetivo verificar a adequação entre a realidade do professor rural e os objetivos das disciplinas de Didática Geral e Microensino do Projeto Logos II, no município de Altos, no estado do Piauí. O estudo concluiu que, no período estudado, as disciplinas analisadas eram pouco adequadas às limitações e dificuldades da realidade dos professores da zona rural, não enfatizando aspectos que seriam importantes com relação às condições reais em que desenvolviam seu trabalho. Os

materiais não estabeleciam uma reflexão sobre o modo de utilizar os conteúdos tratados no ambiente em que atuavam e não requeriam um questionamento da prática docente comum.

Mais recente há a tese de Costa (2013) que buscou, no que se refere ao aperfeiçoamento e a capacitação do professor que ensina matemática, compreender como foram encaminhadas as ações (políticas-educacionais) e os cursos desenvolvidos pelo governo do estado do Paraná no período de 1961 a 1982. Entre os diversos cursos abordados pelo autor se encontra o Projeto Logos II e, portanto, a análise dos módulos das disciplinas de Matemática e Didática da Matemática do referido projeto. Na sua análise, Costa (2013) verificou que esses módulos receberam influências do Movimento da Matemática Moderna.

Temos também a dissertação de Pereira (2015), a qual verificou quais eram e como se organizavam os conteúdos e atividades didáticas da disciplina de História da Educação, na terceira edição dos módulos 01 e 06 do Projeto Logos II. Os resultados foram que as teorias apresentadas nos módulos citados são baseadas nos autores considerados clássicos como, por exemplo, Paul Monroe, Lorenzo Luzuriaga e Fernando de Azevedo, por isso sustentando a perspectiva tradicional da época, com traços da filosofia e teologia, focada nos grandes eventos e períodos habituais da história.

Ainda relacionado a análise dos módulos, apresentamos um resumo expandido no XXVIII RELME, contendo os primeiros apontamentos dos teóricos que poderiam ter sido utilizados na elaboração dos módulos de Didática da Matemática (GROMANN DE GOUVEIA, 2014a). Com o aprofundamento da análise desses módulos publicamos um artigo completo no II ENAPHEM (GROMANN DE GOUVEIA, 2014b). Apresentamos também no VXIII SEMAT (Semana de Matemática) um artigo completo que analisa os módulos de Técnica de Preparação de Material Didático e suas relações com os módulos de matemática (GROMANN DE GOUVEIA, 2018a). E, por fim, comparecemos no 26º SEMIEDU (Seminário de Educação) apresentando um artigo completo que analisava os módulos de Psicologia da Educação do Projeto Logos II (GROMANN DE GOUVEIA, 2018b)<sup>32</sup>.

Especificamente no estado de Rondônia, temos a nossa dissertação de mestrado (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a), que teve como objetivo elaborar uma interpretação histórica sobre a implantação e funcionamento do projeto-piloto do Projeto Logos II no estado de Rondônia, bem como analisar as mudanças na sua organização política-pedagógica ao longo do tempo. Apresentamos o contexto político, social e educacional em que se encontrava o

---

<sup>32</sup> Os dois últimos artigos que analisa os módulos do Projeto Logos II, foram escritos em parceria com Prof. Dr. Sérgio Cândido de Gouveia Neto.

território Federal de Rondônia ao tempo do Logos II, e relatamos que o projeto se constituía em uma das poucas formas de habilitação destes profissionais e umas das principais referências para o professor leigo que estava em sala de aula. Como principais resultados, constatamos a mudança no perfil do projeto entre a época do Governo da Ditadura Militar com um controle centralizado, e a da Nova República<sup>33</sup> baseada em valores democráticos, o que influenciou na descentralização do Logos II deixando o programa de ser responsabilidade da esfera Federal e passando a ser controlado pelos estados. Com o passar do tempo, o Projeto, que inicialmente era pautado no modelo tecnicista Taylorista/Fordista, seguiu o fluxo das mudanças ocorridas na educação no país, abarcando também as características do modelo Toyotista. No Logos II, vimos os indícios do modelo Toyotista por diversas vias, como, por exemplo, pelo controle da qualidade por meio das provas abrangentes. Na estrutura do projeto, houve mudanças na função do supervisor docente e orientador de aprendizagem, que passaram a ser uma única função. Os conteúdos dos módulos passaram por reajustes à medida que a equipe do MEC e do CETEB foram percebendo a necessidade de mudanças.

Fica evidente que o estudo da arte e parte dos documentos que permeiam esta tese, foram adquiridos na viagem que teve como destino, a dissertação. E com os referenciais teóricos e metodológicos não foi diferente. O trajeto pelas teorias sobre “como fazer história”, teve início quando começamos a elaborar o projeto de mestrado. Acredito que esta será uma turnê constante, pelo menos enquanto nos dispusermos a pesquisar. Esse passeio tem seus sucessos e reveses, avanços e retrocessos, com conhecimentos de novas obras e revisitação de outras, repleto de construção e desconstrução de conceitos e pensamentos. Isso, porque no universo teórico, existe uma variedade quase infinita de “linhas de forças”, às vezes todas tendendo para o mesmo fenômeno. “A escolha que fazemos entre elas, pode muito bem se fundar em características, na prática, bastante dignas de atenção; não deixa de se tratar sempre de uma escolha” (BLOCH, 2001, p.156). Portanto, na excursão pelo mundo das teorias, fomos tecendo escolhas por determinados autores e obras, que têm pontos de vistas que mais se aproximavam da maneira como acreditamos que deve ser pensada a história.

Entre as teorias escolhidas, está a do Paradigma Indiciário ou Paradigma Conjectural como visto por Bloch (2001) e também citado por Ginzburg (1989, 2008) e Le Goff (2003), sendo que Bloch e Le Goff não se referem a este método, precisamente, com esses nomes. Para esses autores, o historiador se coloca na situação de um detetive “que se esforça para reconstruir

---

<sup>33</sup> Muitas vezes, confunde-se República Nova com Nova República. A República Nova foi no período de 1930 a 1964 enquanto a Nova República começou em 1985 e permanece até os dias atuais (2019).

um crime ao qual não assistiu” (BLOCH, 2001, p.69). Esse investigador, tenta decifrar um enigma, expor a trama e resolver um mistério. A palavra “História”, em Heródoto, significava investigações, procurar saber, informar-se (LE GOFF, 2003). Ginzburg (1989) faz analogia ao detetive Sherlock Holmes<sup>34</sup> e tal qual esse personagem de ficção, o investigador da história, partindo de perguntas do presente, se depara com o desafio do passado, e instigado pela suspeita, vai atrás das pistas como um policial, dos sinais/sintomas como um médico ou de pegadas como um caçador.

É com esse olhar investigativo que pretendemos descortinar as nossas fontes, isso, porque o Paradigma Indiciário se dá por meio da atenta observação e de cuidadosos registros, e como regra tem “o ir além”. Ao adotarmos a postura de investigador, passamos a desconfiar das “evidências”, sempre as questionando e confrontando com outros indícios, por isso, sempre vamos além: além do que foi ouvido, além do que foi falado e além do que foi mostrado. O pesquisador-detetive, observa os detalhes, presta atenção nas minúcias secundárias, relacionando cada elemento com o conjunto (PESAVENTO, 2008), pois os mínimos detalhes revelam a chave para uma análise mais profunda, dificilmente encontrada em outro método (GINZBURG, 2008). Giovanni Morelli (1816-1891), especialista em arte, defendia que para se descobrir se uma obra de arte era verdadeira ou falsa, fazia-se necessário desviar a atenção da impressão geral da obra, e pousar o olhar na importância dos detalhes secundários como, por exemplo, o lóbulo da orelha e as unhas dos dedos (GINZBURG, 1989; 2008). O método de Morelli é um procedimento interpretativo, que tem como base a captação dos detalhes marginais, considerados irrelevantes por muitos, mas que contém chaves reveladoras. Esses detalhes avaliados por alguns como triviais e desimportantes, indignos de atenção, podem fornecer a solução para determinados enigmas (GINZBURG, 2008) e quando implantamos esse método na pesquisa em história, ele colabora para que respondamos o problema estudado.

Além de observarmos os detalhes, temos também consciência que a maior parte do conhecimento dos acontecimentos do passado se dá no presente de forma indireta, e temos acesso a esse passado por meio dos fragmentos de evidências, signos e vestígios.

Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio” (BLOCH, 2001, p.72).

---

<sup>34</sup> Personagem fictício criado por Arthur Conan Doyle (1859-1930) no ano de 1887 (Disponível em: <<http://www.arthurconandoyle.com/biography.html>>. Acesso em: 27 de junho de 2017).



O conhecimento do passado é baseado em conjecturas, pois o historiador sempre “chega” depois que o evento já acabou e só sabe o que aconteceu por meio do testemunho de um estranho, seja oral, escrito ou imagético. Contudo, essas circunstâncias, sempre deixam resíduos e cabe ao pesquisador perceber com os próprios olhos (BLOCH, 2001).

O paradigma Conjectural trata-se de tipos de conhecimento que tendem a ser inexprimíveis, cujas as regras, como já dissemos, não se prestam de maneira fácil a ser formalmente articuladas ou mesmo enunciadas. [...] Com esse tipo de conhecimento, há fatores em jogo que não podem ser mensurados – um cheiro, um olhar, uma intuição” [...] É complicado “descrever esse momento de trespassse instantâneo do processo de pensamento” (GINZBURG, 2008, p.94).

O paradigma indiciário acompanha o pensamento da Nova História Cultural, sendo esta a corrente historiográfica que optamos por seguir. Essa perspectiva é contra uma história totalizante, ela defende que é necessário delimitar os temas para melhor observar o “jogo de fogos cruzados cujos raios constantemente se combinam e interpenetram” (BLOCH, 2001, p.131). Não é preciso tentar abraçar a história por inteiro, seria impossível para um único historiador, pois “o perigo começa quando cada projetor pretende ver tudo sozinho” (BLOCH, 2001, p.131). Por meio do recorte nos cenários, pode-se espreitar o entrecruzamento das ações e reações dos sujeitos, sendo legítimo e saudável focar os estudos em aspectos particulares da sociedade,

[..] melhor ainda, em um dos problemas precisos que levanta este ou aquele desses aspectos: crenças, estrutura das classes ou grupos, as crises políticas. Por meio dessa escolha meditada, os problemas não apenas serão, em geral, mais firmemente colocados: inclusive os fatos de contato e de troca ressairão com mais clareza. Com a condição, simplesmente, de se querer descobri-los (BLOCH, 2001, p.135).

A Nova História Cultural coloca “*em xeque*” a história vista somente pela ótica dos heróis, os representantes das “grandes ações”. Põe em questionamento também certos livros de história, que nos faziam crer que as vontades da humanidade eram lógicas e homogêneas, que “suas razões de agir jamais teriam o menor segredo” (BLOCH, 2001, p.157). Essa concepção de história torna visível os personagens mais inusitados e de indeterminada definição. Tudo é digno de história, “nenhuma tribo, por minúscula que seja, nenhum gesto humano, por insignificante que pareça, é indigno da curiosidade histórica” (LE GOFF, 2003, p. 140). Por isso, podem fazer parte da história: a biografia de gente simples, das vidas de pessoas humildes, as sensações, emoções, sentimentos, valores, etc., ou seja, tudo que possui uma expressão cultural conhecida como popular.

A proposta da Nova História Cultural é a de compreender o passado mediante as suas representações, procurando alcançar as formas “discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 42). Consideramos esse

processo complexo, pois é necessário a leitura dos símbolos de um outro tempo, muitas vezes, incompreensíveis para o pesquisador, devido aos filtros que o passado determina (PESAVENTO, 2008; BURKE, 2005, 2012). Portanto, compreender é a palavra que ilumina e resume o estudo em história. Por mais que o historiador não seja destituído de suas paixões, ele tem que tomar o cuidado para não julgar demais (BLOCH, 2001).

É cômodo gritar “à forca!”. Jamais compreendemos o bastante. Quem difere de nós – estrangeiro, adversário político – passa, quase necessariamente, por mau. Inclusive, para travar as inevitáveis lutas, um pouco mais de compreensão das almas seria necessário; com mais razão ainda para evitá-las, enquanto ainda há tempo. A história, com a condição de ela própria renunciar a seus falsos ares de arcanjo, deve nos ajudar a curar esse defeito. Ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens. A vida, como a ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal. [...] compreender, no entanto, nada tem de uma atitude de passividade [...]. Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa (BLOCH, 2001, p.128).

Um exemplo de situação que tivemos que tomar cuidado nos julgamentos na jornada com destino a tese, foi com a questão política no qual está inserido nosso objeto de pesquisa. Quando o projeto Logos II foi implantado no Brasil e conseqüentemente em Rondônia, o país estava passando por um período político conturbado, estávamos sendo regidos por uma ditadura militar. Uma parte da sociedade disse que foi golpe, a outra revolução, e ainda tinha uma terceira parte que estava “alheia” a essa discussão. A nossa posição em relação à situação política que afligiu o país nessa época, foi que o estado passou por um golpe militar em 1964<sup>35</sup>. Assim, tanto nessa questão política, como em outros momentos, é difícil para nós, como pesquisadoras em história, não nos deixarmos influenciar por nossas convicções, porém, só conseguiremos compreender melhor os episódios humanos, quando já tivermos a compreensão de outros eventos da mesma natureza (BLOCH, 2001). Para atingir tal objetivo, temos que olhar para a coletividade como um todo. Em uma sociedade, independentemente de qual, todas as formas mais fundamentais como as mais insignificantes das mentalidades, se conectam e se controlam mutuamente, o historiador deve estar atento tanto a economia, como as estruturas políticas e sociais, e as crenças do grupo analisado (BLOCH, 2001) para melhor compreendê-los.

Para entender o passado o pesquisador tem que manusear as fontes e até mesmo tentar compreender o ocorrido, quanto tais fontes faltam. Devido a esses fatores, algumas vezes, precisamos estabelecer algumas hipóteses, mas elas não podem ser consideradas como evidentes, e o historiador precisa ser sincero. Por isso, no decorrer dessa pesquisa, em

---

<sup>35</sup> Para nos referirmos ao período iniciado pelo golpe militar de 1964 até o processo de democratização em 1985, utilizaremos as expressões: ditadura militar, governo militar e regime militar.

determinados momentos serão apontadas conjecturas do que, por meio de nossa análise e mediante aos documentos que possuímos, consideramos ser o provável em relação ao acontecimento. Ademais, em todo caso, se depois de termos buscado desesperadamente, ter realmente tentando ter tudo, por mais desagradável que seja, nos resignaremos “à ignorância e confessá-lo honestamente [...] ‘Não sei, não posso saber’” (BLOCH, 2001, p.76), quando isso acontecer, também apontaremos em nosso texto.

Todos os aspectos citados acima ocorrem porque o pesquisador em história trabalha com o ‘não visto’, com o que não foi vivido por ele, e para alcançar as percepções de um outro tempo, foi necessário que se tenham deixado rastros que chegam até o tempo presente por meio de registros falados, escritos, imagéticos, entre outros (PESAVENTO, 2008). Estes indícios se colocam no lugar do acontecimento, o substituem. Contudo, essa “realidade do passado”, vista na forma de verossimilhança e não de veracidade, só chega ao historiador por meio das representações do acontecido, que se constroem como fontes mediante o olhar do pesquisador, que visualiza esses documentos e os vê como registros repletos de sentido para as questões que levanta (PESAVENTO, 2008).

Na pesquisa, inclusive a histórica, desde os primeiros passos, supõe-se que toda busca tenha uma direção, e para isso, sempre partimos de uma pergunta. São as questões que levantamos que condicionam a análise. Porém é preciso formular corretamente os problemas, e para tanto, é fundamental “observar, analisar a paisagem de hoje” (BLOCH, 2001, p.67), sendo somente o cenário atual que nos dá as perspectivas do conjunto de onde é necessário partir. Conjecturamos que o Projeto Logos II foi um dos primeiros cursos de formação de professores de Rondônia e ao observamos o cenário atual da educação nesse estado, percebemos que parte dos professores que cursaram o Logos II, ou já se aposentaram, ou estão atuando em sala de aula, ou estão em postos administrativos. Esses docentes já formaram ou continuam formando grande parte da população rondoniense. Ou seja, o projeto ainda está se refletindo nos dias atuais. Foi pensando nessa paisagem, que surgiu a questão de como esses professores acreditavam ter se apropriado das propostas do Logos II e como buscaram aplicá-las em sala de aula. São os temas do presente que conduzem e delimitam a volta ao passado. Cada sociedade levanta temas característicos de sua época, que não falam de tempos memoráveis e sim de suas respectivas inquietações e convicções atuais, embora exista uma troca correlativa, isto é, compreender o presente pelo passado, e vice e versa (BLOCH, 2001).

Quando nos dispusermos a estudar no tempo um conjunto de fenômenos, foram esses mesmos fenômenos que delimitaram seu próprio período, sendo que “a verdadeira exatidão consiste em se adequar, a cada vez, a natureza do fenômeno considerado” (BLOCH, 2001,

p.150). O nosso problema de pesquisa, está inserido no período que vai de 1976 a 1994, sendo esses os anos que funcionou o Projeto Logos II em Rondônia (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a), mesmo assim, esse intervalo de tempo, teve que ser flexível, pois para compreender alguns fatores na educação ao tempo do Logos II ou até mesmo, ações que repercutiram no projeto, tivemos que, em alguns momentos, retroceder algumas décadas antes de 1976, assim como explorar outras culturas e outros lugares. Bloch (2001), explicita que muitas vezes ocorre das gerações se interpenetrarem, sendo obrigatório esse passeio.

O historiador nunca sai do tempo. Mas, por uma oscilação necessária [...] ele considera ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências” (BLOCH, 2001, p.135).

Com relação à análise dos módulos do Logos II, também tivemos que fazer um passeio por outras fronteiras. Nossa formação é em matemática e o nosso problema de pesquisa, se propôs a estudar determinadas disciplinas do projeto que vão além da nossa formação. Sem dúvida, vamos nos apoiar nos textos e imagens que constituirão nossas fontes, e que são portadoras de sentidos para resolver nossa questão norteadora. Porém, para tentar atenuar a limitação de não sermos formadas em todas as áreas, o que seria impossível, fomos buscar outros conhecimentos. Como, por exemplo, para entender melhor como a arte estava sendo tratada na época de uma ditadura militar, o que seria uma arte protesto, ou arte revolucionária, escutamos músicas como as de Geraldo Vandré, assistimos filmes do cineasta Glauber Rocha e documentários de Peter Cohen<sup>36</sup>. Para receber contribuições de nossos pares, fomos à seminários como o “XII Seminário de História da Educação da UNESP”<sup>37</sup> e o “X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação”<sup>38</sup>. Com as informações recebidas nas apresentações desses resumos, escrevemos um artigo completo e apresentamos no “XII Seminário Nacional da História da Matemática”<sup>39</sup>.

Outro Exemplo, foi com relação a disciplina de Educação Física. Para recebermos ajuda de colegas da área, fomos apresentar um pôster no “IV Congresso Internacional de Formação

---

<sup>36</sup> Algumas das músicas ouvidas foram: Pra Não Dizer que não Falei das Flores, de Geraldo Vandré; Apesar de você, de Chico Buarque; O Bêbado e a Equilibrista, de Aldir Blanc e João Bosco. Os filmes assistidos de Glauber Rocha foram: Deus e o Diabo na terra do sol; Barravento; Terra em transe. E os documentários assistidos de Peter Cohen foram: A arquitetura da destruição; Homo Sapiens 1900.

<sup>37</sup> O Resumo está intitulado: Arte e Matemática nos módulos da disciplina de Educação Artística do Projeto Logos II (GROMANN DE GOUVEIA, 2016b).

<sup>38</sup> O Resumo está sob o título: Concepções de arte na disciplina de Educação Artística no Projeto Logos II (GROMANN DE GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2016).

<sup>39</sup> O Artigo está intitulado: Arte e Matemática nos módulos da disciplina de Educação Artística do Projeto Logos II (GROMANN DE GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2017).

Profissional e IX Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física”<sup>40</sup>, e ali conhecemos alguns professores que nos ajudaram com alguns referenciais da História da Educação Física no Brasil.

Todas essas atividades “extraclases” vão nos ajudar na análise, tanto de forma direta como indireta, dos módulos relacionados como os de Arte, Educação Artística, Educação Física, Recreação e Jogos, didáticas, etc. Portanto, defendemos que, além de ir de um documento ao outro, também é necessário sair da fonte para mergulhar em outras referências relativas ao objeto de estudo (PESAVENTO, 2008).

Nos estudos dos acontecimentos históricos, o conhecimento que temos no presente e do presente, pode ser muito importante para entender o passado (BLOCH, 2001). Michelet (1837), destaca a importância desses passeios por territórios estrangeiros:

Se eu tivesse introduzido apenas a história política na narração, se não houvesse tratado dos elementos diversos da história (religião, direito, geografia, literatura, arte, etc.) minha atitude teria sido completamente outra. Mas era preciso um grande movimento vital, porque todos esses diversos elementos distintos gravitavam juntos na unidade do relato (apud BLOCH, 2001, p.134).

Consideramos que ao passearmos por outros territórios, estamos acrescentando uma forma de conhecimento que é particular de cada historiador, e é seu capital específico, cultural, e é por meio dele que o pesquisador estabelece um conjunto de relações entre os elementos e as questões em análise. Essas ‘reservas’ de conhecimento são esclarecidas pelo mundo das teorias e por uma bagagem de conceitos, dos quais se apropria o investigador. Com todos estes artefatos teóricos e com os métodos específicos, é possível analisar as fontes, por meio de uma triangulação de dados, intensificando a interpretação.

Esse diálogo transdisciplinar leva o historiador a uma excursão por outros territórios, munido de novos conteúdos, conforme a função que terão para responder as suas questões. Logo, estabelecer todas as correlações possíveis entre um evento dado e outro, podem contribuir para que os acontecimentos comecem a fazer sentido (PESAVENTO, 2008; BLOCH, 2001).

Mas mesmo essas aproximações não são dadas *a priori*, como um elenco de passos obrigatórios a seguir para atingir o todo. O estabelecimento das relações é dado pela pergunta feita, pelo universo teórico que preside a elaboração do problema e delimitação das fontes (PESAVENTO, 2008, p. 118).

Com base na seleção dos dados disponíveis e depois de tecer relações com eles, o pesquisador da história, elabora sua versão histórica. Defendemos, que na fase de construção

---

<sup>40</sup> O título do Resumo e do Pôster foi: Breve análise da disciplina de Didática da Educação Física do Projeto Logos II (GROMANN DE GOUVEIA, 2016c).

do texto o historiador também é um narrador, que se vale dos vestígios meticulosamente investigados, escolhidos e colocados em uma rede de correlações de forma a produzir sentido. Os acontecimentos são fragmentados, e por meio de diversas combinações e relações dos indivíduos com a sociedade, das partes com o todo, etc., é que se coloca ordem no discurso. Um exemplo, é quando tecemos relações do Projeto Logos II em Rondônia com os outros locais que ocorreram o projeto, ou com os acontecimentos políticos, econômicos e sociais, no Brasil e no mundo, ou ainda quando penetramos em outros tempos cronológicos para explicarmos determinados eventos.

O historiador-narrador, para e ao elaborar o seu discurso se apoia na linguagem, e é importante que ao analisar os testemunhos, o pesquisador esteja atendo ao vocabulário, as terminologias e as nomenclaturas. O pesquisador em sua análise, trabalha tanto com a linguagem do tempo estudado, até para tentar fugir do anacronismo, quanto com todos os artefatos conceituais e verbais da história contemporânea (LE GOFF, 2003; BLOCH, 2001). A condição da palavra na língua, da mesma maneira que o passado, é regida pelo estado atual do vocabulário que é reflexo da situação social do momento, ainda mais, porque a sociedade não tem como hábito, mudar seu vocabulário toda vez que os costumes se modificam (BLOCH, 2001).

A história recebe seu vocabulário, portanto em sua maior parte, da própria matéria de seu estudo. Aceita-o, já cansado e deformado por um longo uso; ambíguo aliás, não raro desde a origem, como todo sistema de expressão que não resulta do esforço severamente combinado dos técnicos. [...] Os documentos tendem a impor sua nomenclatura; o historiador, se os escuta, escreve sob o ditado de uma época cada vez diferente. Mas pensa, por outro lado, naturalmente sobre as categorias de sua própria época. (BLOCH, 2001, p.136).

A mudança das coisas<sup>41</sup>, nem sempre significa a mudança simultânea de seus nomes, no entanto, caso o historiador se proponha a impor uma nomenclatura do presente no passado, essa terminologia causará sempre uma deformação (BLOCH, 2001).

Ainda no trajeto com destino à dissertação, ao analisar os documentos do Logos I e II, encontramos algumas terminologias que atualmente não são mais utilizadas no cenário educacional. Agora, na nossa excursão com direção à tese, trazemos um aprofundamento desses vocábulos e acrescentamos outros termos que encontramos na análise dos módulos. Esses termos nas décadas de 1970 e 1980 retratavam o cenário daquela época e tinham um significado variável conforme o grupo, o ambiente e o momento. Para tentar não impor termos do presente

---

<sup>41</sup> Estamos entendendo o sentido do substantivo “coisa” citado por Bloch (2001) como “tudo o que existe ou possa existir, de natureza corpórea ou incorpórea” (Fonte: < <https://www.priberam.pt/dlpo/coisa> >).

ao passado, ou até mesmo cometer anacronismo, quando referir-me às terminologias citadas, estarei pautada nos significados que indicarei abaixo:

- I) *Aperfeiçoamento*: O conceito desse termo refere-se a tornar-se perfeito, completar o que estava incompleto. Na educação, pressupõem adquirir maior grau de instrução, corrigir os próprios defeitos, sendo admissível “deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma que as ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários” (MARIN, 1995, p. 16).
- II) *Capacitar/Capacitação*: Na educação esse termo começou a ser utilizado no início da década 1960, significando que “para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho de sua própria profissão” (MARIN, 1995, p.17). Mais do que envolver diversas ações para qualificar o professor como, por exemplo, cursos, encontros, seminários, etc., a terminologia envolvia a ação e a reflexão, “como um todo articulado dentro de um mesmo processo, e não simples ações isoladas e fragmentadas” (HYPOLITTO, 1999, p 102), indo além da orientação técnica ou um simples treinamento obtido em cursos.
- III) *Qualificar/Qualificação*: Essa terminologia refletia o modelo industrial do período, o taylorismo/fordismo, sendo adequada ao perfil do profissional exigido na época: fragmentado, desempenhando uma função específica, ou seja, que só tinha o conhecimento da sua área de atuação, portanto, recebendo treinamento somente naquela área, com base na construção de conhecimentos profissionais e no saber-fazer adquiridos no trabalho (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009).
- IV) *Reciclagem*: Esse termo foi muito utilizado principalmente na década de 1980, e na educação tinha como significado, “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados (MARIN, 1995, p.14). Na perspectiva de alguns profissionais da educação, o termo levava a prática de cursos rápidos e descontextualizados, adicionados a palestras e encontros ocasionais, abordando o universo educacional de forma superficial, com algumas exceções (MARIN, 1995).
- V) *Treinar/treinamento*: Essa nomenclatura vem ao encontro da orientação política da época, o militarismo. Significa a tornar apto, desenvolver habilidades, modelar comportamentos, capacitar para realizar tarefas, etc., ou seja, ações automáticas e não manifestações da inteligência, o que também representa o modelo tecnicista presente no período (MARIN, 1995). No aspecto técnico, o treinamento objetivava “corrigir desvios e solucionar falhas de desempenho dos executores”, até que se atinja a eficiência desejada, trazendo mais benefícios para a empresa do que para o desenvolvimento do sujeito (HYPOLITTO, 2000, p 101). No âmbito educacional, sugeria desenvolver habilidades dos professores e o desenvolvimento de suas competências (MARIN, 1995).

Como já foi dito, o vocabulário dos documentos, enquanto sobrevivente de muito tempo, tem que ser protegido do perigo da incoerência por anacronismo. Ele é um instrumento de conhecimento e um testemunho preciso, porém, imperfeito. E, como todo testemunho, está sujeito a críticas. “Cada termo importante, cada figura de estilo característica”, deve ser confrontado com seu ambiente e “recolocado no uso da sua época, do meio ou do autor (BLOCH, 2001, p.142).

Na verdade, a confrontação precisa ser feita com todas as fontes. Em nosso percurso pela tese, o procedimento que empregamos para cruzar as informações chama-se triangulação de dados. Esse processo utiliza várias fontes de dados, confrontando-as, com o objetivo de averiguar se existem incoerências nas informações. Contudo, quando várias fontes são confrontadas em uma série de perspectivas, os dados não confirmam uma única conjectura e em vez disso, apresentam proposições alternativas que contêm inconsistências e ambiguidades. E aí está a riqueza de triangular os dados: ao permitir que se utilize os resultados convergentes, inconsistentes e contraditórios, possibilita ao pesquisador construir explicações sobre acontecimentos sociais, conforme esses fenômenos forem surgindo (MATHISON, 1988).

Ao cruzar, combinar, olhar os pormenores, dar destaque aos detalhes marginais dos registros do passado, realiza-se um trabalho de construção, em que tentamos compreender as concepções partilhadas pelos indivíduos de outra época. É como montar um quebra-cabeça, em que as peças se cruzam em diversas combinações possíveis, articulando-se, podendo revelar similaridades e ligações ou estabelecem relações por contrastes, oposições ou divergências. Nas diversas combinações estabelecidas, “algo será revelado, conexões serão desnudadas, explicações se oferecem para a leitura do passado” (PESAVENTO, 2008, p. 64).

Esse trabalho de cruzamentos dos fragmentos da história, que são nada mais do que rastros de uma época, nos proporciona também um exercício de criticidade.

Na base de quase toda crítica inscreve-se um trabalho de comparação. Mas o resultado dessa comparação nada tem de automático. Necessariamente acarretam ressaltar tanto semelhanças como diferenças. Ora, segundo o caso, a concordância ente um testemunho e os testemunhos vizinhos pode impor conclusões exatamente contrárias” (BLOCH, 2001, p.109).

Contudo, não existe um livro de receitas que ensina o caminho exato para a crítica aos testemunhos, ela tem sua dialética própria e convém a nós deduzirmos, no que se refere aos testemunhos escritos e aos não escritos, o que não deve ser ignorado (BLOCH, 2001). Cada problema histórico, não corresponde a um único tipo de documento, especializado para tal fim. Por isso, em história, temos que ter o sentido da palavra documento ampliada, podendo ser um documento escrito, mas também, ilustrações, imagens, som, a disposição dos móveis, as



esculturas, as pinturas, e muitas outras formas de vestígios que acessam o passado (LE GOFF, 2003). Uma forma de recorrer aos testemunhos não-escritos são os depoimentos. Quando o acontecimento pertence ao passado mais recente, o pesquisador, pode optar por valer-se dos relatos das testemunhas (BLOCH, 2001).

Em nossa viagem pela dissertação, utilizamos de testemunhos não escritos para responder a nossa pergunta norteadora como, por exemplo, fotos e depoimentos orais. Ao definir nosso roteiro para tese, ponderamos que para responder uma das nossas questões de pesquisa, seria necessário recorrer novamente às entrevistas, afinal: qual seria a melhor forma de saber, como os professores-cursistas do Logos II acreditavam ter se apropriado das teorias dos módulos e como aplicaram em suas salas de aula, se não perguntássemos para algum deles? Nessa pesquisa, optamos por não usar os mesmos professores entrevistados no mestrado, porque consideramos mais pertinente utilizar outra amostra representativa para termos mais variedades de pontos de vistas e representações sobre o projeto Logos II. Entretanto, as entrevistas que constam na nossa dissertação de mestrado não deixarão de ser consideradas em nossa análise, uma vez que tal pesquisa também será utilizado como fonte por nós.

Assim, nessa tese, continuamos optando pelo método de entrevista semiestruturado, em que o pesquisador organiza um roteiro de perguntas que contém alguns pontos a serem considerados durante a entrevista. Conforme o depoimento vai se desenvolvendo, o pesquisador pode alterar a ordem das questões e até formular perguntas não previstas inicialmente (FIORENTINI; LORENZATO, 2007).

É necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. De tal modo, no entanto, que possa desde o início servir de ímã às limalhas do documento. O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso (BLOCH, 2001, p.79).

Normalmente, recorremos aos depoimentos para reforçar, enfraquecer ou completar o que sabemos de um acontecimento sobre o qual já temos algumas informações, contudo, alguns elementos permanecerão obscuros para nós mesmo após as entrevistas (HALBWACHS, 2003).

Para realizar as entrevistas, utilizei um gravador da marca Sony, depois transferei as gravações para o computador e ouvi utilizando o programa *Groove Música* da *Microsoft Corporation*. Transcrevi o conteúdo ouvido na íntegra, com vícios de linguagens, os equívocos do português e as falhas gramaticais. Depois de transcritas, repassei o conteúdo impresso para os depoentes, que leram e corrigiram, com sua própria letra. Optamos por não reimprimir as entrevistas corrigidas pelos depoentes, porque alguns deles residiam na zona rural. Um exemplo

é a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, o sítio dela fica a 50 km da cidade e ficaria complicado, voltar na zona urbana para imprimir o texto com as correções e depois ir novamente na zona rural para os entrevistados validarem. Essa dificuldade acontece, porque em Rondônia, só há uma rodovia principal, a BR 364, que não é duplicada, iluminada e nem devidamente sinalizada (Figura 06). É também por essa rodovia que é transportado todos os utensílios, alimentos, animais, etc., para dentro e para fora do estado, por isso há um tráfego grande de carretas e caminhões grandes, além dos veículos de pequeno porte. A rodovia por não ser bem pavimentada, não suporta o peso dos carregamentos que passam por ali e está sempre precisando de reparos, o que raramente acontece, deixando a estrada em péssimas condições, com muitos buracos, o que também dificulta o tráfego. Dependendo do horário, por exemplo, para fazer 50 km nessa estrada, demora-se uma média de 2 horas.

Figura 6 - Trecho da BR-364 em 2017



Fonte: Jornal rede TV (28-04-2017)<sup>42</sup>; Jornal A Notícia mais (10-06-2017)<sup>43</sup>.

Por causa dessa complicação, me comprometi a utilizar somente a entrevista corrigida a mão. Portanto, só tenho direito às entrevistas validadas e não o que está no áudio. Para validar — legitimar — esse material, os depoentes rubricaram em todas as folhas da entrevista e assinaram na última, chamo esse processo de validação. Como o controle das entrevistas ficou sob minha responsabilidade, tanto no se refere a sua guarda, como na publicação de seu conteúdo, disponibilizei nesta tese, somente o roteiro de entrevista (Apêndice B). Os depoentes consentiram também por meio de um termo de autorização, a publicação de seus nomes

---

<sup>42</sup> (Disponível em: <<https://www.redetv.ro.com.br/reparos-na-364-dnit-prepara-diagnostico-para-reconstrucao-da-br-364-em-ro/>> Acesso em 23-04-2018).

<sup>43</sup> (Disponível em: <<http://www.anoticiamais.com.br/rondonia-br-364-sera-privatizada>> Acesso em 23-04-2018).

verdadeiros, os conteúdos das entrevistas e qualquer material que eles me forneceram. Como os termos de autorização tem os números de documentos dos entrevistados, disponibilizei apenas o modelo que utilizei (Apêndice A).

Para encontrar outros depoentes, em nosso planejamento inicial, iríamos utilizar o método de critério de rede. Contudo, quando fomos para a pesquisa de campo, ocorreram alguns contratempos que explicarei conforme forem apresentados os depoentes. Assim, à medida que for apontando cada um dos entrevistados, contarei como tive acesso a eles, bem como um breve histórico de cada um. Após essa apresentação, referir-me-ei aos depoentes, pela abreviação de professor (a) — Prof. ou Prof.<sup>a</sup> — seus respectivos sobrenomes e a data em que foram concedidas as entrevistas. Os relatos dos depoentes, estarão na forma de citação direta ou indireta, sendo que somente as citações diretas estarão em itálico.

Ao se trabalhar com testemunhos orais, consideramos as memórias como reminiscências do passado constituindo-se como uma das principais matérias-primas da história (BLOCH, 2001, p.17). É por meio da memória que lembramos os acontecimentos distantes no tempo, em um período do nosso passado. Temos uma ideia de que o tempo é contínuo e que não mudou. Que continuou o mesmo que era ontem, de forma que podemos encontrar o ontem dentro do hoje. Contudo, a lembrança é uma reconstrução do passado com o auxílio de informações do presente. Esses dados fornecidos pelo presente supõe uma reelaboração que é projetada no passado reinventado. Além disso, a rememoração é orientada por “outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (HALBWACHS, 2003, p. 91). Ou seja, a recordação é uma imagem engrenhada em outras imagens, sendo um quadro genérico que se refere ao passado.

Em nossa análise das entrevistas dos professores-cursistas, ponderamos que a memória possui a propriedade de preservar certas informações, e se referem, entre outras coisas, a um aglomerado de funções psíquicas, por meio das quais temos acesso a informações passadas, ou o que representamos como passadas. Antes de as lembranças serem transmitidas pela fala ou escrita, existe uma certa “linguagem” na forma de armazenamento de informações em nossa memória. Essa “linguagem interna”, se articula antes de estar interposta nos sujeitos, pois no processo de rememoração, nós não só ordenamos os vestígios, mas também fazemos uma releitura desses vestígios. (LE GOFF, 2003).

Por isso, em geral, a memória encontra sustentação no tempo e no espaço de um grupo limitado. Nossas memórias não conseguem reunir em um único painel a totalidade das situações que passamos, por causa disso, nos apoderamos de algumas memórias dos grupos compartilhados e que guardavam essas lembranças. Não revivemos essas lembranças em sua

‘realidade’ e sim as realocamos dentro de um contexto atual. Esse painel se localiza exterior aos grupos, mas nossas lembranças continuam coletivas, porque elas chegam até nós pelos outros, mesmo aqueles eventos que só nós estivemos envolvidos, ou objetos que só nós avistamos, ou quando refletimos sozinhos (HALBWACHS, 2003), pois, na verdade, nunca estamos sozinhos, porque para relembrar ou confirmar uma recordação nossa, não precisamos de indivíduos presentes em sua forma material, eles não são necessários e nem seriam o suficiente, pois em todos os momentos e circunstâncias, em pensamento nos deslocamos de um grupo para outro e possuímos conosco e em nós, diversas pessoas que são inconfundíveis (HALBWACHS, 2003). Nas palavras de Halbwachs (2003):

Outras pessoas tiveram essas [determinadas] lembranças em comum comigo. Mais do que isso, elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me volto para elas, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles (HALBWACHS, 2003, p. 31).

Certamente que só nós lembramos daquilo que sentimos, vimos, fizemos, e pensamos num dado período, e é por isso que nossas lembranças não se confundem com a dos outros. Mas não é possível alguma lembrança reaparecer se não puderem ser relacionadas a um grupo, porque vemos os objetos conforme os padrões que as sociedades orientam e determinam. Não existe memória individual se não nos reportarmos a instrumentos como as palavras e as ideias, que não criamos e sim tiramos do ambiente que vivemos, ou seja, não podemos recordar senão em sociedade, seja por presença ou por evocação, isto é, com o auxílio dos outros ou de suas obras. Um exemplo, são as nossas primeiras recordações que são trazidas e conservadas pelo grupo familiar (HALBWACHS, 2003).

Ressaltamos que, para o indivíduo se apoiar na memória da coletividade, não é necessário a presença real de um ou alguns integrantes dos grupos de que participa. Mesmo estando distante desses grupos, os sujeitos continuam a ser influenciados (HALBWACHS, 2003). Portanto, para os professores-cursistas lembrarem do tempo do cursaram o Logos II eles não precisam estar em contato direto com uma pessoa daquele grupo, mas estando envolvidos ainda, por exemplo, com ambiente educacional, já seria um pormenor para que ele recordasse de alguns momentos daquele tempo e é claro que será uma lembrança ressignificada.

Isso, porque um grupo não é só um aglomerado definido de pessoas e sim, se constitui principalmente, pelos interesses, ordem de pensamentos e preocupações. Por essa razão, são as correntes de ideias comuns que compartilhei com os indivíduos e que ainda subsistem em mim, mesmo que eu nunca mais encontre um dos integrantes desse grupo, “que representa o elemento

estável e permanente do grupo, e longe de encontrá-lo a partir de seus membros, é a partir deste elemento que reconstruo suas imagens” (HALBWACHS, 2003, p. 147).

No decorrer de nossas vidas, os grupos que fazemos parte mudam, pode ser por causa de uma mudança de cidade, de casa, de emprego, de família, de amigos, etc., mas não rompemos totalmente com laços que nos ligavam a esse antigo conjunto. Os meus pensamentos são os resultados dos vários ambientes que perpasso, e se sucedem ou se organizam de forma única. A sequência de nossas lembranças, mesmo aquelas mais íntimas, se dá mediante as mudanças que acontecem em nossas relações nos diversos grupos que frequentamos. Conseqüentemente, cada um de nós tem sua própria história que se reflete na consciência individual por meio das imagens mentais. Como ser humano, estou em constante mudança. Mudo, porque meu ponto de vista se desloca, porque passo a ocupar lugares diferentes, porque começo a pertencer a outros grupos e, porque durante a vida as lembranças se juntaram a outras lembranças. O meu olhar muda de acordo com o lugar que ocupo e este mesmo lugar se altera conforme o vínculo que tenho com outros ambientes (HALBWACHS, 2003).

Assim, a memória individual é um ponto de vista em relação à memória coletiva e está arraigada dentro de vários painéis que a simultaneidade ou a casualidade reaproxima temporariamente. A memória individual se encontra no cruzamento de interações nas quais estamos envolvidos e dessas combinações de muitos elementos podem surgir o que chamamos de lembranças pessoais. Conforme os eventos vão se distanciando, temos o costume de recordá-los no formato de conjuntos. Às vezes alguns pontos se destacam dentro desse conjunto, mas a lembrança abrange muitos outros elementos, que ocasionalmente não conseguimos distinguir entre si e nem sequer fazer deles uma especificação completa, até porque muitas de nossas rememorações regressam a períodos em que, por não termos maturidade, experiência, interesse ou atenção, “o sentido de mais de um fato, a natureza de mais de um objeto ou de uma pessoa nos escapavam pela metade” (HALBWACHS, 2003, p. 95).

Além disso, quando tentamos rememorar algum evento, algumas vezes nos deparamos com um espaço vazio, onde normalmente pensamos: não consigo me lembrar. O que aceitamos como espaço vazio, na verdade, é uma área indefinida, em que o nosso pensamento se desviou, porque não encontrava muitos vestígios para reconstruirmos determinadas lembranças (HALBWACHS, 2003). Portanto, em nossas entrevistas

O professor pode teorizar sobre formas mais recomendáveis de estabelecer relações com os seus alunos e, na prática, vivenciar situações em que reaja de forma diferente do manifestado teoricamente, ou então pode contar uma experiência vivida, acrescentando ou subtraindo alguma informação. É o filtro consciente ou não, que o relato carrega em função do sujeito que o faz (CUNHA, 2012, p.34).

Nessa viagem pela tese, ao analisar os testemunhos orais, considerei que o depoente lembrou de seu ‘passado’ com as lentes de hoje e como integrante de diversos grupos que se modificaram com o tempo. Por isso, os entrevistados (inconscientemente ou não), em suas experiências cotidianas, atribuíram tonalidades novas, reforçando elementos, que serviram para reelaborar o passado (BLOCH, 2001), ou seja, depois de um intervalo de tempo, eles reconstruíram o vivido mediante as situações de vida que experimentaram.

O indivíduo lembra não mais o que viveu, pois ele já refletiu, julgou e ressignificou a situação rememorada. Em sua memória individual, foi incorporado também a memória social compartilhada, ressignificada, consequências de uma convivência com a coletividade. Quem lembra, recorda em um contexto social dado, e como nem tudo se pode lembrar, porque a memória é seletiva, esses contextos são apresentados por um jogo de esquecer e lembrar (PESAVENTO, 2008). Portanto, ao analisarmos as entrevistas dos professores-cursistas temos que considerar que o depoimento,

[...] só tem sentido em relação a um grupo do qual esta [a testemunha] faz parte, porque pressupõe um evento real vivido em comum e, através desse evento, depende do contexto de referência no qual atualmente transitam o grupo e o indivíduo que o atesta. Quer dizer, o “eu” e sua duração se localizam no ponto de encontro de duas séries diferentes e às vezes divergentes: a que se liga aos aspectos vivos e materiais da lembrança, a que reconstrói o que é apenas passado. O que seria desse “eu”, se não fizesse parte de uma “comunidade afetiva” de um “meio efervescente” - do qual tenta se livrar no momento em que “se lembra”? (HALBWACHS, 2003, p. 12).

Para termos acesso às memórias de nossos depoentes, em abril de 2017 viajei de Rio Claro-SP para Vilhena-RO. Como as cidades que visitei em Rondônia (Figura 07) não tem ônibus urbano<sup>44</sup>, e como já relatei, alguns depoentes residem na zona rural, optei por ir de carro próprio.

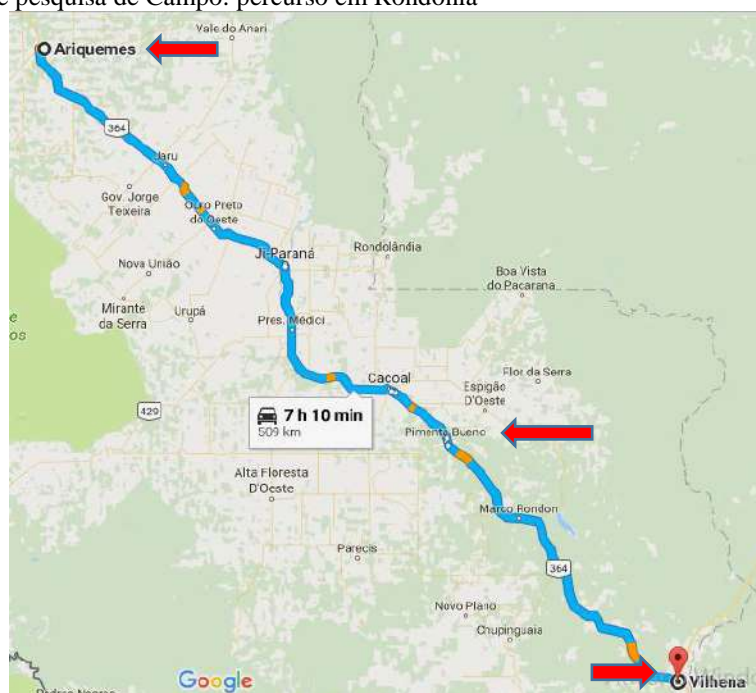
Percorri 2.100 km para chegar até Vilhena, o que demorou, cerca de três dias de viagem. Cheguei a Vilhena no domingo de Páscoa. Como só poderia ficar em pesquisa de campo por 29 dias, pois tinha compromissos em Rio Claro, com o objetivo de otimizar o tempo, optei por realizar os depoimentos e depois voltar validando<sup>45</sup>, para nas horas que não estivesse com os entrevistados ou visitando os locais que julgava ter materiais do Logos II, pudesse ouvir e transcrever as entrevistas. Por isso iniciei as entrevistas em Vilhena e terminei em Ariquemes (Figura 7).

---

<sup>44</sup> Em alguns lugares são conhecidos como transporte coletivo ou circular.

<sup>45</sup> O processor de validação foi explicado nas páginas 46 a 48.

Figura 7 - Roteiro de pesquisa de Campo: percurso em Rondônia



Fonte: Construída pela pesquisadora por meio do Google maps.

Obs.: As setas vermelhas são para sinalizar as cidades que fizemos as entrevistas.

Também para otimizar o tempo, quando estava em Cuiabá no Mato Grosso liguei para a Prof.<sup>a</sup> Rosemari Pegorini Sganzerla e agendei a primeira entrevista. Como já relatei, conheci a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla quando estava procurando os módulos do Logos II. Atualmente, ela é vice-diretora na EMEIEF Progresso, escola rural em que começou a atuar como professora leiga e anteriormente a este cargo ela trabalhava com o reforço escolar para o Fundamental I nessa mesma escola<sup>46</sup>. A entrevista com a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla foi concedida no dia 17 de abril de 2017 e ocorreu na residência da depoente, que fica na zona rural à 50 km da cidade de Vilhena. Chegamos no sítio por volta das 16h30m, porém, neste dia chovia muito e não tinha energia elétrica, por isso ficamos na varanda (externo). A gravação teve um total de 1h25m36s e tivemos cinco interrupções: A primeira foi para a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla receber o caminhão de sal para o gado. A segunda, de modo a ligar para o trator vir desatolar o caminhão de sal. Já a terceira foi para esperar o barulho do trator e do caminhão, diminuir um pouco. A quarta, foi para acender as luzes, pois a energia elétrica tinha voltado. Por fim, a quinta, quando a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, foi buscar a lanterna para o marido ajudar a desatolar o caminhão de sal. Transcrever essa entrevista não foi nada fácil. Como estava escuro, tivemos que ficar do lado de fora e o sítio da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla fica na beira de uma rodovia federal, portanto, o ruído das carretas,

<sup>46</sup> Quando realizamos a primeira entrevista em maio de 2017 a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla trabalhava com o reforço escolar. Já quando retornamos para fazer as entrevistas complementares em agosto de 2018 ela ocupava o cargo de vice-diretora.

caminhões e carros passando em alta velocidade, atrapalharam um pouco a compressão da entrevista. Além disso, era um dia de chuvas muito fortes, e o barulho da chuva também dificultou ouvir a gravação. Para completar, o caminhão com o sal para o gado, que estava fazendo entrega para a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, atolou, sendo necessário vir um trator para desatolar, o que fez mais ruídos ainda. Essa série de barulhos, que muitas vezes aconteciam concomitantes, complicou bastante a transcrição. Gostaria de observar, que em todas as interrupções nas entrevistas, pausei o gravador, portanto, o tempo de gravação, é o período que realmente transcorreu a entrevista.

A segunda entrevista foi à 200 km de Vilhena, na cidade de Pimenta Bueno. Ali eu entrevistaria a Prof.<sup>a</sup> Sueli Ribas, que já tinha disponibilizado diversos módulos do Logos II<sup>47</sup> e era meu principal contato naquela cidade. Como a Prof.<sup>a</sup> Sueli Ribas está aposentada e em minhas visitas para pegar o material do Logos II sempre estava em casa, não achei necessário ligar avisando que iria. Contudo, quando cheguei lá, ela estava bastante abatida e nos informou que o marido tinha falecido repentinamente fazia oito dias e não tinha condições emocionais para conversar, e claro, que sensibilizada pela sua dor, não insisti. Nas visitas anteriores ao domicílio da Prof.<sup>a</sup> Sueli Ribas, ela tinha me levado à residência da Prof.<sup>a</sup> Zaira Amaral Lovo, porém, eu não conseguia recordar o endereço.

A Prof.<sup>a</sup> Sueli Ribas era o meu único contato naquela cidade, e quem me indicaria os outros professores para entrevistar. Então, pensei: E agora? Bem, vou ter que recomeçar a busca por depoentes. Voltei ao CEEJA Gliceria Maria Oliveira Crivelli, procurando professores que tivessem feito o Logos II, e conversando com os funcionários que estavam trabalhando naquele horário, cheguei ao Prof. José Gomes da Rocha. Porém, ele estava saindo para o almoço e no período vespertino trabalharia em outra escola, por isso, só poderia me conceder a entrevista após as 18h. Como ficaria a tarde toda ali, o Prof. Rocha indicou-me a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Anísio Serrão Carvalho e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Marechal Cordeiro de Farias, locais onde trabalhavam os professores mais antigos, pois lá talvez eu encontrasse alguém que tivesse cursado o Logos II. Na primeira escola, consegui o endereço de uma professora que estava aposentada e possivelmente teria feito o Logos II. Só que quando cheguei em sua residência, ela nos informou que não tinha cursado o projeto e sim sua irmã. Nos cedeu o endereço e o número de telefone da sua irmã e também nos explicou onde morava a Prof.<sup>a</sup> Zaira Amaral Lovo.

---

<sup>47</sup> Ver página 27.



Entramos em contato com a irmã por telefone, porém, ela não quis nos ceder a entrevista. Assim, segui para a residência da Prof.<sup>a</sup> Lovo, com a intenção de agendar uma entrevista, já que era, mais ou menos, 12h45m, ou seja, o horário que, normalmente, as pessoas têm o hábito de almoçar ou fazer a sesta. Ademais, eu também precisava almoçar e me refrescar, visto que estava com taquicardia por causa do calor. Chegando na residência da Prof.<sup>a</sup> Lovo, ela nos informou que tinha “trincado” uma vértebra da coluna e estava afastada, temporariamente, de suas atividades na secretaria de educação. Se prontificou a dar-me a entrevista, mas tinha de ser naquele momento, porque mais tarde tinha a reunião do sindicato. Não querendo perder a oportunidade, “esqueci” a fome e o calor, e agarrei a proposta. Desse modo, a minha segunda entrevistada foi com a Prof.<sup>a</sup> Zaira Amaral Lovo. Atualmente, ela trabalha no departamento de Recursos Humanos da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação). A entrevista foi cedida no dia 19 de abril de 2017, na residência da depoente. Sentamos na área dos fundos da sua casa, local que estava um pouco mais fresco, tranquilo e sem barulhos. A gravação teve um total de 43m50s e tivemos duas interrupções: a primeira, foi porque o cachorro latiu e ela acreditou que tinha alguém no portão, ao passo que a segunda foi porque a filha e o genro, tinham chegado em sua casa. Não tive problemas para ouvir e transcrever a gravação.

A terceira entrevista foi com o Prof. José Gomes da Rocha. Hoje em dia, ele trabalha na coordenação pedagógica do Ensino Médio do CEEJA Gliceria Maria Oliveira Crivelli. A entrevista com o Prof. Rocha, aconteceu no dia 19 de abril de 2017, às 19:00h, no laboratório de informática no CEEJA Gliceria Maria Oliveira Crivelli. Para minha sorte, o ambiente era climatizado, tranquilo e silencioso. A gravação teve um total de 2h11m36s, e houve duas interrupções: a primeira foi porque a bateria do *tablet*, local em que estava o roteiro de perguntas, estava acabando e foi preciso conectar o notebook a uma rede de internet para eu ter acesso ao roteiro novamente. A segunda foi porque o Prof. Rocha precisou ir ao banheiro. Em alguns momentos da entrevista, o depoente falou baixo e rápido, então, tive que voltar a gravação algumas vezes nesses trechos para conseguir entender o que ele estava falando. No mais, não tive problemas para transcrever a entrevista.

As próximas entrevistas foram na cidade de Ariquemes que fica à 300 km de Pimenta Bueno (Figura 7). Primeiramente, fui ao CEEJA de Ariquemes conversar com a Professora que foi coordenadora do Logos II e com a Prof.<sup>a</sup> Osnilda de Matos Sander, contatos que eu tinha estabelecido quando estava reunindo e digitalizando o material do Logos II para aquela outra viagem, a da dissertação de mestrado. A professora coordenadora tinha se aposentado. Ademais, o diretor do CEEJA, informou-me que ela tinha caído e fraturado a coluna, mas mesmo assim, me passou o contato residencial dela. Quando liguei na casa dela, na tentativa de

agendar uma entrevista, a sobrinha dela me comunicou que devido aos remédios muito fortes para dor, a professora coordenadora estava sempre dormindo, o que dificultava conversar com ela. Já a Prof.<sup>a</sup> Osnilda de Matos Sander estava no CEEJA, e consegui agendar com ela uma entrevista para o dia seguinte.

Depois de sair do CEEJA de Ariquemes fui ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO) — Campus de Ariquemes — tentar conversar com o Prof. Osvino Schmidt. Esse professor é muito conhecido em Ariquemes, pois leciona há muitos anos nesta cidade. Tive a informação que ele tinha cursado o Logos II quando estava digitalizando o material desse projeto, na secretaria do CEEJA, para o mestrado. Ali encontrei toda a sua documentação escolar referente ao Logos II como, por exemplo, ficha de matrícula (Figura 08) e histórico escolar.

Figura 8 - Ficha de Matrícula do Prof. Osvino Schmidt no Projeto Logos II

PROJETO LOGOS II

FICHA DE INSCRIÇÃO

ARIQUEMES

DEC. N.º 2450

1978

RO061

DADOS DE CONTROLE

EXCLUSÃO	INCLUSÃO	ALTERAÇÃO	REINSCRIÇÃO	CÓDIGO	TRAFEGÊNCIA	AVULSO	EXCLUSÃO
1	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3	4			6	7

2 - DADOS ESPECÍFICOS DO CURSISTA

NOME DO CURSISTA: OSVINO SCHMIDT

DATA NASCIMENTO: 03/05/66

SEXO:  MASCULINO  FEMININO

CASADO:  CASADO  SOLTEIRO

ESTADO CIVIL:  DESLIGADO  VIÚVO  DIVORCIADO

NATURALIDADE: CAPANEMA

NOME DO PAI: Harri Erich Schmidt

NOME DA MÃE: Irma Lidia Schmidt

GRUPO DE ESCOLARIDADE:  4V  5V  6V  7V  8V

SÉRIE EM QUE LECIONA:  19  20  21  22  23  24  25  26  27  28  29  30

3 - DADOS DO ESTABELECIMENTO NO QUAL O CURSISTA LECIONA

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA:  MUNICIPAL  ESTADUAL  PARTICULAR  FEDERAL

ZONA DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA:  URBANA  RURAL

4 - ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Fonte: CEEJA de Ariquemes – RO (1987) – Arquivo pessoal da pesquisadora.

Devido o Prof. Schmidt ocupar o cargo de diretor do IFRO, considerei que seria bastante complicado conseguir uma entrevista com ele. Contudo, esperei, mais ou menos, meia hora e já fui atendida pelo Prof. Schmidt, que aceitou dar-me a entrevista naquele momento. Assim, a quarta entrevista nesta tese foi com ele. A entrevista com o Prof. Schmidt foi cedida no dia 25

de abril de 2017, por volta das 17h, no Gabinete da Direção do IFRO. O ambiente estava climatizado, tranquilo e silencioso. A gravação durou 58m32s, e tivemos somente uma interrupção, para o Prof. Schmidt comunicar a família que iria se atrasar, uma vez que seu horário no IFRO era até as 18h. Não tive complicações para ouvir e transcrever essa entrevista.

A quinta entrevista foi com a Prof.<sup>a</sup> Osnilda de Matos Sander. Atualmente, ela trabalha com Língua Portuguesa e suas Literaturas, no sistema modular do CEEJA de Ariquemes. A entrevista da Prof.<sup>a</sup> Sander, aconteceu no dia 26 de abril de 2017, na sala do modular do CEEJA de Ariquemes. O ambiente era climatizado, tranquilo e silencioso. E, por mais que houvesse outra professora trabalhando ali e alguns poucos alunos entrando e saído da sala, não tivemos interrupções. A gravação durou 58m08s e não tive transtornos para ouvir e transcrever o depoimento.

Assim, Ariquemes foi a última cidade que realizamos as entrevistas, e como era também o nosso destino final no roteiro estabelecido para a pesquisa de campo no estado de Rondônia (Figura 07), as entrevistas nessa cidade foram as primeiras a serem terminadas de transcrever<sup>48</sup> e validar. A primeira entrevista validada foi a da Prof.<sup>a</sup> Sander, no dia 02 de maio de 2017, a depoente corrigiu somente pequenos aspectos relacionados a algumas datas. Já com o Prof. Schmidt a validação foi um pouco mais complicada. Como responsável pelo Campus Ariquemes do IFRO, ele teve que ir à Porto Velho e ficou lá por uma semana. Como eu não poderia esperar, a secretária dele, se prontificou a me ajudar. Expliquei para ela todo o procedimento com relação à validação e pedi que me enviasse pelo correio. O Prof. Schmidt, validou a entrevista no dia 08 de maio de 2017 e não sugeriu correções.

Na cidade de Pimenta Bueno, validamos as entrevistas da Prof.<sup>a</sup> Lovo e do Prof. Rocha, no dia 05 de maio de 2017. Todos os dois não sugeriram correções. Na cidade de Vilhena, o depoimento da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla foi validado no dia 09 de maio de 2017, e a entrevistada corrigiu alguns nomes de pessoas, que para mim, não tinham ficado claro no seu relato.

Entretanto, no Exame de Qualificação que ocorreu no dia 07-06-2018, fomos aconselhadas pela banca examinadora a fazermos entrevistas complementares com os professores-cursistas que já foram entrevistados, em função de que, a partir dos depoimentos deles, foram surgindo outras perguntas relacionadas ao problema de pesquisa, e somente esses professores-cursistas poderão responder. Por considerarmos tais sugestões da banca pertinentes, resolvemos acatá-las.

---

<sup>48</sup> As transcrições das demais entrevistas já estavam em andamento, mas optei por finalizar as dessa cidade devido aos motivos expostos nas páginas 46 e 47.

Para tanto, no mês de agosto de 2018, retornamos para o estado de Rondônia para realizar as entrevistas complementares, que foram realizadas nas cidades de Vilhena, Pimenta Bueno e Ariquemes, assim como as entrevistas anteriores. A metodologia utilizada também foi a mesma, conseqüentemente, preenchemos o termo de consentimento que foi assinado pelos depoentes (Apêndice D), estabelecemos um roteiro semiestruturado de perguntas, porém, dessa vez, como as dúvidas partiram da fala de cada professor-cursistas, foram feitos roteiros individuais para cada depoente (Apêndice E). As entrevistas foram gravadas, transcritas e validadas. No decorrer do texto da tese o que diferenciará os primeiros depoimentos das entrevistas complementares será a data da realização.

Assim, a nossa primeira entrevista complementar foi a Prof.<sup>a</sup> Rosemari Pegorini Sganzerla, no sítio onde ela mora. A entrevista foi realizada no dia 07 de agosto de 2018, por volta das 16h, de forma tranquila. Teve duração de 22m38s e não tivemos interrupções.

A segunda e a terceira entrevista foram na cidade de Pimenta Bueno. O segundo depoimento foi com o Prof. José Gomes da Rocha na sala da coordenação no prédio do CEEJA Gliceria Maria Oliveira Crivelli no dia 09 de agosto de 2018, em torno de 9h30m e também não tivemos interrupções. A gravação teve a duração de 16m05s. Já o terceiro depoimento foi com a Prof.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Zaira Amaral Lovo, na residência dela. A entrevista também foi cedida no dia 09 de agosto de 2018 as 11h. Apesar do calor, não tivemos problemas, o local era tranquilo e silencioso, e gravação teve duração de 9m37s.

As duas últimas entrevistas foram na cidade de Ariquemes. Nesse local entrevistamos primeiro o Prof. Osvino Schmidt em um ambiente tranquilo e climatizado no IFRO. O depoimento foi cedido no dia 13 de agosto de 2018 as 14h e teve duração de 12m21s. Já a quinta, e última entrevista, foi com a Prof.<sup>a</sup> Osnilda de Matos Sander na sala de espera da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no dia 13 de agosto de 2018, às 10h. Como o espaço era aberto ao público, tinha muitas pessoas conversando no ambiente e tivemos duas interrupções. Ambas interpolações, foram para professores conhecidos, que não via a muitos anos, pudessem me cumprimentar. No mais, a entrevista ocorreu sem contratemplos e teve uma duração de 11m02s.

Não tive complicações para ouvir e transcrever as entrevistas e os depoentes depois lerem as transcrições, não sugeriram correções. Como nas entrevistas realizadas no mês de maio de 2017, para otimizar o tempo, optamos por ir realizando todas as entrevistas e voltar validando. Assim, como Ariquemes era a última cidade a ser visitada, foi a primeira a ter as entrevistas transcritas e validadas. A Prof.<sup>a</sup> Sander leu e validou a entrevista no dia 17 de agosto de 2018. O Prof. Schmidt leu e validou o depoimento no 18 de agosto de 2018. Na cidade de

Pimenta Bueno, O Prof. Rocha e a Prof.<sup>a</sup> Lovo, leram e validaram as entrevistas no 22 de agosto de 2018. Em Vilhena a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla leu e validou a entrevista no dia 23 de agosto de 2018.

Quando olho para os testemunhos escritos e orais do Logos II, tenho em mente que ao lidar com as memórias escritas ou orais, o que sobreviveu não é um aglomerado daquilo que realmente aconteceu no passado, mas quem sabe uma escolha feita “pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade” (LE GOFF, 2003, p. 525). Nenhum testemunho é inocente, ele é a decorrência não só de uma montagem da história de uma época ou da sociedade que o fabricou, mas também é o resultado dos períodos que se sucederam. Mesmo que tenha sido ‘esquecido’ em um momento histórico, ele continua sendo manipulado, quem sabe pelo silêncio (LE GOFF, 2003).

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 422).

As estruturas do poder de uma sociedade, englobam o poder das classes sociais e a posição dos dominantes, que deixam testemunhos (conscientes ou não) predispostos a nortear a história, em uma ou outra direção. O poder sobre a memória coletiva futura e o poder de perpetuação deve ser identificado e desestruturado pelo investigador em história, porque as memórias podem fazer parte de um jogo de poder, se permitir manipulações (voluntárias ou não) ou de obedecer a interesses coletivos e individuais, e cabe ao historiador tentar filtrar esses abusos, fazendo uma crítica aos testemunhos (LE GOFF, 2003). Entendemos que ao analisar um documento, temos que primeiramente, olhar além do seu significado aparente, pois todo testemunho histórico é a consequência (consciente ou não) dos esforços de uma sociedade para fazer perpetuar a imagem que tem de si própria.

Nessa viagem, estamos construindo nossa interpretação histórica, pouco a pouco, revisando incansavelmente nossas fontes, verificando-as sucessivamente e acumulando verdades parciais. Agora, já estamos prontos para partir rumo ao próximo capítulo, em que apresentaremos o Projeto Logos II e as suas relações com a educação no estado de Rondônia e convido você leitor a continuar nos acompanhando...

### 3. A Educação em Rondônia e o Projeto Logos II

*Desta fronteira de nossa Pátria  
Rondônia trabalha febrilmente  
Nas oficinas e nas escolas  
A orquestração empolga toda gente  
(Hino do Estado de Rondônia, 1982).*

No tempo do Logos II, Rondônia ainda estava na condição de Território Federal e, aproximadamente nesta mesma época, ocorreu nesta unidade federativa o terceiro período migratório, tanto com a abertura da BR 029, atualmente conhecida como BR 364 (Figura 9), quanto pelas propagandas midiáticas<sup>49</sup>, feitas pelo Governo Federal, para ocupação de terras não ocupadas.

Figura 9 - BR 364 na década de 1970 (Fluxo migratório).



Fonte: Museu virtual de Rondônia<sup>50</sup>; Revista Rondônia em sala<sup>51</sup>.

Cordeiro (2014, p. 188-9) conta em sua tese de doutorado que,

Em junho de 1975, o INCRA realizou um levantamento de imigrantes, aguardando assentamento, num trecho de 500 km (Ariquemes – Vilhena), tendo sido encontradas 7.106 famílias, cerca de 35.000 pessoas [...] Durante o ano de 1976, quando **Cecília** chegou a Rondônia com sua família, aumentou consideravelmente o número de imigrantes aguardando terra [...] Assim, como uma bola de neve que aumenta quando rola no desfiladeiro, aumentava a população do Território Federal de Rondônia, provocando tensões sociais, principalmente em Ji-Paraná, Cacoal, Ariquemes e Vilhena, onde a espontaneidade da migração era mais intensa nos meses de julho a agosto, na época do verão, quando os migrantes preferiam vir encarapitados nos caminhões “pau-de-arara”.

<sup>49</sup> O Governo Federal lançou campanhas nos jornais impressos e nas rádios. Os slogans eram: Integrar para não entregar; Rondônia o novo Eldorado e Marcha para o Oeste (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

<sup>50</sup> (Disponível em: <<http://www.museurondonia.com.br/o-museu>> Acesso em 23 de abril de 2018).

<sup>51</sup> (Disponível em: <<http://rondoniaemsala.com.br/2012/03/br-364-rodovia-rasga-floresta.html>> Acesso em 23 de abril de 2018).

Em dez anos (1970 a 1980) houve um aumento em torno de 353% da população Rondoniense, ultrapassando em três vezes o índice de crescimento do número de habitantes do Brasil. Esses migrantes vinham de todas as localidades do país, mas em sua maioria da Região Nordeste e dos estados do Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo (ÁLVARES-AFONSO, 2008). Isso, porque o objetivo das campanhas era abrandar a pressão que passavam as regiões mais populosas, redirecionando a população de imigrantes que sempre se moviam para sul e sudeste. Ademais, a intenção do governo militar era também conseguir mão de obras nordestinas, que era numerosa, devido aos grandes períodos de seca. Dentro das estratégias utilizadas pelo Governo Federal também estava a ocupação dos extensos vazios demográficos do país como um esquema de segurança nacional, por isso eles tentavam fixar os imigrantes na região Norte, ambicionando resolver assim tanto os problemas da região nordestina como os da região amazônica (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL, 1986).

Nas propagandas oficiais eram oferecidas terras férteis e gratuitas. A promessa era que seus ocupantes receberiam todo apoio necessário e, além das terras para cultivar, ganhariam sementes para iniciar o plantio. O Ministério da Saúde instalaria postos de saúde e o Ministério da Educação garantiria escolas com o apoio dos universitários do Projeto Rondon. Todavia, as promessas não foram cumpridas, a dura realidade das doenças tropicais, tal como a malária que matou milhares de migrantes, só foi admitida anos mais tarde pelo Ministério da Saúde (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 47).

Outro fenômeno que contribuiu para o aumento de imigrantes em Rondônia foram os garimpos de ouro e de cassiterita que atraiu milhares de garimpeiros de todo país. Cordeiro (2014) explicou que Rondônia era/é um estado muito rico em recursos naturais, tais como: os hídricos e o minério e isso sempre favoreceu o seu crescimento econômico, atraindo os imigrantes que buscavam terras férteis e baratas, e no caso do minério, os garimpeiros. Acrescentou ainda que, “[...] com o aumento do garimpo de ouro, tem muita gente chegando a Rondônia, principalmente vindo do sul e sudeste, [...]; melhorando o comércio, mas também criando mais problemas, como falta de esgotos, água e luz; de saneamento básico em geral” (CORDEIRO, 2014, p.60).

É claro que para esse desenvolvimento acontecer, alguém pagou o preço. Porque, na verdade, esses vastos espaços desocupados, não eram tão desocupados assim. Para promover esse projeto de colonização e o desenvolvimento do estado de Rondônia, as populações tradicionais da região tiveram que ser desalojadas, ou seja, para assentar as famílias dos imigrantes foi desmatada uma grande área que pertencia à floresta Amazônica colaborando assim, para a morte de muitos índios e até para extinção de algumas comunidades indígenas. De acordo com Cordeiro (2014, p. 188) “[...] nas últimas três décadas, dado o intenso processo

de expansão agropecuária de Rondônia, muitos dos povos indígenas [...] estão reduzidos a alguns sobreviventes, com a conseqüente perda gradual de suas respectivas identidades linguísticas e de suas tradições culturais”. O Prof. Rocha quando trabalhava na escola rural, relatou que chegou a lecionar para algumas crianças das comunidades indígenas, o que era um desafio para um professor leigo que pretendia ensinar coisas do não-índio sem desrespeitar a cultura desse povo:

*Tem uma situação também que eu vivi na realidade indígena aqui, a aldeia...a aldeia quer manter a cultura dela, mas ela não quer que você vá para lá ensinar para eles coisas indígenas, ele quer aprender coisas do branco, ele quer aprender coisa do não-índio, porque a cultura dele, ele quer preservar, aprender mesmo e estudar, ele quer estudar para ele ir para Nova Iorque, saber como ele se comporta lá...na verdade essa realidade...eu também confrontei... (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

O Prof. Rocha trabalhou com os alunos indígenas na década de 1980, ou seja, quando muitas tribos já tinham sido dizimadas ou perdido sua cultura e estavam lutando para se reestabelecer. Mas além dos povoados indígenas, que era a população nativa, o restante dos moradores do Território Federal de Rondônia eram imigrantes que participaram em algum momento de sua ocupação. Esses períodos migratórios podem ser evidenciados em três principais momentos: O primeiro foi de 1877 a 1912, época do primeiro ciclo de Extração de Látex, o segundo foi de 1942 a 1945 época do segundo ciclo de Extração de Látex; por fim, o terceiro, que como já citamos, foi de 1970 a 1990. Após a década 1990 a quantidade de imigrantes diminuiu e alguns deles voltaram para os seus estados de origem (ÁLVARES-AFONSO, 2008).

Os professores-cursistas eram migrantes de várias localidades do país. O Prof. Rocha saiu de Minas Gerais, a Prof.<sup>a</sup> Sander, a Prof.<sup>a</sup> Lovo e a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla de diferentes cidades do estado do Paraná. Ainda nesse rol de diferentes culturas, temos o Prof. Schmidt, nascido no Paraná, mas que se criou no Paraguai:

*[...] eu me criei no Paraguai. Eu nasci no Paraná e muito cedo a gente foi para o Paraguai, e nós viemos do Paraguai para cá para produzir soja, meu pai era um louco por terra e quando chegou aqui a gente percebeu, em 83, não dava certo, a malária matou quase todo mundo, depois meu pai faleceu em 89, por complicações do fígado, oriundas da malária. Então, a gente chegou em 83, ficamos 83 e 84 em Ariquemes, 85 voltamos para o Paraguai, para tentar a vida lá novamente e percebemos que já tínhamos perdido muito e a gente veio em 86 para permanecer... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

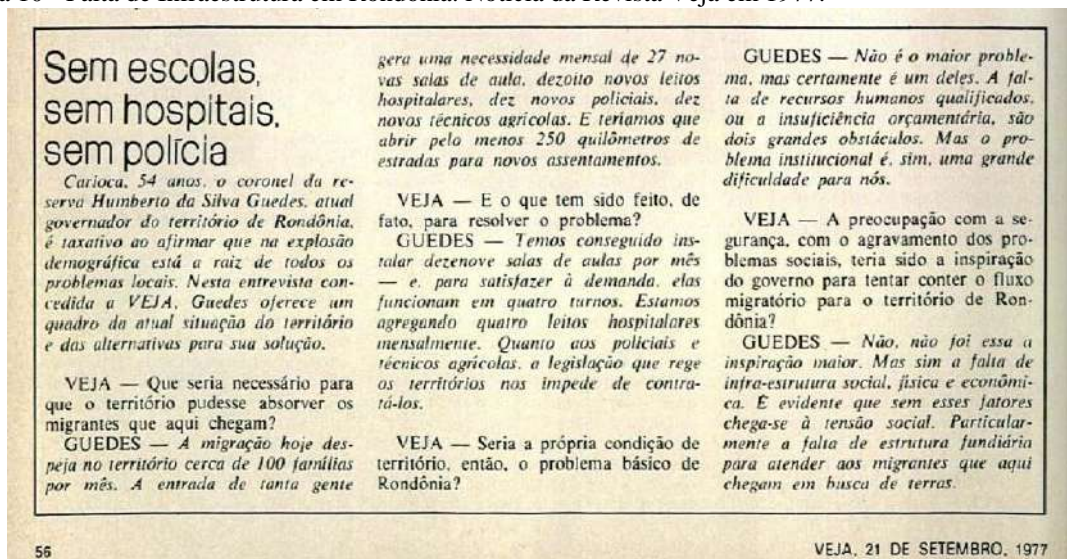
Percebemos no relato do Prof. Schmidt as dificuldades que sua família passou quando chegou ao Território Federal de Rondônia. Tais fatores era comum naquela época, pois esse ente da federação não possuía infraestrutura apropriada para receber os imigrantes que chegavam. Cordeiro (2014, p. 27) explicou que



A verdade é que chegando ao anunciado “Eldorado” [os imigrantes] enfrentaram muitas dificuldades, como: transporte deficiente; clima quente e úmido; riscos, como febre amarela, malária e falta das mínimas condições de higiene, e foi assim que começou a ser caracterizado o custo da oportunidade.

Essas situações também foram noticiadas pela Revista Veja em setembro de 1977 (Figura 10) por meio de uma entrevista com o Coronel Humberto da Silva Guedes, governador do Território Federal na época que foi implantado o Logos II.

Figura 10 - Falta de Infraestrutura em Rondônia. Notícia da Revista Veja em 1977.



Fonte: Revista Veja (21 de setembro de 1977, p. 56).

Não desconsiderando a falta de infraestrutura que assolava Rondônia, conjecturamos que o discurso presente na entrevista cedida pelo governador Humberto Guedes a Revista Veja, fosse uma justificativa para transformar o Território federal em Estado de Rondônia, já que no ano de 1977 tinham-se iniciado as tratativas para a mudança. Entretanto, enquanto ainda estava na condição de Território, uma das soluções encontradas pelo Governo Federal e pelos administradores foi contemplar esse ente da Federação com projetos oficiais de colonização e assentamento realizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelo Programa de Integração Nacional (PIN). O Governo Federal, no ano de 1970, fundou o PIN e o INCRA, para desenvolver obras básicas de infraestrutura que permitissem colonizar as grandes áreas desocupadas e que também possibilitassem a ampliação da fronteira agrícola<sup>52</sup> (Figura 11) (ÁLVARES-AFONSO, 2008).

<sup>52</sup> A fronteira agrícola é uma expressão utilizada para definir a região do país que passou por um avanço do setor de produção capitalista sobre o meio ambiente. Esse espaço regional deve ter sido afetado por uma transformação territorial, principalmente, naquelas relacionadas “às mudanças ocorridas no uso da terra, no qual a expansão/intensificação da agropecuária acaba determinando, em grande parte, a dinâmica econômica e demográfica” dessa região. (Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/mapas\\_doc3.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/mapas_doc3.shtm)>. Acesso em 19 de Abril de 2018).

Figura 11 - As riquezas da nova fronteira.



Fonte: Revista Veja (19 de setembro de 1984, p.90).

Esse grande número de imigrantes, chegando ao Território Federal de Rondônia, não encontrou pessoas qualificadas para trabalhar na educação, em especial na sala de aula. Estes fatores colaboraram para o aumento da quantidade de analfabetos entre jovens e adultos, principalmente, com a idade acima de quatorze anos (MACHADO, 1993). Na tentativa de atenuar essa situação, os moradores começaram a criar e organizar escolas. A Prof.<sup>a</sup> Sgazanerla relatou que, naquela época, a prefeitura se negou a construir a Escola Progresso, local que ela trabalha até hoje, e então foram os pais, que queriam se estabelecer naquela região, que a construíram:

*A primeira foi construída pelos pais. Os pais vieram pegar um terreno doado pelo INCRA e para eles terem direito a essas terras, eles precisavam morar em cima com a família, aí eles foram na cidade buscar e esses filhos estavam sem escola e se uniram, em três senhores, que tinham mais crianças na escola, um tinha cinco filhos para estudar e daí eles foram lá em Vilhena e pediram para o prefeito da época, para construir uma escola. Eles disseram que não tinham condições, que era muito difícil. Naquela época, até para chegar aqui com o material...então, o que eles decidiram? Saíram pela estrada velha, desceram até Nova Conquista e foram até o Rio Colorado, entraram numa picada até a fazenda Cascavel, ali não conseguiram mais chegar até aqui. Deixaram a madeira lá, o pessoal puxou nas costas, as tábuas e as telhas. O restante, madeira quadrada, essas coisas, eles tiraram da madeira do mato, do próprio sítio...o senhor Francisco Gregório doou o terreno. Daí foi construído essa escola. Mas não existia essa BR, hoje BR...daí, quando estavam pregando as tábuas e assim, ele subiu em cima de um toco e disse: para! Para! Escuta! Escuta, olha só! Chamou a atenção de todo mundo. Escutou o barulho de máquinas, eram as máquinas abrindo essa BR, com o barulho lá na serra dava o eco. Daí ele disse: viu, olha o progresso chegando! ...aí, um dos pais disse: que tal nós pedirmos para pôr o nome da nossa escola? E foi assim que começou a escola (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Inicialmente, foi um casal de imigrante de Santa Catarina que se responsabilizou pela Escola Progresso, e, em seguida, foi o esposo da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla que assumiu o posto:

*Tinha um casal que veio de Santa Catarina, líder da igreja, da comunidade e daí assumiram a escola, eles também fizeram o Logos II e trabalharam de 81 a 87, nessa escola, aí a comunidade começou com umas divergências...ele é uma pessoa excelente, [...] mas ele gostava de beber nos fins de semana e isso foi a gota d'água para arrumar confusão para a comunidade e daí a comunidade fez uma abaixo assinado e tirou esse casal...e nesse fim de ano, nós tínhamos chegado para morar aqui...foram procurar o meu esposo para começar a trabalhar. Ele começou a trabalhar em 88... (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Posteriormente, o governo do território começou a oficializar essas escolas e contratar os professores sem titulação que nelas atuavam. Mas mesmo assim, inicialmente, as condições desses espaços escolares eram precárias, não tendo o mínimo de infraestrutura, como relatou o Prof. Rocha:

*Quando comecei a trabalhar, era um barraco mesmo...uma casinha coberta de tabinha<sup>53</sup>, cercada de lasca de madeira, que você enxergava lá fora...lascas em pé com aquelas falhas...Era de chão batido, não tinha piso de concreto. [...] O banheiro era a fossa séptica, buraco...privada, lá longe...[...] a água era de mina. Eu estudei nesta escola e comecei a trabalhar nela ainda assim. Por sorte, no ano que comecei a trabalhar, já começaram a construir uma escola de tábuas, com assoalho, coberta com Eternit...no ano de 1982, a gente inaugurou essa escola (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

O Governo Federal tomou algumas providências, entre elas, estavam a construção de espaços escolares e o desenvolvimento e implantação de projetos de capacitação como, por exemplo, o Logos I<sup>54</sup> e de habilitação de professores como o Logos II (MACHADO, 1993). Mas mesmo esses ambientes educativos, construídos pelo governo, eram espaços reduzidos e constituídos com o mínimo que uma escola precisa para funcionar. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla conta que, anos mais tarde, para aumentar esses espaços escolares, por causa do aumento da quantidade de alunos, os pais desmanchavam outros recintos que estavam abandonados:

*Nós sentimos necessidade, a gente solicitava, não tinha orçamento, aquela desculpa toda e a gente não podia esperar, nós queríamos era ensino regular. Então, para ter isso, tinha que ter espaço, cadê o espaço? Nós tínhamos que dá jeito [...] daí que a gente desmanchou até rumo a Cascalheira, que dá quase 30km daqui, a gente foi lá, um dia, com o caminhão da prefeitura...só motorista da prefeitura...o restante era*

---

<sup>53</sup> O que o Prof. Rocha chamou de tabinhas eram uma cobertura de varas fechada e coberta com palhas ou folhas inspiradas nas construções das ocas indígenas. Tabinha é uma palavra derivada de Taba que em tupi-guarani significa Grande Casa (Fonte: <<http://www.historiadartes.com/>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2018).

<sup>54</sup> O Logos I foi criado em 1972, mas funcionou de março de 1973 a dezembro de 1974, nos estados da Paraíba, Piauí e nos Territórios de Rondônia e de Roraima. Tinha a duração de 12 meses e, a metodologia e técnica de ensino era no modelo de ensino a distância. O objetivo do Logos I era qualificar professores em nível de 1º Grau, contudo, sem oferecer grau de escolaridade, ou seja, os docentes continuavam com o mesmo grau de escolaridade sendo encaminhado para o Projeto Minerva para terminar os estudos. No período que funcionou, esse curso qualificou o total de 900 professores, sendo que Rondônia foram 150 docentes (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

*diretor, era professores, eram pais...fomos lá desmanchar...daí nós mulheres tirávamos os pregos, carregávamos as tábuas mais leves...tinha dois pais que eram carpinteiros, daí eles eram os mestres e nós ajudávamos a segurar e eles a pregarem. [...] Daí depois de tudo pronto eles vieram e fizeram o piso, isto foi os pedreiros da prefeitura sim...e a parte elétrica, que a gente também não mexia, porque não tinha nenhum especialista nesta área, quando veio energia, que veio bem depois, também... [foi a prefeitura que fez](SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

As escolas descritas pelos professores-cursistas, principalmente da área rural, só tinham as salas de aula, que eram pequenas e multisseriadas, e uma cozinha com fogão a lenha para fazer a merenda. Por causa do espaço escolar reduzido, e também por ser um local neutro e comum para essa comunidade escolar, era no pátio da igreja que eram resolvidos muitos dos assuntos relacionados a escola, como podemos perceber no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*[...] aí comunidade ficou muito revoltada, porque os alunos faziam 12km, 14km, 8km a pé, outros de bicicleta para vir para a escola, chegavam aqui e os professores não vinham, às vezes vinham um ou dois e outros não vinham, e isso foi aborrecendo os pais [...] vamos reunir as duas SEMEC<sup>55</sup>, na época, as duas secretarias de educação no **pavilhão da igreja**, nem na escola Fernão Dias nem na Progresso, aí sei que foi um debate muito grande (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017, grifo nosso).*

Conjecturamos que parte dos integrantes da comunidade rural participaram das cerimônias religiosas da igreja católica, e isso possibilitava aos docentes aproveitar esses momentos para passar recados, como afirmou o Prof. Rocha.

*[...] Se tiver um aluno com um piolho, na sala de aula, com sessenta dias até a professora tem piolho, se não cuidar. Então, era constante, com a família a gente tinha muito contato, a gente dava o aviso na comunidade, na **igreja domingo** (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017, grifo nosso).*

Fazia parte do contexto da época, a comunidade, sobretudo a população das periferias dos grandes centros urbanos e das regiões rurais, buscarem outras alternativas para solucionarem os problemas locais, por isso estabeleciam parcerias com as entidades, principalmente a Igreja Católica, que auxiliava com experiências informais de trabalho comunitário (VASCONCELOS, 1998). Como relataram os professores-cursistas, a comunidade encontrava apoio nessa instituição, que também realizava práticas de educação popular (VASCONCELOS, 1998). Tal apoio não era dirigido somente para a zona rural, pois na zona urbana, a igreja católica cedia espaços dentro dos pátios das igrejas para os professores-cursistas, que residiam no campo, acamparem, uma vez que muitos deles precisavam ficar alojados nos finais de semanas para realização das avaliações, ministrarem suas aulas de microensino ou participarem dos encontros pedagógicos do Logos II:

---

<sup>55</sup> Secretaria Municipal de Educação.

*[...] quem na verdade, na época, sustentou bastante...a gente tinha muita interação com a igreja católica...ali tinha um centro catequético de formação...aí praticamente...os professores das comunidades rurais, geralmente eram também lideranças, ligada à comunidade...aí vinha para cá... [...]já tinha lugarzinho...os freis e os padres da época acolhiam muito bem a gente...o local para dormir, local de cozinhar...a gente às vezes, ocupava...trazia os ingredientes, fazia um almoço no sábado [...] a gente comprava algumas coisas assim, fazia, usava as panelas da paróquia...os pratos... (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Como podemos perceber no relato do Prof. Rocha, a igreja católica funcionou como suporte para que esses professores leigos pudessem se profissionalizar mediante ao Projeto Logos II.

Quando o Logos II foi implantado, o panorama político do Brasil era de uma Ditadura Militar, e o órgão responsável pela educação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), era uma das instituições que estavam no foco dos dirigentes que estavam no poder. Pressupomos que o interesse desses dirigentes pelo MEC seria, entre outros fatores, por causa de eles considerarem que a educação servia como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico e também de controle ideológico. Por isso, a partir de 1964, na intenção de atender os interesses da burguesia, instaurou-se na direção do MEC uma equipe com algumas pessoas empenhadas em consolidar um regime totalitário, com a função de homogeneizar a orientação econômica e política, sob a alegação de assegurar o desenvolvimento capitalista (ANDRADE, 1995). Esse grupo agia sobretudo por meio das legislações, que na época, conferiram a educação duas tarefas: a de formar sujeitos para fazer ciência (conhecimentos tecnológicos e científicos) e a de habilitar indivíduos para executar técnicas de trabalhos manuais. Assim, no núcleo do MEC, foi criado um agrupamento de reformas que tinham o objetivo de vincular a educação à política de consolidação econômica (ANDRADE, 1995). Exemplos dessas leis, são a Lei nº 5.540/68, que reformou o ensino de 3º Grau e a Lei nº 5.692/71 que deu nova organização ao ensino de 1º e 2º graus.

Ambas as leis, assim como outras, tinham como o objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Além disso, também pretendiam fomentar uma mobilização para fatores que implicavam o progresso como, por exemplo, induzir o homem para assumir o papel de agente propulsor do desenvolvimento e de seu próprio bem-estar, proporcionando uma mudança na sua visão cultural em relação ao comportamento dos consumidores e na modificação de sua opinião econômica sobre a variação na função consumo e produção (CALAZANS, 1993).

O papel da educação seria, o de propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, ingressasse nesse mundo inovado e consiga situar-se nele como no seu mundo, e definir o papel que nele lhe compete. Isso exigira a descoberta de novas categorias que lhe permitirão uma nova compreensão de si mesmo, do seu mundo de relações e das coisas (CALAZANS, 1993, p. 36).

A educação no Brasil possuía diversos problemas como, por exemplo, muitos adultos sem o ensino primário, crianças e adolescentes que não frequentavam a escola, e o alto índice de repetência e evasão escolar. Ademais, havia pouca mão de obra qualificada para o ensino, o que nos remete a questão do professor sem habilitação. Pesquisas realizadas no Brasil, pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura (DSU/MEC), no ano de 1972, apontaram que existiam por volta de 150 a 200 mil professores sem titulação atuando em salas de aula de 1ª a 4ª série do 1º grau. Esses docentes possuíam em média a escolaridade entre a 4ª e a 8ª série do 1ª grau. Em 1975, diagnóstico feito pelo Programa Nacional da Carta Escolar (PROCARTA)<sup>56</sup>, indicaram que no Brasil, havia em torno de 300 mil professores leigos atuando nas quatro primeiras séries do primeiro grau (BRASIL, 1975). Já em 1976, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília contabilizou 400 mil docentes não titulados, atuando no 1º grau (ANDRADE, 1995).

Portanto, o MEC, reproduzindo a visão e o desejo do governo, implantou algumas medidas com intenção de corrigir esses problemas, e entre elas estavam a programação, a organização e a implantação de projetos de habilitação e capacitação para professores não titulados. Tais projetos foram concretizados pelos governos, Federal ou Estaduais, estando de acordo com as campanhas para melhorar a qualidade da educação que ocorreram em períodos distintos da história, mas que coincidiram com a ampliação do sistema escolar.

Também em outros momentos houve campanhas direcionadas à melhoria da educação como, por exemplo, na década de 1940, um programa dirigido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu um plano de melhoramento do ensino da zona Rural (AMARAL, 1991). Anos depois, em 1953, foi fundada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), cujo um dos objetivos era diminuir a falta de professores (BARALDI, 2003). Em 1956 foi criado o Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PABAE)<sup>57</sup>, por meio de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos e tinha como finalidade atuar diretamente junto a formação de professores brasileiros no estrangeiro (BRITO, 2008).

---

<sup>56</sup> O PROCARTA foi implantado em 1972 e pretendia proporcionar um quadro exato em relação ao número de indivíduos escolarizados, de acordo com a faixa etária, grau, série, curso, número de sala de aulas, professores, etc. Esses dados, ofereceriam instrumentos para o desenvolvimento do planejamento em todo o país (SUCUPIRA, 1974).

<sup>57</sup> Esse programa foi uma forma efetiva de manifestação ideológica no sistema de ensino no Brasil. Trabalhava com a formação de professores, principalmente, nas áreas de aritmética, ciências naturais, ciências sociais, currículo-supervisão, linguagem, psicologia, pré-primário e biblioteconomia (NASCIMENTO apud BRITO, 2008).

Já em 1960, a democratização sugerida pelo governo de Goulart inseriu o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério no Plano trienal, que o governo militar em 1964 legitimou como “o programa de aperfeiçoamento do magistério leigo no Plano Estratégico de Desenvolvimento 68-70” (AMARAL, 1991, p.63). Ainda na década de 1960, aconteceram os acordos bilaterais do MEC com a USAID (United States Agency for International Development), os quais se intensificaram no regime autoritário pós-64, já que faziam parte do programa Aliança para o Progresso<sup>58</sup> e que tinham por objetivo promover a reforma da educação no Brasil (BRITO, 2008). Foi também, no final dos anos de 1960 e durante a década de 1970, que se fomentou a criação de vários programas, cheios de intenções corretivas e compensatórias para a crise na educação. Tais programas foram integrados nas reformas educacionais (ANDRADE, 1995) e entre eles estavam os projetos voltados para formação de professores leigos.

A identidade<sup>59</sup> do Professor Leigo estava ligada à figura do professor Rural, pois somente 30% da quantidade estimada de professores leigos, não estavam na zona rural (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO, 1986). Foi também tentando resolver o problema dos professores leigos da zona rural que foram criados, na condição emergencial, vários projetos para formação de professores em serviço (AMARAL, 1991) como, por exemplo, o Logos II, elaborado para habilitar para o exercício docente, a maior quantidade possível de professores leigos, em um curto intervalo de tempo.

O Logos II foi delineado no âmbito Federal, contudo, foi concedido aos estados a autonomia para desenvolver seus próprios programas de habilitação de professores leigos (AMARAL, 1991). Por causa disso foram elaborados outros projetos como, por exemplo, Projeto Titulação do Professor Leigo, no Rio Grande do Sul, Projeto TERRA, no Rio Grande do Norte, Projeto Lume em Goiás, Habilitação de Professores Leigos no Amazonas e em Sergipe, entre outros (EVANGELISTA; GROMANN DE GOUVEIA, 2014). O Logos II foi desenvolvido em dezenove Estados<sup>60</sup> da União, e entre os cinco primeiros deles, que estavam

---

<sup>58</sup> O programa Aliança para o Progresso foi lançado nos anos de 1960, e era direcionado para a América Latina, recebendo ajuda externa norte-americana. Tinha como “objetivo estimular o desenvolvimento econômico, social e político” (MATOS, 2008, p.359), constituindo-se de um plano decenal.

<sup>59</sup> A identidade profissional seria uma construção social e está relacionada “a questão do trabalho que se faz, do seu lugar na sociedade e do sentido que se dá constituem uma dimensão [...] das identidades individuais e coletivas” (PARDAL et.al. 2011, 421).

<sup>60</sup> Primeiramente o Projeto Logos II foi implantado nos estados do Paraná, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Território Federal de Rondônia (BRASIL, 1975). Em seguida, incluiu os estados do Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina e Sergipe (CETEB, 1984).

ainda na condição experimental<sup>61</sup>, encontrava-se o Território Federal de Rondônia, que foi selecionado, porque possuía uma quantidade grande de professores sem titulação lecionando nas quatro primeiras séries do primário. Era na região Norte que estava a maior parcela de professores não habilitados em comparação aos habilitados (AMARAL, 1991). Especificamente em Rondônia, dos 967 professores que estavam ministrando aulas, 668 não eram habilitados e somente 299 tinham o título para atuar no magistério (BRASIL, 1974).

Em Rondônia, o Logos II foi acordado mediante a um convênio<sup>62</sup> entre o DSU/MEC e a Secretaria de Educação e Cultura deste Território (BRASIL, 1975). O seu exercício começou, nesse ente da federação, no ano de 1976, como podemos visualizar na reportagem do Jornal Alto do Madeira (Figura 12) e foi desativado no de 1994 (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a), diferente do que aconteceu na Paraíba, que o projeto ainda estava em vigor no ano de 1995 (ANDRADE, 1995) sendo finalizado somente no ano de 2005, e no Piauí que o programa também teve remanescentes até 2005 (PARAÍBA, 2005).

Figura 12 - Reportagem do Jornal Alto do Madeira sobre a implantação do Projeto Logos II



Fonte: Jornal Alto Madeira (N.º 12.322, ano LVIII, 24 de janeiro de 1976).

O Logos II, de acordo com a Equipe do CETEB, era voltado principalmente para a população da área rural (CETEB, 1984). Nessa época todo o Território Federal era considerado

<sup>61</sup> O Logos II se inspirou no Logos I, uma vez que sua metodologia foi considerada adequada para formação de professores (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

<sup>62</sup> Processo 1.437-75, de 20 de novembro de 1975, publicado no Diário Oficial da União em 03 de dezembro de 1975.



pelo governo militar como tipicamente rural<sup>63</sup>, por mais que para os moradores houvesse uma diferença entre campo e cidade (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Devido a ser considerado como um espaço rural pelos dirigentes do país, Rondônia se enquadrava nas disposições para a implantação do Projeto (Figura 11). No mais, a partir do ano de 1985, com a chegada do Magistério no Estado, o Logos II ficou reservado exclusivamente para os docentes que atuavam na escola rural, com poucas exceções. Assim sendo, falar do Professor leigo em Rondônia, nesse tempo, é falar do Professor rural.

O docente que lecionava na zona rural tinha uma dinâmica diferente dos professores da zona urbana. A sua rotina escolar começava muito cedo, então quando se dirigia para escola rural, por volta das 5h da manhã, ainda estava escuro e como morar na zona rural em área de mata virgem e por deslocar-se a pé, enfrentava todos os perigos que a floresta oferecia como, por exemplo, cobras, onças, e outros tipos de animais perigosos. Ao chegar na escola, esse docente cuidava da limpeza e cortava a lenha para fazer a merenda dos alunos, como podemos observar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*[Chegávamos na escola] muito cedo, porque tinha que picar lenha, tinha que fazer fogo no forno a lenha, dar uma encaminhada no lanche [ Os alunos chegavam] 7 horas, porque era muito quente, tinha ameninada que não tinha nem um chinelinho de dedo, e vinha descalço, aí era de cascalho a estrada, e então, o quê que a gente pensou. É melhor, eles virem mais cedo, até porque as famílias já levantam cedo para ir trabalhar. Então as sete horas eles estavam na escola. Era tudo pertinho, o que mais andava, era dois quilômetros, porque era dois quilômetros para cá [direita] e dois pra lá [esquerda]. Não era longe.[...] A secretaria achou por bem ser nesse horário, aí 11 horas eles podiam ir embora (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

À Prof.<sup>a</sup> Sganzerla competia o papel de professora, merendeira, servente e também ainda tinha que lidar com as adversidades motivadas pela pobreza da comunidade. Aparentemente essa docente contava com o apoio da secretaria de educação que parecia estar atenta as necessidades específicas daquela comunidade rural e flexibilizou o horário escolar para que os alunos não deixassem de estudar, contudo, tais ações não resolviam o problema das crianças, pois eles irem cedo sem chinelo era uma coisa, outra era voltar às 11 horas, com sol quente, pisando em terra, pedras, etc.

---

<sup>63</sup> Nesse tempo, era considerado como meio rural, o ambiente geográfico, econômico e cultural, onde os moradores trabalhavam diretamente com a terra, tendo em vista a obtenção de produtos da agricultura ou da pecuária. O sustento da maioria da população viria do contato direto e dependente da terra. Por isso, para ser entendido como zona rural, não era necessário que a população vivesse de forma isolada, distante de estradas e sem as vantagens do progresso. A característica principal era a atividade com a terra e a criação, sendo a população dependente desse trabalho para sobreviver (BRASIL, 1979).

Como a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou os membros das famílias rurais acordavam cedo, o que facilitava, tanto para os pais como para as crianças mais carentes, as aulas no período da manhã. Ademais, muitos alunos também ajudavam os pais na roça, visto que na zona rural a família tinha dupla função, a de unidade produtiva e a formadora de trabalho dos novos membros da família. Devido a isso, o treinamento começava muito cedo, tendo como características o aprendizado e o atendimento das necessidades econômicas da família. Assim, “as crianças participa[va]m da agricultura, da criação de animais e das tarefas domésticas primeiramente como aprendizes, sendo acompanhados de perto pelos pais e pelos irmãos mais velhos” (DAMASCENO, 1993, p.58) e acabavam por, também, auxiliar os pais no próprio sustento. O Prof. Rocha relatou que essa era a realidade escola rural que lecionava:

*Eu preferia sempre trabalhar de manhã. A gente escolhia, a comunidade também tinha a preferência, os pais... os pais achavam melhor de manhã, as crianças iam de manhã, desocupava à tarde aqueles maiores ia ajudar... iam contribuir nos serviços de casa, da roça, porque na verdade, era ajudar na roça mesmo. Então, as crianças que eram um pouco maiores já ajudavam na roça...na verdade, sete anos em diante, todo mundo já estava pegando no “trampo”. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

No trabalho do campo predominavam a execução de tarefas e as atividades rotineiras, que eram realizadas por todos os integrantes das famílias e isso gerava um saber prático. Esses saberes práticos eram considerados empreendíeis para as famílias rurais, mas eles também reconheciam a importância dos saberes escolares, uma vez que tinham que lidar com questões mais amplas relacionadas com o trabalho no campo e as relações sociais (DAMASCENO, 1993). Em Rondônia, devido à valorização do conhecimento sistematizado pelos moradores da zona rural, alguns dos professores-cursistas começaram a lecionar a convite<sup>64</sup> dos pais dos alunos que moravam no campo, como foi o caso do Prof. Schmidt:

*[...] quando cheguei aqui, a escola Plínio Salgado, que hoje está desativada, não tinha professor e havia um número muito grande de alunos...e os pais me convidaram: - olha professor, o senhor sabe ler e escrever, por favor, seja professor de nossos filhos. (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Antes de o Prof. Schmidt entrar para educação, ele trabalhava com os pais na agricultura na zona rural. No ano de 1986, ele começou a lecionar como professor leigo na zona rural, a pedido dos pais das crianças que estavam sem estudar. Na época ele tinha a 8ª Série do Ensino Fundamental, e teve que fazer um teste para começar a dar aula. Tal teste era constituído por

---

<sup>64</sup> Em nossa dissertação de mestrado, a maioria dos professores-cursista que entrevistamos começaram a lecionar a convite dos pais de alunos que residiam na zona rural (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

uma avaliação escrita que exigia o conhecimento dos conteúdos das quatro disciplinas à nível de 6ª ou 7ª série do 1º grau. Tal teste era corrigido pela supervisão da Secretaria de Educação.

*Eu só tinha a 8ª série, então quando eu fui chamado para lecionar pela comunidade... na verdade eu fui plantar café e a comunidade já estava sem aula há vários anos, e eu sabia ler e escrever e me chamaram e aí na época a gente fazia um teste na SEMEC, uma prova de proficiência básica até a 4ª série. Era escrita. Português, matemática, esse tipo de coisa. [O conteúdo] era mais profundo um pouco, eu diria até a 6ª, 7ª série. Envolvia porcentagem, envolvia uma série de coisas (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

O Prof. Rocha começou sua prática docente na mesma escolinha da zona rural que estudou da 2ª à 4ª série do 1º Grau. Antes de entrar para a educação, ele ajudava seus pais na agricultura, no sítio onde moravam. Em 1982, um ano depois de ter concluído o ensino primário, o Prof. Rocha foi convidado pelo seu antigo professor, para fazer um teste para assumir as aulas dele. Naquela época, ele tinha dezessete anos, e começou a lecionar como professor leigo de uma sala multisseriada de 1ª à 4ª série, inclusive, chegou a dar aulas para colegas de turma, que quando ele estava terminando a 4ª série, tinham iniciado na 1ª e 2ª série. Quando lecionou para esses colegas de sala e então alunos estavam na 4ª série:

*[Comecei a dar aula] na mesma escola que eu estudei...o professor abandonou o cargo, a batente de professor lá, ele...em quatro anos que ele atuou, não quis mais...aí houve alguns testes de pessoas que interessavam, né...vieram fazer os testes, acho que umas três pessoas, não conseguiram passar no teste...foi uma professora daqui [zona urbana] prá lá para atuar, lá na zona rural...escolinha...achou muito difícil, não assumiu...aí ele me convidou para fazer o teste...eu vim aqui, passei, já fui com o material para dar aula, para trabalhar[...] Eu tinha só quarta série...quarto ano.[...] Morava na zona rural.... (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Observamos pelo relato do Prof. Rocha que ser convidado não isentava o docente de passar por um teste. A prova que o Prof. Rocha fez, tinha as mesmas características que a citada pelo Prof. Schmidt, no entanto, o nível do conteúdo cobrado era de 1ª a 4ª série e não de 6ª ou 7ª série como descrito pelo Prof. Schmidt. O Prof. Rocha relatou que:

*O Professor que lecionava anteriormente, [...] foi vendo os ex-alunos dele, que tinha.... foi verificando quem poderia fazer o teste para passar e dar aula no lugar dele. Aí foi vendo aqueles que tinham a idade equivalente para poder assumir o cargo. Acho que umas duas pessoas vieram e não conseguiram, ele me convidou eu fui. O teste era de nível de 4ª série, escrito, com as disciplinas básicas, as quatro disciplinas que tinham na época: Estudos Sociais, português, matemática e ciências. Era uma prova escrita. [...] Na época ainda não se preocupava com o aspecto didático. Aí que veio o Logos II para suprir essa parte. Era o conteúdo básico de 1ª a 4ª série para as quatro disciplinas (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

No depoimento do Prof. Rocha, também se mencionou que houve professores que tentaram lecionar nessa escola da zona rural, mas desistiram. De acordo com Brandão (1986, p.15), os professores externos a comunidade rural, não conseguiam permanecer na escola rural, porque “não foram formados, nem profissional, nem ideologicamente, para o saber e para o

interesse do trabalho pedagógico no meio rural, consideram-no como um lugar hostil de prática”, sendo este um motivo que tornava difícil a interação entre esses professores, a escola e a comunidade. Por isso, os moradores da própria comunidade seriam os professores mais dotados das qualidades “naturais” do professor rural, pois eles estavam completamente inseridos na vida cultural de suas escolas e eram sensíveis as relações entre a cultura local e a cultura escolar. Esses docentes dificilmente abandonariam a escola rural, seja por falta de possibilidade ou, porque internalizaram “o desejo de seguirem, na “roça”, uma carreira do Magistério” (BRANDÃO, 1986, p.15). A maioria dos professores entrevistados que lecionavam na zona rural residiam e ministravam aula na mesma comunidade, o Prof. Schmidt é um exemplo de docente que sempre morou no campo e começou a profissão docente nesse ambiente, mas mesmo assim, ele relatou que seu maior sonho era mudar para zona urbana e quando teve a oportunidade não pestanejou em sair do campo:

*Meu sonho era passar num concurso do governo do estado. Foi quando em 88, eu consegui passar, era o sonho...em 89, consegui outro sonho, ser transferido para a cidade, porque a escola lá, os alunos diminuíram, foi quando vim para a cidade, para a [escola] Magdalena Tagliaferro (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

Diferente do Prof. Schmidt, a Prof.<sup>a</sup> Sander residia na zona urbana e permaneceu lecionando na escola rural. Essa professora-cursista quando começou a dar aula no Paraná ministrava aulas em uma escola rural próxima da sua residência, por isso entendia a cultura local. Ela disse que quando foi transferida para escola urbana teve dificuldades em se adaptar a dinâmica educacional na cidade:

*Era diferente, bem diferente [a escola rural]. Os pais eram participativos na escola quando eram convocados, a gente fazia tudo assim juntos. Por exemplo, dia das crianças os pais estavam presentes na escola junto com as crianças. E toda reunião os pais acompanhavam mais...[...] Mais presentes. Inclusive eu estranhei, porque na área rural eu professora tratava diretamente com os pais, e na área urbana já é diferente porque tem toda uma equipe, entendeu?! Mas eu sempre, na minha prática, eu tinha já tinha aquela prática da zona rural e muitas vezes eu cobrava: Não! Eu quero falar com o pai. Porque você falava de uma forma diferente (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).*

A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que sempre preferiu lecionar no campo por causa da cultura da escola rural, da forma de organização da comunidade rural, pela participação ativa dos pais dos alunos que tinham o sonho de dar uma boa educação para o filho. Essa docente só solicitou a transferência para dar aula na cidade, devido, na época, às adversidades com o transporte, pois pegava um ônibus “pinga-pinga”<sup>65</sup> que se dirigia para Porto Velho e, por esse motivo tinha que

---

<sup>65</sup> O ônibus conhecido como Pinga-Pinga, habitualmente, vai pegando e deixando passageiros quando solicitado ao longo do caminho, sem paradas pré-fixadas. Como faz muitas paradas o percurso torna-se mais demorado.

sair muito cedo e encontrava dificuldades para retornar. Ela tinha um contrato de trabalho de 20 horas, mas por causa das dificuldades de deslocamento, na maioria das vezes, permanecia as 40 horas na escola rural.

*Eu quis mudar. Devido a dificuldade por causa do transporte. Porque na época não tinha esse transporte escolar, então eu tomava ônibus de linha, ia pra lá, por exemplo, era um ônibus que ia para Porto Velho e na volta também. E as vezes complicava, porque eu tinha um contrato de 20 horas, mas eu acabava passando as 40 horas lá, daí que eu retornava.... aí eles me ofereceram aqui, eu vi pra cá... por isso, se não eu não trocava. Era só por causa da questão do transporte mesmo... (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).*

Essa professora-cursista lecionava no Paraná desde os 15 anos como professora leiga, na época ela tinha o antigo ginásio. Ela foi transferida do Paraná para Rondônia pelo Governo Federal em 1975, porém, em 1976 saiu da área de educação por 10 anos por motivos pessoais. Como já tinha uma experiência em sala de aula e possuía o 1º Grau completo — o que era bastante incomum em Rondônia nesse tempo — ela foi convidada a voltar a lecionar como professora leiga no ano de 1986.

*Fui convidada que tinha...tinha muita falta de professores, mas eu comecei na área rural, próxima aqui, eu ia todo dia e retornava, trabalhei dois anos lá e depois vim para cá estava sem titulação e atuando em sala, por isso fui convidada para fazer o Logos II... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Assim como o Prof. Rocha, o convite para lecionar também não isentou a Prof.<sup>a</sup> Sander de fazer um teste, mas ela só lembra que era uma prova escrita: “Era um teste seletivo escrito, mas o conteúdo assim eu não lembro, mas tinha a ver com professor né! Era uma provinha escrita...” (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018). Assim como a Prof.<sup>a</sup> Sander, a Prof.<sup>a</sup> Lovo também foi convidada a lecionar pela Secretaria de educação. Antes de entrar para educação, a Prof.<sup>a</sup> Lovo ficava em casa, cuidando da família. Quando foi convidada para lecionar como professora leiga, no ano de 1981, ela já tinha o segundo grau. Só que a Prof.<sup>a</sup> Lovo começou a atuar em sala de aula na zona urbana.

*Assim, que eu cheguei em Rondônia, em 1970...quando vim para Rondônia, a falta de professores aqui era muito grande. Cheguei em 70, mas só comecei a dar aula em 81, mais de dez anos depois que eu morava aqui..., mas, eu entrei como professora leiga, quase não tinha professor habilitado[...].Aí eu comecei a dar aula (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Como já relatamos, tanto o Prof. Rocha como a Prof.<sup>a</sup> Lovo eram do município de Pimenta Bueno, sendo que o primeiro residia e lecionava no campo, enquanto a segunda era da cidade. O Prof. Rocha declarou que o teste para lecionar era obrigatório para todos que pretendiam atuar em sala de aula: “Todo mundo que queria lecionar tinha que fazer esse teste. Porque era o básico para dar aula, porque lá a gente ia enfrentar de 1ª a 4ª série” (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018). Entretanto, a Prof.<sup>a</sup> Lovo foi a única depoente que relatou

que não fez teste para lecionar, ela justificou que era porque ela já tinha o 2º grau completo: “Não fiz teste, porque eu já tinha o segundo grau, só que não era magistério, era o científico. Só fui convidada e já comecei a lecionar, sem fazer teste” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018). Ela declarou ainda que não conheceu nenhum professor que fez esse teste para começar a dar aula. Temos como hipóteses que a Prof.<sup>a</sup> Lovo não recorda do teste ou as escolas da zona urbana, por ter um acompanhamento mais próximo da supervisão, provavelmente não exigiam essa avaliação.

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla começou a lecionar por influência do esposo que era professor e também cursava o Logos II. Antes de lecionar, ela era hortifrutigranjeira<sup>66</sup>. Essa docente iniciou suas atividades em sala de aula substituindo o marido nos dias em que ele tinha que ir a reuniões pedagógicas, ou fazer as provas do Logos II na zona urbana. Assim, o Prof. Sganzerla — professor titular daquela escola — deixava os planejamentos prontos e a SEMEC autorizou que ela ministrasse as aulas nos dias que ele não estava. Em um desses dias, as supervisoras da SEMEC, chegaram e assistiram uma aula da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, passado um tempo, elas a convidaram para ser professora efetiva da Escola Progresso. Em 25 de fevereiro de 1990, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, entrou em uma sala multiseriada de primeira e segunda séries, como professora titular, tendo apenas o segundo ano ginásial, que corresponde hoje (2019) ao 7º ano do Ensino Fundamental.

*[...] quando ele ia fazer as provas[ do Logos II], ele ia, que nem hoje de manhã e pousava lá, e ficava mais amanhã, ele ficava na casa do filho de um compadre nosso, levava mantimentos e ficava nessa casa, daí ele estudava, fazia provas para aproveitar as passagens que ele ganhava muito pouco, não dava para cada prova ficar indo e voltando, então ele ficava lá e aproveitava e fazia várias...daí a SEMEC autorizou a deixar os planejamentos prontos e eu dava aulas nesses dias que ele saía. E numa dessas idas dele, eu estava dando aulas e veio a equipe pedagógica da SEMED, veio uma pessoa para fazer teste de visão das crianças, outra para fazer teste de leitura...era uma supervisão, assim, um apoio...[...] na hora de ir embora...daí ela disse antes: - olha, a senhora pode dar aula, como se nós não estivéssemos aqui...eu já tinha essa paixão desde criança..., mas, na hora de ir embora, a diretora pedagógica, a professora Sônia Nogueira, disse: - não vamos querer você como merendeira. E não falou mais nada, nossa, me deu vazão tão grande...Eu disse: - meu Deus, nem para merendeira. Meu esposo, passou na secretaria para pegar as fichas de leitura e eles já estavam chegando lá...aí ele chegou aqui e: - olha, é para você arrumar a documentação, na próxima vez, que eu for, já levo, porque ano que vem você vai dar aula. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Contudo, as supervisoras terem assistido a aula da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla não a liberou de fazer o teste para lecionar. Porém, diferente dos demais depoentes que fizeram o teste, essa

---

<sup>66</sup> “ Que está relacionado aos produtos e/ou atividades desenvolvidas e provenientes de hortas, granjas, pomares, etc;” por exemplo, alfaces, ovos, e outros (Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/hortifrutigranjeiro/> > Acesso em: 10 de julho de 2017).

docente relatou que a sua prova era de Didática, ou seja, ela precisava ministrar uma aula. Seguindo a perspectiva de Halbwachs (2003), temos como hipótese que essa docente ressignificou suas memórias e tal lembrança seria referente as aulas do microensino que eram obrigatórias no Projeto Logos II. Essas aulas eram de 15 minutos e elas teriam que lecionar sobre um assunto, semelhantemente, ao que relatou a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*[...] veio uma equipe, supervisão e coordenação, chamava equipe pedagógica, diretora pedagógica e supervisão e aí eles pediram como que eu daria uma aula para o primeiro ano, eu poderia escolher qualquer tema, daí eu lembro que apresentei o alfabeto para o primeiro ano...e também a parte de coordenação motora, porque aqui a maioria dos alunos na época eles começavam... conheciam o lápis na escola... eles não tinham conhecimento de lápis em casa...era guardadinho do jeito que compravam na livraria chegava na escola... e daí a gente fazia esse trabalho (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

Todos os depoentes entrevistados começaram a lecionar por convites, seja dos pais de alunos ou dos órgãos escolares, mas a maioria deles teve que fazer os testes para dar início a prática docente. Também fizeram o Logos II, porque estavam ministrando aula, sendo obrigatório por parte das secretarias de educação. Se tornar um professor leigo oportunizou que esses sujeitos continuassem seus estudos, o que decerto não teria acontecido devido ao contexto econômico-social no qual estavam inseridos.

Em geral, no Brasil, o perfil característico do professor da escola rural, era definido, praticamente, pelo professor leigo e geralmente era por intermédio dele que se dava o primeiro, se não o único meio de propagação do conhecimento escolar, que era ensinado para muitos da população brasileira. Entretanto, além da falta de formação para lecionar, esse professor (a) tinha que lidar com a inadequada infraestrutura das escolas, visto que comumente, na zona rural havia uma precariedade nas instalações escolares (iluminação, instalações sanitárias, água encanada e outros), uma vez que a maioria era construída pelos moradores locais, de modo informal e improvisado. Esses docentes também precisavam superar as limitações de uma escola isolada, como a falta de apoio de uma equipe que auxiliasse o trabalho docente (DAVIS, GATTI, 1993), pois, de acordo com os nossos depoentes, como já foi observado, eles eram professores, diretores, supervisores, secretários, zeladores, merendeiras, etc.

Sem formação específica para o magistério e, portanto, sem qualquer subsídio para desempenhar seu papel, a professora entrava em um espaço profissional cuja a configuração era extremamente vaga. Não havia colegas e nem diretoras para fornecer parâmetros de normatividade: aprendiam-se os usos e costumes locais por intermédio de quem deixava o posto para trás, por meio da própria experiência como aluno ou pelo ideário pedagógico (DAVIS; GATTI, 1993, p. 78).

O docente que cursava o Logos II era um representante característico do professor leigo (CETEB, 1984). Esses docentes lecionavam nas escolas do interior, que normalmente eram

organizadas nos moldes das salas multisseriadas<sup>67</sup> que, em sua maioria, era disposta em uma única sala de aula, em que um único professor lecionava todas as disciplinas, para alunos que estudavam, conjuntamente, de 1ª a 4ª série do 1º grau (AMARAL, 1991). As salas multisseriadas eram organizadas na zona rural devido a um desses fatores: a falta de existência de professores, a pouca quantidade de alunos a partir da 2ª série do 1º Grau e “ainda a reduzida disponibilidade financeira da prefeitura para remuneração de professor” (GONDIM, 1982, p. 111) e para providenciar infraestrutura como mais salas e banheiros para ter turmas individuais. Consideramos que os nossos depoentes que atuavam na zona rural, se encaixavam em todos esses critérios, já que todos relataram que lecionavam em salas multisseriadas e em condições mínimas de infraestrutura, como podemos observar, por exemplo, no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, que fez o Logos II no ano de 1990, quase nos anos finais do Logos II em Rondônia. Ela trabalhava com as turmas de 1ª e 2ª Série, enquanto seu esposo ministrava aula na outra sala que era de 3ª e 4ª série: “*Eu e meu esposo, porque daí ele trabalhava terceira e quarta. A primeira escolinha, era dividida ao meio, e ele trabalhava com uma turma e eu trabalhava com a outra. Ele trabalhava terceira e quarta e eu primeira e segunda*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

O Prof. Schmidt também trabalhava com sala multisseriadas, só que diferente dos outros depoentes. Ele lecionava em dois turnos, no matutino alfabetizava a 1ª série e no período vespertino atuava em uma sala multisseriada de 2ª a 4ª série. O excesso de aulas, e o fato de residir e trabalhar na zona rural contribuíram para que o professor-cursista quase jubilasse o prazo de conclusão do Logos II.

*Foi quando comecei a lecionar, 86. De manhã, eu tinha uma primeira série..., à tarde, o Pró-Rural, eu tinha a segunda, terceira e quarta, tudo misturado...multisseriada...fazia merenda, fazia tudo, limpava a escola..., mas, não tinha a formação (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

É interessante observar que, por mais que a maior preocupação do Logos II fosse o professor leigo da zona rural, o projeto não atendia as especificidades da escola multisseriada (CETEB, 1984). Para poder atender esse modelo educativo, seria necessária uma forma de ensino específica, com um material didático diferenciado e técnicas pedagógicas apropriadas. Contudo, como podemos observar abaixo no relato exposto pela Equipe do CETEB (1984),

---

<sup>67</sup> Atualmente ainda existem escolas com salas multisseriadas na zona rural no estado de Rondônia (HILÁRIO, 2013). Para mais descrições e detalhes de como se organiza e funciona uma sala multisseriada ver GROMANN DE GOUVEIA (2016a).



essa empresa não tinha o material e a metodologia adequada à sala multisseriada e admitiu estar longe de atender as peculiaridades da prática cotidiana do professor do meio rural:

TURMAS MULTISSERIADAS – um desafio que permanece para quem se preocupa com a formação do magistério de 1º grau é a realidade das turmas multisseriadas na zona rural.

É notório que boa parte das escolas do interior são organizadas sob a forma multisseriada, vale dizer, um só professor deve arcar, numa mesma sala de aula, com aluno de diversas faixas etárias cursando simultaneamente as quatro primeiras séries do 1º grau.

Essas classes multisseriadas existem em função dos recursos financeiros escassos alocados à inexistência de professores disponíveis, salários ínfimos e demais problemas estruturais ligados à carreira do magistério, já mencionados na introdução desse relatório.

Se essa realidade não pode ser superada a curto prazo, compreende-se que deve ser enfrentada com uma pedagogia específica, que incluiria desde material didático apropriado até técnicas de ensino concebidas para esta situação.

Mesmo o Projeto LOGO II, cuja a preocupação é o professor leigo da zona rural, está longe de atender às exigências da escola multisseriada; seu material didático e metodologia estão, pois, defasados em relação a esta especificidade [salas multisseriadas] da rotina do mestre do interior (CETEB, 1984, p. 58).

A maioria dos professores-cursistas do Logos II lecionavam em salas multisseriadas e, como já abordamos não tinham amparo no material de sua formação para o magistério e devido à escola rural ser afastada da zona urbana, esse professor também não tinha apoio de uma equipe que o auxiliasse no trabalho docente para resolver situações como, por exemplo, problemas de indisciplina ou mesmo com a dificuldade de aprendizagem. De acordo com Davis e Gatti (1993, p. 78),

É provável que na escola isolada cada professora determinasse, com base em suas expectativas, experiências prévias e conhecimento da história escolar de seus alunos, como estes deveriam se distribuir ao longo das diferentes séries. Na falta de classes especiais, de repetentes, ou mesmo de alunos mais fracos, eliminava-se o risco de ferir a auto-imagem dos alunos. Todos estudam na mesma sala e com a mesma professora. Beneficiavam-se igualmente das vantagens que esta oferecia e eram igualmente penalizados por suas deficiências.

Em Rondônia, os professores-cursistas para um suporte imediato em relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos, reivindicavam a ajuda da comunidade local. Como na época, no estado não existia um reforço escolar oficial<sup>68</sup>, tanto na zona rural como na urbana, solicitar a colaboração dos pais e da comunidade era uma das estratégias que os professores-cursistas utilizavam para ajudar os alunos. Na cidade, a Prof.<sup>a</sup> Lovo disse que solicitava ajuda para família, e se não desse certo, o aluno fazia uma prova final para recuperar a nota, denominada de Recuperação Final: *“Naquela época, não tinha [reforço escolar]. Como a gente*

---

<sup>68</sup> O que estamos entendendo como reforço escolar oficial, seria um momento que o professor daria uma atenção individual para aluno, auxiliando-o nas dúvidas e dificuldades em relação ao conteúdo. Seria oficial por já estar previsto no cronograma da escola e no horário de aula.

*dava reforço, se dávamos os dois horários em sala de aula? [...] E também não tinha outro professor. Se ele tivesse dificuldades iria para a recuperação...a recuperação era final”* (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Já a Prof.<sup>a</sup> Sander, além de pedir o auxílio da família do aluno que estava com dificuldades, solicitava a cooperação da comunidade, por meio dos alunos que estavam nas séries mais avançadas: *“Às vezes o mais velho ajudava, às vezes, falava com os pais mesmo, para ajudar, fazia alguma coisa como atividade extra para ele poder fazer em casa... normalmente a família ajudava.”* (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

Contudo, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que eram poucos os familiares que conseguiam ajudar os alunos, porque junto com as questões financeiras e a falta de acesso aos materiais didáticos, também tinha a situação de baixa escolaridade por parte dos familiares, que em grande parte eram analfabetos.

*[...] eram poucas famílias que podiam auxiliar[ na leitura em casa]. Eu lembro de uma mãe...daí eu dizia: - pede para a mãe auxiliar você em casa, repete de novo essas palavrinhas. Daí ele chegou na escola, e disse que a mãe não sabia ler...aí ela veio na escola, uns três dias depois, uma das mães, disse: - eu não sei ensinar...eu disse: - a senhora sabe, é só dizer que ele é capaz, que ele consegue, dá parabéns, pega o caderno, que mesmo que a senhora não sabe ler, olha, como é bonito o que você fez, como você melhorou, é isso é o papel da senhora como mãe...até para incentivar a mãe também... e você acredita que esses alunos que os pais não sabiam ler, não sei se era motivação deles, ou a carência que via nos pais, era os alunos que melhor desempenhava... (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla lutava com as armas que tinha, nesse caso, era tentar motivar os pais para motivarem seus filhos, já que eles não teriam condições de ajudar com o conhecimento mais sistematizado. Essa docente afirmava ainda que, contraditoriamente, o aluno cujos pais eram analfabetos, eram os que tinham o melhor rendimento escolar.

Para auxiliar o aluno que tinha dificuldade de aprendizagem, o Prof. Schmidt adotava a estratégia de dar o reforço nos momentos de descanso ou de lazer. Para esse docente, tanto na sua casa como nos espaços comunitários, quando necessário, se tornavam uma extensão da escola: *“[...] às vezes, quando o aluno tinha dificuldade, ele ia na minha casa no domingo à tarde, no campo de futebol, a gente se reunia e conversava..., mas, não tinha muito isso não...”* (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

Mesmo dando esse reforço informal, o Prof. Schmidt relatou que não era uma situação ordinária. Isso, porque, conforme os depoentes, o reforço escolar não era uma exigência da Secretaria de Educação. Alguns dos professores-cursistas chegaram a declarar que, na época, nem tinham o conhecimento do que seria isso. O Prof. Rocha relatou que a forma que encontrou

para ajudar o aluno era disponibilizar um tempo depois do horário de aula, ou no período vespertino para auxiliá-lo com as dificuldades na aprendizagem.

*Todos eles, a gente tratava...no geral: quando a gente percebia que tinha [dificuldades], já se aproximava mais. Eu me lembro, o fato de não ter mais tempo, eu ficava com aluno na escola, depois do horário, dando aquele reforço. Não tinha nem essa consciência do reforço escolar, que tem hoje, nada. Nem a SEMEC pedia. Eu que percebia que ele precisava de atenção individualizada, então, não tinha como eu fazer isso quando estava todo mundo. Aí eu pedia para o aluno ficar, uns quinze minutos, uns vinte minutos, um pouquinho mais, e aí tirava as dúvidas, porque no rol de vinte e poucas crianças, mas com várias já... naturalmente com características diferentes e níveis de aprendizagem. Aí depois dentro das séries apareciam... as dos anos iniciais eram com mais quantidade (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017, grifo nosso).*

Conjecturamos, que esses professores-cursistas tentavam resolver essas situações de dificuldades de aprendizagem, baseadas na intuição, pautada principalmente na experiência individual do docente, adquirida na maioria das vezes em serviço, já que na escola rural praticamente inexistem parâmetros para sugerir mudanças no trabalho docente ou incentivo para condutas eficientes (DAVIS; GATTI, 1993).

A ausência de apoio institucional para a aprendizagem contribuía ainda mais para fragilizar a escola rural [...] Se a precariedade institucional era a tônica da escola rural isolada, esta, não obstante, tinha uma dinâmica que lhe era própria. Naturalmente, inúmeras variações poderiam ser encontradas dependendo das características de personalidade da professora, da maior ou menor pressão exercida pela comunidade e da própria história da escola e do sítio onde esta se encontrava (DAVIS; GATTI, 1993, p. 80).

Em Rondônia, além das características pessoais de cada docente, essas variações da forma de ensinar também poderiam ocorrer devido aos professores-cursistas terem a diversidade cultural como predicativo em comum, pois, como já dissemos, os nossos depoentes eram de diversas regiões do país e, além disso, o Logos II atendeu 19 estados da federação, portanto, a clientela desse programa era pluricultural. Assim, essas diferenças e variedades regionais e também devido à dificuldade do professor não titulado se distanciar da sala de aula, serviu como justificativa para que a equipe precursora do Projeto Logos II se apoiasse na educação a distância, com ênfase no ensino individualizado, ou seja, sua forma de ensinar tinha como pilar a predisposição do professor-cursista para estabelecer seu próprio ritmo de aprendizagem (CETEB, 1984). Assim, para alcançar o objetivo do projeto, o professor-cursista tinha como opção a flexibilidade para aprender os conteúdos e os encontros com o orientador de ensino ocorriam mensalmente. Esses encontros poderiam ser para as aplicações de avaliações, para explicações em relação às dúvidas no conteúdo apresentado, ou ainda, conforme a necessidade dos professores-cursistas (BRASIL, 1975).

Na estruturação do Logos II, a Equipe do CETEB (1990) relatou que exigiu na organização do projeto, esquemas lógicos por parte dos elaboradores dos materiais, estabelecendo ferramentas de trabalho adequados, não só aos princípios da instrução personalizada e individualizada, mas também com os objetivos pretendidos e as particularidades da clientela. Para atingir esses objetivos, os instrumentos de ensino deveriam oportunizar embasamento teórico, científico e tecnológico, e possibilidades de aplicação e execução de atividades sistematizadas de produção (CETEB, 1990). Todavia, os módulos do Logos II não atendiam ao critério de responder as características individuais dos alunos, uma vez que todas as atividades dos módulos eram padronizadas. Também temos que considerar a questão do baixo custo do programa, pois, com a quantidade de alunos que se tinha no projeto, se fossem propostas atividades alternativas — com a intenção de personalizar e individualizar a instrução — mesmo que fosse apenas leituras e textos, ter-se-ia o custo muito aumentado (STAHL, 1981).

A característica fundamental do Logos II era o treinamento em serviço e a lei que sustentava sua efetivação era a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 5692/71. A reforma na educação concretizada por essa legislação, representava os desejos centralizadores do Governo Militar, impondo uma educação tecnicista, buscando o aperfeiçoamento e o crescimento da mão de obra especializada, indispensável para o desenvolvimento da indústria e da economia daquele tempo (CAVALHEIRO NETO, 2006). Desse modo, o Logos II tinha a intenção de integrar os professores que não tinham a titulação adequada e estavam atuando em sala de aula, inserindo-os no quadro efetivo de funcionários da rede escolar (CETEB, 1984).

A junção de teoria e técnica instrumental, quando possível, com uma aplicabilidade imediata era uma característica do ensino tecnicista. A prática educacional baseada nesse modelo, defende uma solução instrumental para os problemas, fundamentada no conhecimento teórico e técnico, previamente disponibilizado. Era considerado instrumental, porque deduzia que a execução de procedimentos e técnicas, por sua “própria competência” conseguiria os resultados desejados (CAVALHEIRO NETO, 2006). Em nossa dissertação de mestrado, percebemos essa união entre a teoria e a técnica aplicada ao currículo do Logos II (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

Além das 3.480 horas distribuídas entre as disciplinas que atenderiam as duas partes (Formação Geral e Específica), a grade curricular do Logos II continha ainda 2.000 horas de estágios que, inicialmente, eram supervisionados em sala de aula. Contudo, a quantidade de supervisores de aprendizagem prevista no projeto-piloto (BRASIL, 1975) não conseguiu atender a demanda de alunos. O projeto-piloto estimava que cada supervisor de aprendizagem

conseguiria atender 300 cursistas (BRASIL, 1975), o que seria quase impossível, por causa das grandes distâncias, já que a maioria dos professores-cursista atuavam na zona rural. Diante do exposto, a Equipe do MEC e do CETEB informaram que não tinham recursos financeiros para contratar mais supervisores de aprendizagem (CETEB, 1984).

No início do Projeto existia duas funções no Logos II, o Supervisor de Aprendizagem que ficaria responsável pelos estágios e o Orientador de Aprendizagem que atenderia o aluno no Núcleo Pedagógico (NP)<sup>69</sup>. Entretanto, como o estágio supervisionado era uma obrigação legislativa, as Equipes do CETEB (1984) e do MEC reestruturaram o estágio e a avaliação da prática docente passou a ser sem supervisão direta dos supervisores do Logos II. Após o estágio se tornar não supervisionado, houve uma fusão das duas funções — o Supervisor de aprendizagem e Orientador de aprendizagem — que passou a se chamar Orientador e Supervisor de Aprendizagem (OSD) que ficaria responsável por todas as atividades no NP.

O Prof. Rocha relatou que as supervisoras do Logos II não visitavam a sua sala de aula para assistir a sua prática docente: “*Não. Do Logos II, não chegou a ir. Eles davam os passos, orientavam, muito na parte didática, naqueles módulos que tinham na didática, mas essa parte não*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017). Ainda de acordo com esse docente, quem fazia a supervisão em sala de aula era a secretaria municipal de educação.

*A SEMEC, que fazia um acompanhamento A secretaria municipal chegava de surpresa, as vezes dava uma olhada. Quando o pessoal marcava reunião, você suspendia as aulas e ia para a reunião. Quando não, você tinha que continuar... que quando eles chegavam para entregar a merenda, as supervisoras iam acompanhar, enquanto a gente estava dando aula e elas vendo algumas coisas ali, vendo os documentos da escola, vendo o material que você estava usando, seus cartazes, suas coisas, seus diários, essas coisas assim as visitas faziam. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Igualmente ao Prof. Rocha, a Prof.<sup>a</sup> Sander declarou que não recebia visitas das OSD's do Logos, somente das funcionárias da SEMEC: “*no Logos II não era prática a visita aos alunos, a gente fazia microaulas...só a SEMED fazia essas visitas...tinha uma supervisora geral e uma supervisora que pegava um grupo de professores, acho que, nos dois anos que trabalhei lá, elas visitaram uma vez...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Já a prof.<sup>a</sup> Lovo foi a única depoente que declarou que as OSD's do Logos II acompanhavam a sua prática docente em sala de aula, contudo não na turma da qual era professora-titular e sim na classe que

---

<sup>69</sup> “O NP, além de ser um lugar de encontro, era também o local em que aconteciam a organização e o arquivamento do material, das fichas de controle de estoque, de presença dos alunos, de registro de atividades, e de desempenho individual de cada cursista, [...] os relatórios periódicos para os escalões superiores, além da entrega de material para o cursista” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 106). Normalmente funcionavam no mesmo local que os CEEJA's.

ela fazia a observação e regência: *“Tinha estágio [...]os professores do Logos vinham supervisionar. Não era na sala que eu atuava, era em outra sala”* (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017). Ponderamos que, como os documentos oficiais do Logos II e os demais depoentes certificaram que as OSD's não supervisionavam diretamente em sala de aula, a Prof.<sup>a</sup> Lovo pode ter associado a suas lembranças do Logos II com a época que fez a licenciatura em pedagogia. Outra possibilidade seria que sua memória tenha confundido as orientadoras do Logos II com as supervisoras da escola que lecionava, ou ainda, pode ter associado essas visitas de estágio com os momentos do microensino.

Para os demais entrevistados também existia o estágio, mas ele não era o acompanhamento da parte didática em sala de aula, como podemos verificar pelo relato do Prof. Schmidt: *“Tinha estágio..., mas, estágio a gente fazia lá...se eu não estou enganado, o estágio eram as microaulas... nós tínhamos acompanhamento, a SEMED ficava de olho, por que esse era um projeto de governo. Eles nos acompanhavam”* (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

A Prof.<sup>a</sup> Sander também declarou que o estágio no Logos II era as aulas do microensino: *“[O estágio] eram os microensinos, [...] você não ia para a sala de aula ser observado, ninguém ia para lá observar, ao contrário, [...] o Logos II não tinha essa prática ...[...]”* (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Igualmente a Prof.<sup>a</sup> Sander, o Prof. Rocha disse que as microaulas no microensino do Logos II se enquadravam como o estágio que legitimaria a prática docente: *“Aí, tinham as microaulas, que eram dadas para poder validar como professor [...]É, como estágio supervisionado. Fazia a banca. A banca estava e os colegas eram os alunos, para você interagir como se fossem alunos, para fazer tudo...”* (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

A maioria dos depoimentos corrobora com a afirmação da Equipe do CETEB (1984) ao informar que a sala de aula continuou sendo o laboratório de observação e aprendizagem do professor-cursista, mas sem a presença eventual do supervisor de aprendizagem do Logos II, e a prática docente no programa passou a ser avaliada por meio das aulas do microensino. Quando analisamos o histórico dos alunos (Figura 13) percebemos que eles consideram a regência de classe que variava de 1560h a 2160h, mas tal prática estava separada da coluna do estágio supervisionado. Conjecturamos que essa regência deve ser os momentos no laboratório de aprendizagem citados pela Equipe do CETEB (1984) e que tanto essa empresa como a Equipe do MEC consideraram a sala de aula do professor-cursista, mesmo sem supervisão direta, como sendo uma experiência docente que deveria ser contabilizada no histórico escolar.

No histórico escolar (Figura 13) também era calculado 72h de microensino divididos em 5 microaulas, o que confirma o depoimento do Prof. Rocha: “*Parece que a obrigatoriedade era cinco microaulas*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017). O microensino era um procedimento que os professores-cursistas ministravam microaulas, em uma média de tempo de 5 a 25 minutos, para um número pequeno de estudantes. O foco dessas microaulas eram a aquisição, aplicação, prática ou desenvolvimento de habilidades de técnicas de ensino. Nesse procedimento, tinha-se uma intensa supervisão e expressivo controle, efetivados mediante as avaliações feitas pelos orientadores de aprendizagem, pelos colegas e pelo próprio cursista, por meio de diversos formulários (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

Figura 13 - Recortes de alguns Histórico escolares dos professores-cursistas

The image shows two hand-drawn school records for 'MICROENSINO'. Each record is a form with several sections. The top section contains the course name and a series of numbers: 99,00, 095, 100, 100, 095, 100. Below this, there are columns for 'FREQ ENCONTRO PEDAGÓGICO', 'FREQ SESSÃO MICROENSINO', 'TOTAL ESTÁGIO', 'REGÊNCIA DE CLASSE', 'DATA DE INÍCIO DO CURSO', and 'DATA DE TÉRMINO DO CURSO'. The first record has values: 072h, 280h, 0352h, 1560h, 18/05/83, and 06/09/85. The second record has values: 072h, 280h, 0352h, 2160h, 18/05/83, and 18/01/85. Both records have a section for 'VISTO DO ORIENTADOR E SUPERVISOR DOCENTE' with a signature, and a section for 'VISTO DO GERENTE REGIONAL' which is empty.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos históricos dos professores-cursistas.

O Prof. Schmidt relatou que no início tinha muito receio de ministrar as microaulas, por causa da insegurança que sentia em relação a sua prática e aos conhecimentos que possuía dos conteúdos:

*[...] quando eu chegava, tinha as microaulas que a gente dava, eu tremia, não tinha experiência...a partir daí fui desmistificando essa coisa de ser professor, garantindo o conhecimento. A gente sabia pouco de física, química, matemática, sabia nada, pedagogia, então essa parte pedagógica dos módulos, era muito bem didático, era um curso direcionado para nós, da área rural... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Segundo esse depoente, com o passar do tempo ele foi ficando mais autoconfiante com relação ao processo de avaliação do microensino, e acabou percebendo que aquele momento era de aprendizagem e não de julgamentos e sentenças:

*A vantagem da microaula. Deixa eu te falar qual que era a vantagem: eu não tinha o compromisso de acertar, necessariamente, eu tinha o compromisso de fazer uma coisa boa e eu tinha três ou quatro pessoas ali, que diziam: Olha, você tem que melhorar aqui, melhorar lá, isso não pode, aquilo não pode. Então o objetivo dela era diferente, ela era treino. Enquanto que a sala de aula era um chute a gol, não podia errar. Se não a gente acabava pagando o preço. Tinha projetinho, se não me*

*engano, eu fazia os planinhos. A Prof.<sup>a</sup> Lacardi, e tinha mais uma moça que não me lembro o nome dela, elas olhavam e nos orientavam (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Observa-se que o Prof. Schmidt relatou que as aulas de microensino requeriam um planejamento que deveriam ser entregues a OSD. Isso, porque essas microaulas eram uma simulação das aulas convencionais e seguiam todo itinerário tradicionalmente exigido no processo didático como, por exemplo, um planejamento que permeia toda a ação pedagógica, constituídos com objetivos a alcançar, metodologia, recursos didáticos, etc. Todos os depoentes relataram o mesmo modelo do microensino, nesse sentido, a Prof.<sup>a</sup> Sander conta como que era as suas microaulas.

*Era um estágio assim, que você apresentava, planejava...como você fosse dar uma aula, você tinha aqueles objetivos, você tinha que atingir e o grupo ia observando, então era o próprio grupo que observava...você reunia com o grupo que também estava cursando com as professoras que também eram ministrantes dentro do programa...daí elas observavam se a gente conseguia trabalhar bem todas aquelas partes...você tinha que envolver o aluno, tinha toda uma dinâmica... Era uma espécie de uma banca. Mas, dos próprios professores nossos e dos próprios colegas, que estavam juntos, daí que estava a turma toda...[...] (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Tanto o próprio professor-cursista por meio da autoavaliação, os OSD's e os colegas de curso, avaliavam cinco habilidades nas aulas do microensino que eram consideradas fundamentais para o exercício docente nas quatro primeiras séries do 1º Grau, sendo elas: “variar a situação-estímulo, formular perguntas, ilustrar com exemplos, empregar reforços e aumentar a participação dos alunos” (CETEB, 1984, p.34). Para desenvolver essas habilidades nas microaulas, eram entregues aos professores-cursistas uma série contendo seis módulos denominados “microensino”, que continham todas as informações necessárias para que os docentes elaborassem uma aula e treinasse “a si mesmo na avaliação de seus colegas” (CETEB, 1984, p.35). O Prof. Rocha relatou que nesses módulos de microensino era orientado qual deveria ser o comportamento docente em sala de aula, ou seja, estava relacionado com a parte prática. Esse seria um material que veio para complementar os módulos de Didática Geral e das Didáticas específicas:

*A gente estudava, porque nos próprios textos que tínhamos como orientação das micraulas, eles falavam: Como é que você vai se comportar na sala de aula? Então, a parte didática ela já... tinha didática de ensino. É isso, assim como tinha didática da matemática, didática da língua portuguesa. Era dado, primeiro você estuda essa matéria, e ia como se fosse assim, você está respondendo. Então era coisa bastante segura (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Ainda conforme o Prof. Rocha, o professor-cursista era livre para dar aula da disciplina e conteúdo que desejasse, desde que cumprisse os critérios estabelecidos: “Você poderia escolher a matéria que você quisesse. O importante era que você desse a aula e atendesse os



*critérios que estavam estabelecidos. Os passos que você tinha que dar, quer dizer, até os passos que você tinha que dar na sala realmente...*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

Seguindo a visão behaviorista<sup>70</sup> de ensino aprendizagem que embasa todo o projeto<sup>71</sup>, o principal objetivo do microensino, segundo a Equipe do CETEB (1984) era “capacitar o professor a programar o seu ensino de maneira a provocar mudanças comportamentais específicas nos seus alunos” e treinar “habilidades técnicas para ensinar ou desenvolver procedimentos específicos” (CETEB, 1984, p. 34). Essa concepção estava em consonância com a tendência educacional tecnicista que para Libâneo (1992, p. 25) se apresenta da seguinte forma na educação:

Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.

A Prof.<sup>a</sup> Sander contou que nessas microaulas os professores-cursistas eram estimulados a desempenharem suas habilidades técnicas como, por exemplo, o preparo de materiais didáticos: “[...] nessas reuniões [microensino] mesmo a gente foi orientada a montar, fazer...nessas microaulas, a gente tinha que preparar o material [concreto]...depois que a gente estava fazendo o Logos II, tinha que preparar... ...[...]” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

Por mais que na constituição do microensino permeavam a técnica e o treinamento de mudanças de comportamento específicos orientados pelo método de estímulo-resposta, ou seja, procurava-se desenvolver no cursista, habilidades específicas consideradas necessárias para um desempenho docente eficiente, essa modalidade era avaliada pelos entrevistados como um momento importante no Projeto Logos II, sendo uma oportunidade de aprendizagem que os ajudava muito na sua rotina de professores que ainda eram leigos na prática didática. Por ser primordial, essa etapa do estágio exigia concentração e empenho do professor-cursista para que conseguisse dar uma aula satisfatória e ser aprovado pelos OSD’s, pelos colegas e até por ele próprio. Para alcançar esse objetivo, o Prof. Rocha conta que os professores-cursistas desenvolviam estratégias de estudos como, por exemplo, ensaiarem as microaulas apresentando para os colegas também cursistas do Logos II.

---

<sup>70</sup> Na concepção behaviorista de ensino aprendizagem qualquer modificação orgânica decorrente de um estímulo do meio pode provocar manifestações no comportamento. Portanto, o estudo do meio que envolve um sujeito permitiria a previsão e o controle do comportamento humano”, tal teoria é popularmente conhecida como estímulo-resposta (SKINNER, 1982).

<sup>71</sup> Trataremos mais detalhadamente dessa concepção no Logos II no próximo capítulo.

*É que a gente preparava...pelo o fato de vir e ficar no centro comunitário, a gente ficava muito juntos, estudava juntos, tirava dúvida um do outro, tinha colega que dava aula lá, preparando. Eu mesmo cheguei no colega e disse: Assiste a minha aula, vamos ver se eu.... Aí o colega: Não tenho tempo agora não, que eu estou me preparando para prova de matemática, você quer me dar aula de português?! Eu dizia: Não, não, assiste aí e tal... ai um fazia uma rodada de cortesia com o outro: Não, na hora que você for dar sua aula de matemática eu assisto. Aí preparava legal e ia. Mas tinha vez que dava bomba. Eu saía sem graça pra caramba (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

A Equipe do CETEB declarou que, tanto eles como a equipe que pertencia ao MEC, consideravam as atividades do microensino pertinentes e satisfatórias para desempenhar o que prometia. Contudo, a Equipe do CETEB também relatou que houve muitas reclamações por parte dos professores-cursistas em relação a técnica do microensino. Tais cursistas expuseram que a elaboração dessa técnica “foi por demais sofisticadas, com exemplos um tanto abstratos e formais, colocando-os num nível de difícil assimilação e tradução para a prática dentro da sala de aula” (CETEB, 1984, p.56), por isso esse material não contribuía para a aquisição das habilidades exigidas para o exercício docente na zona rural e nem era compatível com a situação concreta do professor-cursista que atuava nessa localidade (CETEB, 1984). Os nossos depoentes não reclamaram dos materiais do microensino, muito pelo contrário, falaram que tais módulos os ajudaram na sua prática docente. O único comentário em relação as dificuldades com as técnicas do microensino, foi tecido pelo Prof. Rocha. Entretanto, tal parecer não estava relacionado aos materiais e sim a postura crítica da OSD que avaliava as microaulas. Conforme esse depoente o grau de exigência era bastante alto:

*Por que a didática... a professora até que ela tinha muita cultura, a gente percebia, mas a parte de te pensar na hora, na frente de todo mundo, ela não pensava duas vezes não. [Uma vez] No quadro eu coleí o cartaz, com o conceito de encontro vocálico eu me lembro, e aí tinha alguma coisa, eu só tinha uma fonte, um livro...[...] Que era o que eu dava aula. Além do livro do Logos, eu tinha uma fonte, que era o livro que eu dava aula lá na zona rural. Eu peguei o conceito que estava no livro, e não era correto, tinha mais alguma coisa. Me lembro agora que ela falou: Não, encontro vocálico é encontro de duas vogais na mesma sílaba. E eu coloquei isso e não é exatamente isso, ela pode ser separada e ser um encontro vocálico. Aí pronto! De repente, eu coloquei aquilo lá e ela olhou para mim: Você já vai começar a sua aula? E eu estava pronto para começar a aula. E ela falou: Vai preparar a sua aula de novo. Arrancou o cartaz. Eu disse: Por que professora? Por que professora? Ela disse: Porque o conceito está errado de encontro vocálico. Daí entrou outro para dar aula e fui embora (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Observa-se que o prof. Rocha não tinha muitas fontes de consulta para preparar as suas aulas e as microaulas, tendo como material de estudos somente os módulos e o livro didático do aluno, portanto, não tinha muitas possibilidades para confrontar as fontes ou mesmo ter uma explicação diferenciada dos conteúdos para não apresentar conceitos errados. Mas essas limitações não eram consideradas pelo OSD, sendo que o Prof. Rocha declarou que não teve a

oportunidade de apresentar aquela aula novamente, também relatou que, mesmo se a OSD permitisse, ele não teria estrutura psicológica para preparar outra aula para aquele dia: “[...] naquele dia eu não tive mais condições de dar aula. Era num sábado já, eu falei: acabou o dia. Porque o final de semana que era encontro pedagógico, que era chamado, era só encontro pedagógico” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

Além do Microensino, os Encontros pedagógicos vieram para completar a carga horária do estágio não supervisionado, como pode ser observado no histórico escolar dos professores-cursistas (Figura 13). O Prof. Rocha declarou que as microaulas eram ministradas nos dias dos Encontros Pedagógicos.

*Era nos encontros Pedagógicos que aconteciam as microaulas. Às vezes dividia as turmas, para poder dar conta de todo mundo, porque senão não vencia. Aí com isso, funcionava, nos finais de semana, na maioria das vezes no sábado até duas, três horas os ônibus das linhas começavam a ir embora, as quinze horas, aí já dispensava (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Segundo a Equipe do CETEB (1984) esses Encontros Pedagógicos tinham um viés didático (resolução de dificuldades específicas, estudos complementares em alguns conteúdos, entre outros) e ainda era um espaço de troca de experiências profissionais. O depoimento do Prof. Rocha corrobora com a afirmação da equipe do CETEB (1984) ao declarar que além das microaulas, os encontros também auxiliavam os professores-cursistas com as dificuldades que eles tinham no cotidiano da sala de aula:

*Funcionavam o seguinte, fazia o evento com todo mundo, com várias orientações, várias dúvidas que tinha com o próprio trabalho em relação à sala de aula, professor com os alunos, algumas questões das disciplinas que a gente estava fazendo, mas ocupava o tempo em dar microaulas, então marcava as microaulas na sequência, de tal hora a tal hora você, tantos minutos, que era em torno de 20 minutos cada micro aula, e a gente era 30, 40 professores ali estudantes, era o final de semana todo ali... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Conforme a Equipe do CETEB (1984), os encontros pedagógicos aconteciam mensalmente nos NP's e duravam, aproximadamente, de 6h à 8h. Esses momentos sempre contava com o acompanhamento dos OSD'S. A Prof.<sup>a</sup> Sander confirmou essa declaração e acrescentou que os encontros pedagógicos eram um momento que eles também recebiam orientações do OSD's: *Era uma vez por mês que nós tínhamos os encontros pedagógicos, aí reunião a turma toda lá...tinha orientação, uma série de coisas...* (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Lovo também expôs que essa era a oportunidade de reunirem os professores-cursistas da zona urbana com os da zona rural, para tirarem as dúvidas sobre o trabalho docente. Essa professora-cursista também relatou o que consideramos ser as aulas do microensino, mas ela chama de aula prática e estágio, como podemos observar no seu relato:

*Era todos os professores da cidade, da zona urbana junto com o pessoal da zona rural. Aí reunia...os da zona rural ficava na cidade, dormia nas escolas...eu não, eu vinha para a minha casa, já morava em Pimenta...[...] Ali era debatido...tirava dúvidas. As professoras... eu já fiz o Logos II com a saudosa Maria Aparecida...aí elas davam aula assim prática, a gente dava aula prática, igual mesmo ao magistério...estagiava uma na sala da outra... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Com o decorrer do tempo, quando os coordenadores do Logos II, perceberam que os estudos modulares não conseguiam abranger as questões regionais, acrescentaram no cronograma dos Encontros Pedagógicos o “conhecimento da região, mediante as atividades programadas, como palestras, apresentação de atividades culturais e recreativas, entre outras, todas adaptadas às realidades locais” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p.126). Segundo o Prof. Schmidt esses aspectos culturais eram realmente expostos nos encontros pedagógicos, tanto que uma das palestras que mais marcaram esse professor-cursista estava relacionando a história do Brasil com os problemas locais:

*Lembro muito bem de um cara [nos encontros pedagógicos]...o primeiro...um professor de história, professor Jorge...quando esse cara começou a falar, do jeito dele, da aula dele...eu não tinha experiência de nada. Eu falei: quero ser assim [...]Ele conseguiu falar da história do Brasil diferente de tudo o que eu tinha ouvido na vida...uma forma contextualizada, uma forma direcionada. Foi lá depois do Logos II, que eu comecei a traçar a minha linha pedagógica de pensamento (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Sander declarou que nesses encontros também eram abordados os problemas de aprendizagem das crianças e conforme o que era apresentado pelos professores-cursistas daquela região, era convidado para os próximos encontros pedagógicos, um palestrante especialista no assunto a ser tratado:

*Sempre nas reuniões conversámos muito sobre isso [descobrir porque as crianças não aprendiam], sempre...tinha, bastante, assim...levava alguém para conversar para a gente entender o porquê de muitos alunos não aprendiam, o que estava acontecendo...sempre tinha palestras, eu lembro tinha uns psicólogos aqui, sempre estavam nos encontros [pedagógicos]... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Em Rondônia, a partir do ano de 1989, por influências da educação Toyotista, que tinha como foco a qualidade, o estágio voltou a ser supervisionado na sala de aula, mais continuou com o auxílio do microensino e dos Encontros Pedagógicos (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

[...] por influência do Toyotismo<sup>72</sup>, começou a busca pela suprema qualidade. Pautado nesse objetivo, o estágio no Logos II voltou a ser supervisionado, mas não na forma inicial prevista no Projeto-piloto, com um supervisor docente para atender 300 cursistas e sim como uma fusão do primeiro modelo com o microensino [...]. Os professores cursistas da zona rural não eram supervisionados pelos OSD's do Logos II que atuavam nos NP's e sim “[...] pelo Supervisor do Ensino Rural das Delegacias Regionais de Ensino e Núcleo de Ensino, [...]” (DESU/SEDUC, 1989, Art. 40), que eram treinados pelos OSD's quanto ao desenvolvimento do microensino. Contudo, o Supervisor do Ensino Rural, acompanhava o professor cursista somente no período em que as habilidades estivessem sendo aplicadas em sala de aula, ficando a parte dos treinamentos das microaulas ainda sob a responsabilidade dos OSD's (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p, 133).

A única professora-cursista que entrevistamos, e que iniciou os estudos no Logos II após o ano de 1989 foi a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla. Essa docente começou os seus estudos no projeto em 1990 na cidade de Pimenta Bueno. Quando perguntamos sobre o estágio essa professora-cursista relatou que não havia supervisão em sala de aula, mas que tinha as microaulas e os encontros pedagógicos validos como monitoramento da prática em sala de aula. Contudo, como já foi observado, quando perguntamos sobre os testes para começar a lecionar como professora sem titulação, essa docente relatou que teve que ministrar uma aula para as supervisoras da SEMEC. Consideramos, anteriormente<sup>73</sup>, que essa depoente tivesse confundido esse momento com as aulas do microensino, já que a maioria dos professores-cursistas entrevistados relataram que para esse teste realizaram uma prova escrita. Todavia, outra possibilidade seria que, como a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla começou a atuar em sala de aula e conseqüentemente iniciou os estudos depois da Instrução Normativa de 1989 (DESU/SEDUC, 1989) dispor essas modificações no estágio, essa professora-cursista realmente pode ter recebido as visitas de estágio supervisionado pelos Supervisores de Ensino Rural, sendo esses mesmos educadores que realizaram o seu teste para começar a lecionar.

Além dessas modificações em relação a formação direcionada para a prática docente (estágio supervisionado), houve também algumas mudanças no material didático do Logos II. Segundo a Equipe do CETEB (1984), o primeiro obstáculo em relação ao material didático era que os cursistas não tinham o hábito da leitura, o que acabava resultando na dificuldade de assimilação dos conteúdos, visto que os módulos eram todos impressos. Na tentativa de solucionar esse problema, foram criadas as provas diagnósticas de leitura, seguidas de um

---

<sup>72</sup> O modelo Toyotista também foi influenciado pelas empresas automobilísticas, contudo, seu principal foco era com a qualidade dos serviços, surgindo assim uma preocupação com a qualidade da mão de obra. Na educação esse modelo foi adotado, por que havia uma disfunção entre as necessidades de qualificação para o mercado de trabalho e os resultados do sistema educacional, portanto, “as empresas começaram a pressionar o Governo, forçando-o a aplicar os critérios de qualidade na educação” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p, 123).

<sup>73</sup> Ver discussão nas páginas 75 e 76.

treinamento de recuperação por meio de uma série de sete módulos denominados “cadernos de leituras”<sup>74</sup> (CETEB, 1984). De acordo com a Equipe do CETEB (1984), na prática, esse sistema começou a funcionar como uma forma de triagem, pois ficou constatado pela equipe dessa empresa, que se o cursista não conseguisse passar por essa etapa, dificilmente ele iria permanecer no Logos II.

O segundo obstáculo, conforme a Equipe Técnica do CETEB (1984), era em relação a conseguir uma linguagem adequada na produção do material didático. Como os elaboradores eram detentores de uma linguagem urbana, que era muito distante dos costumes do campo, isso acabava por configurar-se em uma barreira na confecção dos módulos. Um exemplo, foi na disciplina de Educação Artística, quando em uma atividade, foi pedido ao cursista que fizesse um desenho de criação e o mesmo respondeu desenhando um bode, que era um animal típico de criação daquela região (CETEB, 1984).

Segundo a Equipe do CETEB (1984), as soluções para esses problemas só eram identificadas ao longo do curso, em diálogo com os cursistas. Nesse contato com o professor-cursista, eram consideradas as adversidades em relação às variações regionais e até mesmo as dificuldades do adulto que volta a sentar no banco da escola em uma situação de aprendizagem controlada (CETEB, 1984). Assim, era por meio das dificuldades de aprendizagem apontadas nas práticas de estudos dos cursistas, que o material era reelaborado. Ainda, conforme a Equipe do CETEB (1984), tanto esta empresa como o MEC, organizavam visitas periódicas aos Núcleos Pedagógicos, com a intenção de coletar informações que pudessem direcionar as correções nas revisões e reedições subsequentes. Foram elaboradas cinco edições, até o ano de 1984, incluindo, em algumas das disciplinas, mudanças significativas (CETEB, 1984). Os materiais didáticos do Logos II tiveram muitas questões não resolvidas, e a justificativa exposta pela Equipe do CETEB (1984) era que o pessoal que produzia os módulos, residia na capital e tinha pouco conhecimento do mundo rural. Esses desafios se tornaram difíceis de ultrapassar e acabaram se agravando por causa da abrangência nacional do Projeto.

O curso do Logos II tinha no bojo de sua proposta o estudo personalizado e individualizado, mas como o programa tinha uma abrangência nacional, isso acabava por dificultar para as equipes de elaboração de material atender as especificidades, que como já abordamos, eram principalmente em relação a linguagem. Conjecturamos que esse seja um dos motivos de alguns professores-cursistas terem dificuldades no estudo dos módulos, enquanto

---

<sup>74</sup> Além dessa citação no documento do CETEB (1984), não encontramos mais indícios relacionados a esses sete cadernos de pesquisas, além disso, nenhum dos nossos depoentes fez menções a esse material.

outros não. Temos como hipótese que devido ao Prof. Schmidt ter uma variedade de línguas e culturas permeando a sua constituição como sujeito facilitou que ele conseguisse se adaptar ao material do Logos II.

*Lá no Paraguai, fiquei uns 5 anos sem estudar, porque não tinha ensino médio, mas eu estudava muito em casa, sozinho, pegava os livros em alemão de física, e estudava, mas nunca sonhava em ser professor [...]. No início foi bem complicado [a linguagem nos módulos]..., mas, depois consegui me adaptar. A linguagem, você pode ver aí, era bem direcionado ao professor iniciante. Ele era bem didático (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Os módulos do Logos II eram bastante centrados nos conteúdos e nas técnicas profissionalizantes, sem nenhuma intenção de conscientização ou discussão dos problemas sociais, ou profissionais. Como, por exemplo, o fato do Prof. Schmidt ter dificuldade para frequentar a escola, devido a morar na zona rural. Vários professores-cursistas relataram esse problema social e apresentaram-nas como uma prática comum da época, pois o Prof. Rocha também relatou que teve dificuldades para frequentar a escola, mas diferente do Prof. Schmidt, que ficou sem estudar por que não havia o 2º grau na zona rural, o Prof. Rocha não conseguia concluir o primeiro ano do 1º Grau, porque sua família mudava por questões de sobrevivência, sendo esse outro problema social.

*Eu tinha estudado... acho que uns dois anos, eu tinha começado a estudar e nunca tinha terminado a primeira série, o pai mudava aqui, mudava para lá, a gente perdia os estudos. Eu estava com doze anos quando cheguei em Cacoal e eu não tinha a primeira série em documento, me matriculei no mês de maio e vim embora para Pimenta, cheguei aqui, ia me matricular, nem me matriculei porque já fui para o sítio. Ia pegar a transferência de Cacoal, a minha mãe falou que eu não tinha feito praticamente quase nada, aí fui para o sítio sem nenhum documento de Cacoal, e cheguei lá e tinha 12 anos e ia me matricular na primeira série, aí o professor falou: Não, você já estudou na primeira série e não terminou, vamos fazer a prova (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Esse problema social vivido pelo Prof. Rocha era bastante comum em Rondônia, tanto na zona urbana como na zona rural. Além dos pais dos alunos mudarem constantemente na tentativa de buscar uma situação melhor de vida, também tiravam as crianças da escola na época do plantio e da colheita. Cordeiro (2014, p. 28) afirmou que essa situação, na época, era comum no estado de Rondônia:

Passados alguns dias trabalhando na escola do outro lado do rio, **Cecília** percebeu que o número de crianças começara a diminuir na escola e, comentando com seus colegas, foi informada de que isso, naquele período era normal, pois havia começado a época da colheita, tempo em que as famílias se reuniam para colher os legumes e grãos emergidos da terra, contando, inclusive, com a ajuda das crianças.

Entretanto, nem mesmo em um pequeno texto foi abordado o trabalho infantil ou a importância da criança permanecer na escola nos materiais do Logos II, mesmo que fosse de forma generalizada, e essas eram as realidades vivenciadas pelos professores-cursistas. Uma

hipótese seria de que a Equipe Técnica do CETEB junto com seus elaboradores, não tivessem conhecimento dessas circunstâncias ou ainda nessa época tais fatores não eram vistos como um problema já que o estatuto da criança que normatiza as medidas socioeducativas foi instituído somente no ano 1990.

Evidentemente nem todos os professores-cursistas passaram pela experiência do Prof. Rocha de começar tarde a estudar pelos motivos citados, mas todos os depoentes tiveram que lidar, em algum momento da sua prática docente, com a situação da desistência e da defasagem por idade de seus alunos em relação à série. De acordo com os depoentes, teve épocas em Rondônia, que as escolas começavam lotadas e terminavam com poucos alunos. Na zona rural, que normalmente tinha poucos estudantes, o Prof. Schmidt relata que, no auge do plantio do café, chegou a ter 70 alunos em uma sala multisseriada, mas com o decorrer do tempo esse número foi diminuindo.

*Sim, cheguei a ter 70 alunos, ao todo, 70, era o auge do café. Se você buscar na história, em 86, 87 o café explodiu, então, as pessoas iam colher café, os meeiros, muitos meeiros...era...A linha era muito rica em café, hoje não, hoje veio a pecuária, muito café e tinha muita gente...agora, no final não, começou a diminuir, no último ano que lecionei tinha 25 e terminou, se não me engano, com 15 (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

O Prof. Rocha também recebeu uma grande quantidade de alunos, mas por conta dos assentamentos<sup>75</sup>.

*Na comunidade, uma vez, chegou muita gente de um assentamento próximo, depois a tendência foi de diminuição dos estudantes, porque o povo foi se evadindo da região, mudando...os sítios, as terras pouco produtivas...dez anos era o limite para o povo derrubar os pedaços...loteando, plantando colhendo, depois virava pasto, porque a terra não dava para ficar com culturas por muitos anos...tipo café e outras plantações de longa duração...a terra não era fértil. Com isto, a comunidade foi reduzindo [...] (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Mesmo trabalhando na zona urbana, a Prof.<sup>a</sup> Lovo também iniciava com turmas lotadas e terminava com poucos alunos, porque os pais tiravam eles da escola para trabalhar na lavoura.

*[...] como aqui em Rondônia, ele é um estado de gente...como que se fala? Parece uma cidade dormitório... aí, quando ia dando assim na época da colheita, na época do plantio, os pais tiravam as crianças da escola para ajudar na zona rural[...]. Já tinha perdido muito, geralmente a escola começava muito cheia de aluno, mas ela não terminava com aquele total de aluno que ela iniciou... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

---

<sup>75</sup> “O assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas é entregue pelo Incra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias.[...] Os trabalhadores rurais que recebem o lote comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar. [...] sem portar a escritura do lote em seu nome, os beneficiados não poderão vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros”. (Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/assentamento> >. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018).



Para tentar amenizar o problema da evasão escolar, na época da colheita e também por causa dos longos períodos de chuva que contribuíam para as crianças faltarem na aula e para os professores-cursistas não frequentarem o núcleo pedagógico, tanto as escolas como os núcleos do Logos II começaram a preparar calendários escolares baseados nesses períodos<sup>76</sup>: “*Sei que era feito um calendário, o Logos tinha no calendário, por causa da chuva e da colheita do café [...] eram um calendário diferente para a zona rural e para a zona urbana... os alunos faltavam para a colheita do café [...]*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

Observamos que diversas são as explicações para a evasão e a defasagem de idade em relação à série nas escolas da zona rural. De acordo com Gondim (1982), as principais eram: os alunos começavam sua vida escolar mais tarde do que o previsto ou “realizavam o ciclo matrícula-abandono-matrícula, por diversas vezes, em diferentes anos letivos”, ou ainda “são retidos por vários anos na mesma série” (GONDIM, 1982, p. 119). Além disso, por causa desse alto índice de desistência, em Rondônia, uma mesma turma tinha alunos com idades muito diferentes, como por exemplo, na primeira série do 1º grau tinha alunos de 6 a 15 anos de idade, o que acabava por dificultar a forma de ensinar do professor-cursista.

Tentando superar todos esses problemas sociais que assolavam as famílias rurais e para o aluno não ficar infinitamente repetindo a mesma série, o que poderia contribuir para que ele desistisse da escola, em Rondônia foi criada a prova de lacuna. Quando o aluno não concluía a série na qual estava ou mudava de cidade sem pegar a transferência, e o professor percebia que o estudante tinha condições de avançar, ele era submetido a um teste e se ele obtivesse sucesso, demonstrando os conhecimentos exigidos, ele avançaria para a série seguinte. O Prof. Rocha, passou por essa experiência, e também, alguns de seus alunos.

*Quando chegava um aluno com grau tal de sabedoria, e o pai já dizia: olha, ele já sabe ler. Tinha também um teste, chamado... inclusive eu fiz a prova de lacuna. Eu já sabia ler e escrever, eu fiz o teste e matriculei na segunda série [...] Eu fiz a prova de lacuna... [...] Vinha em Pimenta fazer. Aí fiz a matrícula já na segunda série. Isso foi 1978. Estudei 78, 79 e em 80 fechei o primário. Em 81 fiquei só no sítio com meu pai e em 82 comecei a dar aula (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Como podemos notar pela afirmação de Gondim (1982), todos esses problemas sociais ligados a educação, não eram exclusividades do estado de Rondônia e sim ocorriam em todo cenário brasileiro. Mesmo assim, os materiais do Logos II, por ter uma abrangência nacional, não problematizavam essas questões que são indispensáveis na profissão docente. Por ser um curso direcionado, principalmente, para área rural, esses problemas sociais deveriam ter tido

---

<sup>76</sup> Segundo os depoentes, com o tempo esses calendários, foram gradativamente eliminados.

mais ênfase nos materiais, por causa do isolamento do professor da zona rural que na maioria das vezes tinha que resolver seus problemas, sozinho.

[...] sugestões de como melhorar o rendimento escolar, reflexões sobre o caráter da indisciplina são exemplos de situações que acabavam por ser resolvidas de modo solitário. De igual maneira, não se comparavam atuações, não se descobriam pontos a serem explorados nem aspectos contraproducentes para a aprendizagem dos alunos. Sozinhas [os], as professoras [professor] das escolas rurais isoladas estavam impedidas de terem um contexto natural de tomada de consciência social e profissional (DAVIS; GATTI, 1993, p. 79).

Como já dissemos, o Logos II não fomentava a tomada de consciência social e muito menos proporcionava discussões que trouxessem uma reflexão sobre a carreira do Magistério e os aspectos vinculados à profissionalização docente. O problema dessa falta de reflexão, poderia não ser o excesso de ênfase nos conteúdos, mas sim o exagero de ensino tecnicista que era focado em teoria e técnicas profissionais, sem abordar as questões políticas, que são necessárias para a manutenção do sistema.

[...] sem essa reflexão sobre a carreira docente, o programa acabava por promover, de forma indireta, “a renovação do pessoal formado para outras áreas profissionais ou outros níveis de ensino que pudessem ofertar melhor remuneração ou “status” social aos que obtinham o diploma de 2º grau (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 93).

Outro ponto, era que os materiais do Logos II não enfatizavam o desempenho dos professores-cursistas dentro das reais condições em que desenvolviam o seu trabalho. Os conteúdos apresentados no Projeto contemplavam uma aprendizagem para a manutenção do sistema, uma vez que desconsiderava as pressões da realidade socioeconômica, idealizando o docente como um sujeito “indiferente a questões financeiras, preocupado apenas com o saber” (STAHL, 1981, p. 151).

As condições reais do professor da área rural e das zonas periféricas, na maioria das vezes, eram muito diferentes daquilo que era proposto aos cursistas como o ideal de sociedade e realização humana, entretanto, o material do Logos II continuava a tratar pela perspectiva estritamente pedagógica, assuntos que extrapolavam esse âmbito (STAHL, 1981).

Se um programa de formação de professores como o Projeto Logos II não desenvolve o espírito crítico, não levando o professor a refletir sobre a própria vida e seu trabalho, não se pode esperar que esses professores venham a contribuir para a formação de jovens mais conscientes de seu papel na sociedade (STAHL, 1981, p. 146).

Assim, de acordo com Gondim (1982), a falta de vinculação do curso a problemática vivenciada pelo professor rural, não contribuía para tornar o cursista do Logos II “mais consciente do seu papel de agente de transformação social” (GONDIM, 1982, p.171). Entretanto, em Rondônia, nas condições precárias de infraestrutura e de oportunidades de qualificação profissional que se encontrava o recém estado, e ainda lidando com todas as

adversidades de uma região pouco explorada ambientada no meio da floresta Amazônica, ao nosso ver, estar atuando em sala de aula e tendo a possibilidade de continuar estudando, já era uma forma de transformar a sociedade local.

Agora que entendemos um pouco como funcionava a educação em Rondônia e como era sua relação com o Projeto Logos II, podemos seguir para próximo capítulo, em que tentaremos entender alguns “porquês” do Projeto Logos II por meio da análise do seu currículo. E convido você leitor, a continuar esse percurso conosco....

#### 4. O Projeto Logos II: Leis, currículo e outras providências...

*Onde a lei não cria obstáculos  
Coloco labirintos*

*Poema “Autoridade”  
(FRANCICO ALVIM, 1978)*

Segundo Goodson (2012) para entendemos como que se constitui um currículo, não podemos analisá-lo como algo fixo, mas sim como um artefato social e histórico, suscetível de mudanças e flutuações, em constante transformação. Precisamos entender também porque esse artefato se tornou o que é, pois ele é uma fabricação social, que contém rupturas e ambiguidades, sendo constituído em um processo de lutas e conflitos entre diversas tradições e diferentes concepções sociais. De acordo com Goodson (2012)

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais, menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos a fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (apud SILVA, 2012, p.8)<sup>77</sup>.

Um dos acontecimentos que influenciou diretamente no Projeto Logos II e conseqüentemente o seu currículo, foi a criação da LDB 5.692 de 1971<sup>78</sup>, já que era essa lei que regulamentava o programa. Essa lei foi produzida com a intenção de integrar a educação ao quadro político de uma ditadura militar. Aparentemente a LDB 5.692/71 trouxe algumas vantagens para a educação como, por exemplo, a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, profissionalização ao nível de 2º grau, o prosseguimento no sistema educacional (do ensino primário ao superior), etc. Entretanto,

O caráter de terminalidade e a prerrogativa de preparação para inserção imediata no mercado de trabalho levavam os filhos da classe trabalhadora ao ensino técnico. Esse movimento tinha como pressuposto a reserva das vagas dos cursos universitários para aqueles que pretendiam dar continuidade aos estudos, que eram, em geral, os filhos da classe dominante (PARANÁ, 2008, p.54-5).

O projeto do governo militar previa a modernização e o desenvolvimento do Brasil em um curto intervalo de tempo, e para atingir tal fim, o ensino foi considerado um importante ingrediente na preparação de trabalhadores capacitados, pois, segundo o discurso da época, a educação, pretensamente, construiria o “espírito crítico”, e por meio das disciplinas voltadas para as ciências o cidadão estaria preparado para pensar logicamente, tomando decisões com

---

<sup>77</sup> Silva (2012) fez a apresentação do livro de Goodson (2012).

<sup>78</sup> Como já dissemos, o Logos II foi criado no ano de 1975 e implantado no ano de 1976, sendo a LDB de 1971 que regimentava a educação nessa época.

base em informações e dados (KRASILCHIK, 2010; SILVA; PEREIRA, 2011; PARANÁ, 2008). Percebemos uma ambiguidade no discurso dessa época, quando tentava juntar construção do pensamento crítico com a formação de mão-de-obra para o capitalismo. O ensino tecnicista tinha como objetivo adequar o indivíduo ao mercado de trabalho, por isso, nesse período o espírito crítico foi menosprezado nas escolas, uma vez que o ensino se dava mediante a processos de condicionamento com o reforço das respostas que se queriam alcançar (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011).

As mudanças impostas pelos militares por meio da LDB de 1971, direcionou a educação como um todo, e os conhecimentos científicos foram considerados importantes na formação do trabalhador, sendo esta, supostamente, uma peça-chave para o desenvolvimento econômico do país (KRASILCHIK, 2010; PARANÁ, 2008). A LDB 5.692 previa um novo delineamento para educação, que fosse capaz de formar a mão de obra necessária para abastecer a indústria que surgia, num período conhecido como o “grande milagre econômico brasileiro”<sup>79</sup>. Essa lei corporificava uma forte tendência tecnicista com princípios ancorados na produtividade e na eficiência (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011). No Logos II, essa disposição do ensino tecnicista, se evidenciava por meio da

[...] universalização do ensino, com a abertura em massa de vagas e uma série de estratégias, como por exemplo, utilização de tecnologias, planejamento centralizado e otimização dos recursos. Esse modelo se enraizou de tal forma, passando a fazer parte dos discursos políticos do Estado e, no Brasil, também se aplicou na Formação de Docentes, mediante a execução de Programas como o Logos I e Logos II, pela via supletiva e a distância. E é aí que surgem as tecnologias educacionais aplicadas ao campo da educação (OLIVEIRA, 2010, p.38).

Devido a essa tendência tecnicista, o Logos II tinha como foco a competência, conduzindo a formação de professores leigos como meio para tornar o docente mais eficiente. A ideia de competência na educação teve como base os programas americanos e brasileiros para a formação de professores nas décadas 1960 e 1970<sup>80</sup>. Nesses períodos as competências “assumem sobretudo um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1160). As competências objetivavam uma pretensa eficiência educacional que poderia ser obtida desde que o trabalho docente fosse controlado, algumas vezes por artifícios existentes na administração escolar.

---

<sup>79</sup> Essa foi a denominação dada ao período de 1968 a 1973 em que houve um crescimento elevado da economia no Brasil. A economia brasileira cresceu cerca de 11,1%, o PIB (Produto Interno Bruto) foi de 9,8% para 14%, e a inflação baixou de 25,5% para 15,6% (CORRÊA, 2017). (Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/milagre-economico/>>. Acesso em 11 de abril de 2018).

<sup>80</sup> Nos anos de 1990 o conceito de competência foi recontextualizado a partir desses programas americanos e brasileiros para formação de professores (DIAS; LOPES, 2003).

Esse controle do professor no exercício do magistério se apresentou como uma tendência no **currículo por objetivos**. Neste, a formulação dos objetivos comportamentais pela especificação do desempenho a ser realizado, da condição de realização e do critério de avaliação do desempenho não abria espaço para a improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática educacional, não cabendo a ele, na sua função, parar para pensar no que fazer, mas sim encontrar os caminhos e os meios para fazer o que lhe fosse pedido [...]. Com isso, a função do professor assumia uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política (DIAS; LOPES, 2003, p.1160).

O Logos II evidenciava os aspectos cognitivos, não objetivando desenvolver um pensamento crítico do ofício do professor ou da própria educação.

O Projeto Logos II [...] define o ensino como a organização do ambiente para obter a aprendizagem eficaz, utilizando a aplicação de princípios científicos, especialmente os que se referem à análise e ao controle dos comportamentos dos indivíduos, e a ênfase na eficiência do processo é notada, tanto no aspecto administrativo quanto no aspecto pedagógico em que tudo é planejado com propósitos bem definidos (STAHL, 1981, 151).

As reformas educacionais realizadas por meio da LDB de 1971 tinha como enfoque o desenvolvimento. Por isso, defendia um ensino para a formação do capital humano, gerando um vínculo entre educação e mercado de trabalho, mudanças nos hábitos de consumo, “integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p.29).

O modelo econômico aderido pelos militares, assim como a questão da industrialização e o êxodo rural que trouxe muita gente para as cidades, aumentou a procura pela educação, o que acabou causando uma crise educacional<sup>81</sup>. Além do mais, o governo militar favoreceu a implantação de projetos educacionais que evidenciavam principalmente o método científico e que tivessem as características de treinamento. Devido a esses fatores, e com a crise na educação servindo como justificativa, foram assinados vários convênios entre o governo do Brasil e instituições internacionais (SILVA; PEREIRA, 2011), os populares acordos bilaterais que, atualmente, parecem que estão ressurgindo no democrático cenário brasileiro, já que o atual (2019) presidente da república<sup>82</sup>, ex-militar reformado, declarou que defende os acordos bilaterais com países desenvolvidos<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Como já dissemos, a falta de infraestrutura e recursos humanos para a educação, contribuíram para que houvesse uma grande quantidade de “[...] adultos que não possuíam o ensino primário, crianças e adolescentes sem estudar, evasão e repetência escolar” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 11).

<sup>82</sup> Jair Messias Bolsonaro.

<sup>83</sup> (Fonte: < <https://www.infomoney.com.br/mercados/politica/noticia/7749672/uniao-europeia-quer-fechar-acordo-com-mercosul-antes-da-posse-de-bolsonaro> > Acesso em: 05 de dezembro de 2018).

Impulsionados pelos acordos bilaterais, na época da ditadura militar, o sistema educacional adotado pelo governo tinha em vista um modelo econômico dependente dos países desenvolvidos, e principalmente, determinado pela economia norte-americana, sendo os acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development)<sup>84</sup> os mais conhecidos. Esses acordos, de certa forma, definiam as diretrizes da educação brasileira e toda a legislação da época do regime militar não fugiu do contexto geral de suas recomendações (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011). Assim, os acordos MEC-USAID planejavam meios de desenvolver uma educação numa concepção mercadológica, com base nos moldes do sistema empresarial tecnocrático, em que a produção estava acima dos valores pedagógicos. Para tal, pretendiam criar programas de aperfeiçoamento, por intermédio de novos e eficientes procedimentos de formação e treinamento de professores; reestruturação do currículo; fundação de escolas-modelo; gerenciamento educacional; distribuição de equipamentos escolares e materiais didáticos; fomento a campanhas voltadas para educação de jovens e adultos; políticas de valorização da profissão docente, etc. (BRITO, 2008).

Diretamente ligado à formação de professores, era previsto ainda a distribuição de bolsas de estudos no Brasil e no estrangeiro. Os professores bolsistas que se formaram em cursos como o PABAEE, ao retornarem de seus treinamentos, deveriam formar e treinar os demais professores. Esse programa foi criado em 1956, por meio de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, e tinha o objetivo de: treinar professores e supervisores de ensino primário e escolas normais, produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos que seriam usados em treinamentos de professores, selecionar alguns docentes e enviá-los aos Estados Unidos para estudar a educação elementar; havendo uma grande preocupação com métodos, técnicas, recursos e habilidades no processo curricular, sendo pioneiro na área do currículo no Brasil. Justamente pela forma na qual estava configurado, os professores que cursavam o programa, elaboravam apostilas e traduziam muitos livros e materiais americanos de currículo. Grande parte das prioridades desses primeiros acordos eram voltadas para o ensino primário e conseqüentemente a formação de professores para esse nível escolar, contudo, estava previsto, no futuro, a demanda para o segundo grau (BRITO, 2008; SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011).

---

<sup>84</sup> Alguns desses acordos vigoraram até 1971 (SILVA; PEREIRA, 2011).

Os treinamentos de educadores brasileiros nos Estados Unidos foram intensivos. E após o golpe 1964, a atuação da agência Americana USAID no Brasil se intensificou, por meio de seus técnicos, ocupando sólidas posições em várias áreas da administração pública federal. Além dos acordos MEC-USAID, muitos outros foram assinados diretamente com Universidades Brasileiras. No geral, os acordos entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) asseguravam, ao Brasil, financiamentos externos e assistência técnica para estabelecer as novas reformas na educação. Essas reformas marcaram a chegada do ensino tecnicista, que tinha a intenção de articular a educação ao sistema de produção capitalista. Assim, os investimentos na educação também tinham como foco o ensino em massa direcionando a formação para o mercado de trabalho (PARANÁ, 2008).

O ensino tecnicista da década 1970 tinha como inspiração os modelos de produção Fordista/Taylorista que, para o governo vigente, já tinham provado sua eficiência. Desse modo, as mesmas diretrizes aplicadas ao sistema empresarial tecnocrático foram direcionadas para a educação, na forma, como já abordamos, de abertura em massa de vagas, universalização do ensino, utilização de tecnologias, planejamentos centralizados, etc. (OLIVEIRA, 2010; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Ao analisarmos a estrutura de funcionamento do Projeto Logos II por meio de seu projeto-piloto (BRASIL, 1975), percebe-se claramente essas ideias tecnicistas e mercadológicas em suas estruturas como, por exemplo: organogramas numa perspectiva hierarquicamente definida, o programa deveria cumprir metas rigorosas e prazos pré-fixados, e usavam termos como: gerenciamento, supervisão, logística, etc. (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Além disso, evidenciaremos nesse capítulo, os conceitos da educação tecnicista que estruturaram o currículo brasileiro, e conseqüentemente a estrutura curricular do Projeto Logos II.

Uma das leis que possibilitou estabelecer o ensino tecnicista foi a LDB 5.692/71 e uma de suas principais mudanças foi juntar as quatro primeiras séries do ensino primário com as quatro séries do ginásio e o formar o Ensino de 1º Grau. Para Fontoura (1972), não foi uma simples justaposição, como somar 4+4, supostamente, a integração deveria ter o caráter de continuidade para os alunos dos 7 aos 14 anos. Contudo, essa divisão em relação ao primário e o ginásio ainda continuava, até mesmo na formação e atuação dos professores (COSTA, 2013). Percebemos no Projeto Logos II que esse caráter de terminalidade das quatro primeiras séries do primário persistiu, uma vez que o professor que concluía o programa, estava legalmente habilitado para lecionar somente nessas séries. Já o Ensino secundário, de acordo com a lei, continuou com as três séries, todavia, com a denominação de 2º grau e com foco na profissionalização, caso que também se encaixava no Logos II, uma vez que o projeto habilitava



para o magistério no segundo grau, como podemos observar na própria LDB de 1971: “Art.30 — Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau” (BRASIL, 1971a).

Para cursar o Logos II, tinha-se como exigência que o professor tivesse no mínimo a 4ª série do primeiro grau (BRASIL, 1975). Portanto, a estrutura curricular do Projeto Logos II (Figura 14), disponibilizado pelo projeto-piloto do programa (BRASIL, 1975), englobava a formação de 5ª a 8ª série do 1º grau e 2º grau na parte denominada Formação Geral, e o componente Formação Especial encarregava-se da habilitação profissional, conforme estabelecia a legislação em seu Artigo 5.º, parágrafo primeiro:

[...] o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (BRASIL, 1971a).

Figura 14 - Estrutura Curricular do Projeto Logos II

**PROJETO LOGOS II**  
Disciplinas Curriculares – Módulos

Partes do Currículo ou Matérias	Disciplinas	Série	Módulos								Dosagem de Horas de Estudo Provável	Observações				
			Números													
			1	2	3	4	5	6	7	8						
Educação Geral	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa	01	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	200	Língua Port. e Literatura Brasil. correspondem a uma só disciplina; a divisão é p/ facilitar a elaboração	
	Literatura Brasileira	02	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	200		
	Estudos Sociais	Educação Artística	03	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100	Idem para Geografia e História
		Geografia	04	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	150	
		História	05	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	150	
		OSPB	06	o	o	o	o								40	
		Moral e Cívica	07	o	o	o	o								40	
		Ciências	Matemática	08	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
	Ciências Físicas e Biológicas		09	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	150	
	Programas de Saúde		10	o	o	o	o	o	o						50	
Formação Especial	História da Educação	11	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	300	Especificamente dirigido para atuação do professor nas 4 primeiras séries do 1º grau	
	Psicologia Educacional	12	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Sociologia Educacional	13	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Est. Func. Ensino 1.º Grau	14	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	200		
	Org. do Trabalho Intel.	15	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	150		
	Téc. Prep. Mat. Didático	16	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Didática Geral	17	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	200		
	Didática da Linguagem	18	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Didática da Matemática	19	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Didática dos Est. Sociais	20	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Didática de Ciên. Fís. e Biol.	21	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Didática da Educ. Artística	22	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Didática de Educ. Física	23	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Recreação e Jogos	24	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	50		
	Técnicas de Estudo	25	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Informações Pedagógicas	26	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	50		
	Currículos de 1.º Grau	27	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Orientação Educacional	28	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
Estágio Supervisionado		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	500 no mínimo	Haverá supervisão durante todo o curso	

Duração provável do processo: 27 meses

Total de módulos para cada cursista: 197  
 Total de módulos para os 46.000 cursistas: 9.062.000  
 Horas de estudo programadas para o núcleo comum: 1.330  
 Horas de estudo programadas para a parte especial: 2.150 > 3.480  
 Horas de estágio previstas: 2.000

Fonte: BRASIL (1975, p. 57).

Essa divisão entre geral e específica proposta nos currículos de segundo grau profissionalizante, foi justificada pelo depoimento do Coronel Jarbas Passarinho (1985), ministro da Educação e da Cultura na época, o qual alegava que nas escolas militares, gradativamente o ensino passou a ser profissionalizante, sendo que no penúltimo ano 60% do ensino era profissionalizante e no último era 80% ensino profissional contra 20% de ensino acadêmico, que era voltado para as atividades de guerra: “Eu vinha de uma área, onde passei 29 anos, no Exercício, simultaneamente [como] aluno e professor (...) e estava impregnado dessa ideia de educação para saber fazer” (PASSARINHO apud GERMANO, 1990, p.259). Assim, tendo como base o discurso do Coronel Passarinho (1985), essa configuração de divisão (geral e específica) adotada no currículo de segundo grau se aproximava muito do perfil existente nas escolas militares. Além da influência ideológica e política do governo vigente da época, outro fator que pode ter impulsionado essa forma de configuração, era que um dos redatores da LDB de 1971, Valnir Chagas<sup>85</sup>, tinha sido professor do Colégio Militar em Fortaleza-CE (GERMANO, 1990). É interessante observar que atualmente (2019) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio proposto pelo MEC e aprovado pelo (CNE) Conselho Nacional de Educação para ser implementada em todas as escolas públicas e privadas até o ano de 2022 também decreta retorno **obrigatório** do ensino profissionalizante nesse nível de ensino<sup>86</sup>.

No tempo do Logos II, os cursos profissionalizantes tiveram um novo impulso depois da publicação da Lei 5.692/71 e do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 45/72, em virtude de todo o ensino de 2º grau ter se tornado profissionalizante e o ensino de 1º Grau ter recebido uma nova função: a iniciação para o trabalho (GONDIM, 1982). O Ensino profissionalizante tinha o propósito de preparação para o trabalho que se harmonizava com as imposições do mercado, ou seja, sua intenção era atender as necessidades da produção capitalista, como podemos ver no segundo parágrafo do Artigo 5.º:

§ 2º A parte de formação especial<sup>87</sup> de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

---

<sup>85</sup> Raimundo **Valnir** Cavalcante **Chagas** (1921-2006), foi um educador cearense, que além de ser membro do CFE entre os anos de 1962 a 1976, com ativa participação na legislação educacional brasileira, foi também um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), onde lecionou por vários anos na Faculdade de Educação. (Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4:professor](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:professor). Acesso em: 01 de dezembro de 2017).

<sup>86</sup> (Disponível em: < < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_1105\\_18\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_1105_18_-versaofinal_site.pdf) > Acesso em: 06 de dezembro de 2018.)

<sup>87</sup> A formação especial, de acordo com a LDB de 1971, seria a parte do currículo voltado para a profissionalização e tinha o “caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais” (BRASIL, 1971<sup>a</sup>, Artigo 5º, § 3º).

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971a).

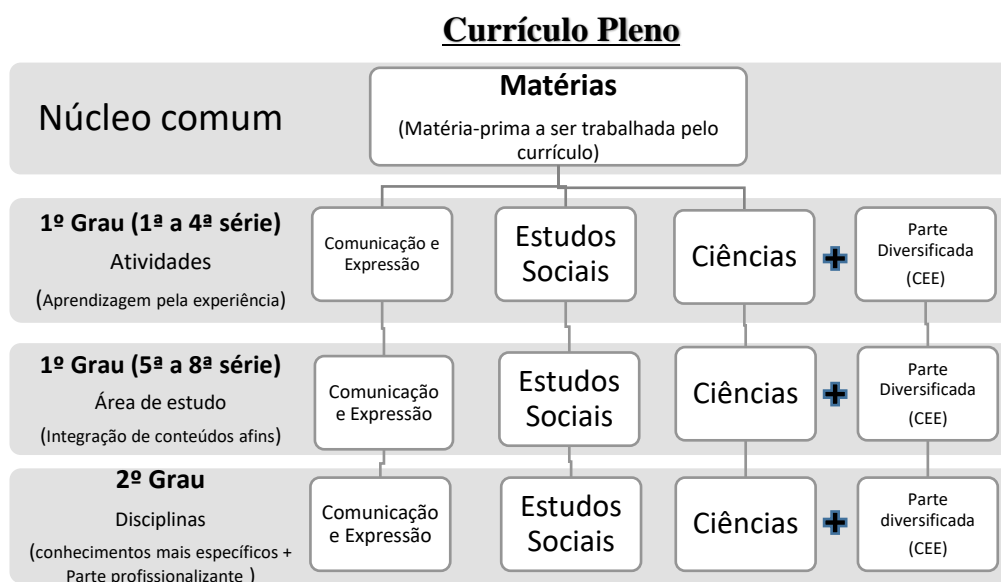
A parte profissionalizante do Logos II era voltado para o Magistério, sendo que o Parecer do CFE n. 349/72<sup>88</sup> normatizou essa formação profissional ao nível de 2º Grau, para atuar em sala de aula ao nível de 1º grau, instituindo os estudos de habilitação para o magistério:

- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício no magistério e permita estudos posteriores mais complexos; promover a correlação e a convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático; despertar o interesse pelo auto aperfeiçoamento. (BRASIL/MEC/CFE, 1972).

O Projeto Logos II tinha a orientação profissional voltada para uma visão econômica do homem, ou seja, o sujeito como capital humano, enfatizando a educação para o desenvolvimento capitalista. Assim, o currículo do programa não formava nos professores-cursistas uma “visão crítica das estruturas educacionais e sociais em que estão [estavam] inseridos” (STAHL, 1981, p.159).

A proposta curricular organizada pela LDB 5.692/71 instituíram nos currículos escolares de 1º e 2º graus um núcleo comum obrigatório (Figura 15) de caráter nacional<sup>89</sup>.

Figura 15 - Currículo Pleno para os currículos de 1º e 2º graus conforme a LDB 5.692/71



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Fontoura (1972); Costa (2013) e Santos (2014a).

<sup>88</sup> O Parecer 349/72 transcreve o currículo mínimo aprovado pelo parecer do CFE n. 45/72 que fixou as exigências mínimas em cada conjunto de habilitações profissionais ao nível de Segundo Grau. Segundo o parecer 349/72, esse trecho transcrito, permitiria “alcançar os objetivos da Lei 5.692, no que tange à habilitação profissional do professor para as seis primeiras séries do ensino de 1.º Grau” (BRASIL, 1972).

<sup>89</sup> Para ajudar a entender o que seria esse currículo e o que era esse núcleo comum, o Conselho Federal de Educação criou o parecer n.º 853/71, que esclareceria os detalhes a respeito (FONTOURA, 1972).

Esses núcleos eram constituídos de matérias que seriam definidas pelo CFE, que conferiria objetivos e amplitude<sup>90</sup>. Já a parte diversificada dos currículos ficaria ao encargo das propostas fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), incumbindo as escolas de selecionarem as disciplinas que estavam em consonâncias com essas propostas, compondo assim a parte diversificada. As propostas poderiam variar conforme as particularidades de cada região e de suas respectivas escolas (FONTOURA, 1972; SANTOS, 2014a).

A forma de organização (Figura 15) orientada pela LDB de 1971, não estabelecia um programa de ensino a ser construído pelas escolas. O denominado “currículo pleno” era entendido como todas as experiências educativas favorecidas pelas escolas, ou seja, aulas, visitas, trabalhos escolares, debates, excursões, funcionamento das instituições escolares, etc. (FONTOURA, 1972). Portanto, o currículo pleno era elaborado pelas matérias que formavam o núcleo comum – englobando as disciplinas obrigatórias impostas pelos CFE – somada à parte diversificada, de acordo com as diretrizes dos CEE e “pelos planos de estudo do estabelecimento de ensino, cujos conteúdos eram selecionados pela equipe de professores de acordo com as especificidades do ambiente escolar” (SANTOS, 2014a, p. 156) (Figura 15).

Contudo, por mais que fosse uma determinação legislativa, o currículo do Logos II não executou as atividades da parte diversificada que atenderia as especificidades regionais, locais e individuais dos alunos. Pressupomos que devido ao Logos II ser de responsabilidade do Governo Federal e sua utilização em nível nacional, a abrangência da administração do programa não permitiu que elaborasse esse “componente que é oriundo dos Conselhos Estaduais e/ou dos estabelecimentos” de ensino (GONDIM, 1982, p.54). Ademais, a confecção de tais materiais geraria um custo, pois além da impressão, seria necessário contratar alguém da região para elaborar esse material regionalizado, e como já relatamos, o Logos II era constituído na perspectiva dos baixos custos. Outra hipótese seria que, devido ao programa ser por via modular, poderia dificultar a criação dessa parte diversificada. Uma terceira conjectura seria que a equipe do DSU/MEC julgava que estaria atendendo a parte diversificada, já que afirmou que o Logos II pretendia atender as diferenças regionais, ofertando diversas atividades culturais (DSU/MEC apud STAHL, 1981, p.27). Em Rondônia, os depoentes relataram que foram feitas algumas tentativas de mostrar a cultura local por meio dos encontros pedagógicos, e ali eram desenvolvidas palestras, apresentações de atividades culturais regionais, e recreativas. Já a Equipe do CETEB (1984) declarou que as particularidades de cada região

---

<sup>90</sup> A ideia de amplitude expressa pelos conselheiros, caracterizava-se pela gradação na exposição dos conteúdos que seriam ensinados (SANTOS, 2014a, p. 156).

seriam tratadas em um material a parte, desenvolvido pelos próprios estados e voltados para as disciplinas de geografia e história local (CETEB, 1984). Contudo, tanto os depoentes de nossa dissertação de mestrado (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a), como os entrevistados dessa pesquisa<sup>91</sup>, informaram que não receberam nenhum material por parte do Logos II, direcionado para história e geografia de Rondônia, como podemos perceber no relato do Prof. Schmidt: “*O Logos II em Geografia e História, focava mais na história do Brasil. Não lembro se tinha algo regionalizado, eu acho que não. Tanto que o Logos II, ocorreu no Paraná, em todo país. Então, ele era genérico, ele era bem genérico*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

Além do mais, como já observado anteriormente, a ausência da parte diversificada no currículo do Logos II, que deveria tratar das peculiaridades locais, contribuiu para que o programa não fizesse qualquer referência à realidade desse professor-cursista que em sua maioria era rural. Ou seja, o programa não instrumentalizava o docente para uma ação que respondesse às características e necessidades da realidade em que atuava como, por exemplo, desenvolver a habilidade de ensinar para as turmas multisseriadas, que como já explicamos, eram compostas por grupos de alunos de diferentes séries e idades, dividindo um mesmo espaço (GONDIM, 1982).

Já em relação ao núcleo comum o Logos II atendeu basicamente todas as exigências, com raras exceções. Uma dessas exceções, foi não oferecer no seu currículo a disciplina de Ensino Religioso. De acordo com o Parecer CFE n. 853/71, o Núcleo Comum era composto de três matérias<sup>92</sup> que simbolizavam três linhas de estudo do conhecimento humano, sendo elas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (Figura 15). Ali se configurariam o conteúdo mínimo a se aprender por meio das atividades, áreas de estudos e disciplinas, dependendo do grau de aprendizagem a ser trabalhado (Figura 15) (BRASIL, 1971b).

O núcleo comum substituiu as antigas disciplinas do 1º e 2º grau para adquirir uma perspectiva de continuidade (FONTOURA, 1972; SANTOS, 2014a), como orientado pela legislação: “Art.2º. As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971b, Art.1º, § 2º).

---

<sup>91</sup> Os demais depoentes relataram somente que não receberam os materiais sem mais explicações

<sup>92</sup> A matéria possuía o sentido de matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno, podendo ser constituído por recortes de diversas disciplinas, adquirindo formas distintas, à medida que um conjunto de conteúdos fossem selecionados. Por exemplo: “os Estudos Sociais constituíam uma matéria, e a História e a Geografia eram as disciplinas que a compunham” (SANTOS, 2014a, p. 158).

Foi essa configuração de continuidade no núcleo comum imposta pela legislação que possibilitou ao Logos II, trabalhar dentro da parte de Educação Geral, os anos finais do 1º grau e o 2º grau integrados, definindo dentro dos conteúdos os objetivos e a amplitude de complexidade de acordo com o nível de escolaridade. Por exemplo, o total dos 15 módulos da disciplina de matemática eram divididos de modo que os 10 primeiros fossem voltados para o 1º Grau e os demais para o 2º Grau, sendo que seus conteúdos eram apresentados de forma integrada. Além disso, os documentos oficiais como o Projeto-Piloto (1975) e o registro do CETEB (1984) informaram que os conhecimentos e as atividades eram organizados do mais simples para o mais complexo, alegando que essa forma de organização facilitaria o acompanhamento do cursista.

O Parecer CFE n. 853/71, que definia o currículo escolar nessa época, regulamentava que as séries iniciais do primeiro grau (1ª a 4ª série), os conteúdos (comunicação e expressão, integração social e iniciação as ciências) seriam tratados predominantemente como atividades (BRASIL, 1971b), ou seja, estavam vinculados a experiência da criança e trabalhados em oportunidades concretas de aprendizagem por meio de exercícios que “despertassem a curiosidade do aluno para a investigação, fornecendo assim os elementos básicos para o método científico” (SANTOS, 2014a, p. 162). De 5ª a 8ª série, o conteúdo seria tratado como áreas de estudos, portanto, os conhecimentos das disciplinas já existiam. Já o conteúdo sistemático da disciplina só surgiria no 2º grau, passando a configurar-se predominantemente, como disciplinas e dosadas conforme as habilitações profissionais escolhidas pelos alunos (BRASIL, 1971b) (Figura 15).

Para conceituar o que chamou de divisão tríplice (atividades, área de estudos e disciplinas), um dos redatores da LDB de 1971, Valnir Chagas (1978) se fundamentou no estruturalismo, principalmente, de Piaget. Assim, todas essas divisões deveriam estar inter-relacionados, sendo essa uma das concepções do estruturalismo, já que essa vertente defende que não existe um fato isolado, todos os acontecimentos estão relacionados (PIAGET, 1974). Ainda para Piaget as estruturas são elementos dinâmicos, que se organizam do mais simples para os mais complexos (PIAGET, 1974), igualmente ao conceito de amplitude apresentado por Chagas (1978). Isso posto, a intenção de Chagas (1978) era organizar um currículo em sintonia com os interesses e as necessidades das crianças, fundamentado principalmente nos estágios de desenvolvimento, por isso o currículo, inicialmente, deveria estar centrado em atividades, servindo como um intermediário entre a sociedade e a escola, para posteriormente, alcançar as demais fases, mas todos os conteúdos dependeriam uns dos outros para determinar o todo. Diante do exposto, Chagas (1978) organizou a seguinte estrutura curricular:

Na tentativa de acompanhar a evolução psicológica da criança e do adolescente, adota um critério de “amplitude” do campo abrangido pelos conteúdos em conexão com os processos envolvidos na aprendizagem (...) Nas atividades as aprendizagens se desenvolvem antes sobre ações efetivas exercidas em situações concretas – e aí se incluem as habilidades de ler, escrever e contar – que pela sistematização do conhecimento; nas áreas de estudo, o concreto tende a equilibrar-se com o sistemático; e nas disciplinas, sem dúvida a categoria mais específica, as aprendizagens se fazem predominantemente pela sistematização e aplicação de conhecimentos, estabelecendo-se conscientemente o indispensável fluxo entre o saber e o fazer (...) Enquanto a atividade é processo quase puro, algo como alimento pré-digerido para quem não desenvolveu plenamente a capacidade de assimilação, a área de estudo ainda é mais processo que conteúdo e a disciplina é simultaneamente conteúdo e processo. (CHAGAS, 1978, p.197).

O professor-cursista que estudava no Logos II, mesmo que de forma indireta, acaba por estudar as três formas de escalonamento do conhecimento no próprio currículo do programa. A parte do conhecimento tratado como área de estudos e disciplinas, ele estudava, porque era inerente a sua formação para os anos finais do 1º grau e o 2º Grau. Já o conhecimento desenvolvido por meio das atividades, ele estudava na formação específica que era voltada para o Magistério nas séries iniciais. Como o professor-cursista teria que ministrar aulas de 1ª a 4ª série do primário, ele teria que aprender essa forma de desenvolver o conhecimento, por meio das didáticas gerais e específicas e das demais disciplinas direcionadas para o exercício da profissão docente. No Projeto-Piloto do Logos II, na parte que designava o currículo profissionalizante, ou seja, do Magistério, salientava-se “que o ensino de 1º grau até a 4ª série a aprendizagem desenvolver-se-á através de atividades” (BRASIL, 1975, p. 56).

O Parecer do CFE n. 853/71 regulamentava ainda que, dentro das três matérias que compunham o núcleo comum, deveriam existir os conteúdos específicos obrigatórios. Seriam eles:

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
  - b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
  - c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.
- § 2º. Exigem-se também a Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório pelos estabelecimentos oficiais e facultativos para os alunos (BRASIL, 1971b, Art.1º, § 1º).

Ao analisarmos a estrutura curricular do Logos II apresentado no Projeto-Piloto (Figura 14), percebemos que ele atendia parte das exigências das legislações. A matéria Comunicação e Expressão, englobava as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, sendo que conforme as observações deste mesmo documento, as duas áreas do conhecimento correspondiam a uma só disciplina e a divisão seria para facilitar a elaboração do material. Pertencia ainda a essa matéria a disciplina de Educação Artística. A matéria de Estudos Sociais, continham as disciplinas de Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), e Educação Moral e Cívica (EMC). A divisão de Geografia e História também seriam

somente para facilitar a construção dos módulos, pois elas constituíam-se, somente, em uma disciplina. Já a matéria de Ciências era composta pelas disciplinas de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, e Programa de Saúde, sendo que as duas últimas também formavam apenas uma disciplina, separadas para facilitar a elaboração dos módulos.

Das disciplinas exigidas, o currículo apresentado no projeto-piloto do Logos II (Figura 14 e 16), não contemplava as de Educação Física e de Ensino Religioso.

Figura 16 - Comparativo entre as estruturas curriculares apresentadas respectivamente no Projeto-Piloto do Logos II e no registro do CETEB

Projeto-Piloto Logos II (1975)		CETEB (1984)		
Partes do Currículo ou Matérias	Disciplinas			
Educação Geral	Comunicação e Expressão	<b>EDUCAÇÃO GERAL</b> Série 01 – Informações Pedagógicas 02 – Técnicas de Estudo 03 – Língua Portuguesa 04 – O.S.P.B. 05 – Educação Moral e Cívica 06 – Ciências Físicas e Biológicas 07 – Matemática 08 – Literatura Brasileira 09 – História 11 – Geografia 12 – Programas de Saúde 30 – Língua Estrangeira Moderna  <b>FORMAÇÃO ESPECIAL</b> Série 10 – Educação Artística 13 – História da Educação 14 – Organização do Trabalho Intelectual 15 – Didática Geral 16 – Sociologia Educacional 17 – Psicologia Educacional 18 – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 19 – Orientação Educacional 1º Grau 20 – Didática da Linguagem 21 – Didática da Matemática 22 – Didática dos Estudos Sociais 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas 24 – Currículo do 1º Grau 25 – Didática da Educação Física 26 – Técnica de Preparação de Material Didático 27 – Didática da Educação Artística 28 – Recreação e Jogos 29 – Educação Física		
			Estudos Sociais	
				Ciências
	Formação Especial			

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de Brasil (1975) e CETEB (1984).

Quando comparamos o currículo do Projeto-piloto (BRASIL, 1975) com o currículo apresentado no registro do CETEB (1984), notamos que o Ensino Religioso também não estava elencado no rol de disciplinas de sua grade curricular (Figura 16). Pode ser que a equipe do Logos II encontrou respaldo para não ofertar o Ensino Religioso, porque a matrícula era facultativa para o aluno. Outro ponto, é que o parágrafo único do Artigo 7º da LDB de 71, determinava que essa disciplina deveria ocorrer nos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971a). Como o Logos II era no sistema modular, não teria um horário “normal” ou até mesmo regular para acontecer, esse pode ter sido o pretexto para não ser inserida em nenhum dos dois currículos.



A disciplina de Educação Física também não foi oferecida pelo currículo exibido no Projeto-Piloto (BRASIL, 1975). Entretanto, essa disciplina estava presente na estrutura curricular apresentada pela Equipe do CETEB (1984) (Figura 16). Uma conjectura seria que, como a Educação Física era facultativa para os alunos e os conteúdos dessa área de ensino-aprendizagem eram, prioritariamente, práticos, seria necessário um acompanhamento de um educador físico, e devido as aulas do Logos II não serem presenciais seria complicado essa assistência, já que geraria mais gastos com educadores. Por isso, inicialmente, a Equipe que arquitetou o Logos II não achou pertinente oferecer. Mas como era uma imposição legislativa para escola, os elaboradores desses materiais tiveram que encontrar uma forma de trabalhar essa área no ensino a distância, como veremos detalhadamente na análise dessa disciplina. Por esse motivo a Equipe do CETEB (1984) passou a elencá-la no seu currículo, ofertando a Educação Física na parte da Formação Especial. Ademais, a Educação Artística também foi ofertada na parte profissionalizante juntamente com a Educação Física, ou seja, essa primeira disciplina não foi contemplada na parte de Educação Geral como orientava a legislação.

O currículo apresentado no registro do CETEB (1984) (Figura 16) não separou a parte de Educação Geral em matérias, como exigia a lei. Ademais, acrescentou nessa parte a disciplina de Língua Estrangeira moderna (Inglês). No mesmo Parecer CFE n. 853/71 que estabelecia os conteúdos obrigatórios para as matérias do núcleo comum, recomendava que “em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se incluía uma Língua estrangeira Moderna, quando o estabelecimento tenha condições para ministrá-las com eficiência” (BRASIL, 1971b, Art.7). Supomos que por não ser uma disciplina obrigatória, os elaboradores do projeto-piloto não acharam necessário elencá-la no currículo. Contudo, no ano de 1976, o CFE expediu a resolução n.º 58 que obrigava o estudo de Língua Estrangeira Moderna para o 2º grau e recomendava sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indicavam e o permitiam (BRASIL, 1976, Art.º 1º), devendo ser esse o motivo dela aparecer somente no currículo do Logos II apresentado no ano de 1984.

Como já explicamos no capítulo introdutório, descobrimos 8 módulos da disciplina de Didática de Português, que não constam em nenhuma das duas grades curriculares. Essa disciplina será analisada no próximo capítulo junto com Didática da Linguagem, e as outras disciplinas que compõem a matéria Comunicação e Expressão.

Observamos que em nenhum momento, tanto na legislação como nos currículos do Logos II foi mencionado a disciplina de Filosofia<sup>93</sup>. Essa disciplina ficou disponível na parte diversificada do currículo, caso a escola assim desejasse, e não mais designada no “núcleo comum obrigatório”. Portanto, a Filosofia se configurou em uma disciplina optativa dentre as opções da parte de “Educação Geral”, prevista na legislação.

[...] ao contrário do que se pensa, a filosofia não foi “excluída” do currículo e sim foram criados mecanismos que inviabilizavam a sua inclusão, mas formalmente não havia impedimento legal algum para a sua inclusão como disciplina. Um destes mecanismos foi a criação de outras disciplinas como obrigatórias supostamente equivalentes ao conteúdo filosófico de forma que não havia razão para incluir a filosofia e sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes (ALVES, 2014, p.55).

As disciplinas mencionadas por Alves (2014) seriam a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A disciplina de Filosofia foi secundarizada no currículo, porque alguns de seus conteúdos foram considerados impróprios pelo governo vigente e a educação nesse período deveria ensinar um conteúdo de doutrina patriótica, por isso, tal disciplina dificilmente se enquadraria no modelo político e educacional da época. Conseqüentemente, substituiu-se uma atividade mais reflexiva por outra mais catequista e ideológica no sentido político (ALVES, 2014). A disciplina de EMC cumpria o papel que o governo desejava de disseminação de uma ideologia que perpetuasse a ordem constituída e defendesse o estado atual em uma época em que havia grandes agitações sociais, políticas e partidárias (ALVES, 2014).

Ainda em relação a estrutura curricular do Logos II apresentada no projeto-piloto (Figura 14 e 16), observamos que na parte de Educação Geral, a matéria de Estudos Sociais se localizava no meio das matérias de Comunicação e Expressão, e Ciências. Essa forma de organização não era ao acaso.

[...] os Estudos sociais constituem um elo a ligar as ciências e as diversas formas de comunicação e expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao tempo que para muitos chegam a confundir-se com elas e sobretudo colocam no centro do processo a preocupação com o humano (FONTOURA, 1972, p. 57).

Na matéria de Estudos Sociais configurar-se-ia o aspecto humanístico e tinha a função de integrar o jovem ao meio em que estava inserido, com o preparo para o exercício consciente da cidadania, mas principalmente, para o trabalho (SANTOS, 2014a).

---

<sup>93</sup> No currículo do Projeto Logos II, era ofertada a disciplina de Sociologia Educacional na parte de Formação Específica.

Então, de acordo com LDB de 1971 e o Parecer CFE n. 853/71, o currículo escolar deveria ser criado nessa perspectiva integradora em que as matérias — com seus conteúdos particulares — teriam que estar interligadas e, ao mesmo tempo em que formariam uma totalidade também deveriam abranger a diversidade e as peculiaridades regionais e locais, logo, essa integração “seria o resultado dos conteúdos sistemáticos das disciplinas, trabalhados a partir de projetos criados na escola com o objetivo de desenvolver temáticas específicas” (SANTOS, 2014a, p.163).

Seria a partir da estrutura curricular que seriam elaborados os materiais didáticos do Logos II e nessa época,

[...] a teorização curricular oscilou entre duas tendências: uma delas voltava-se no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades dos alunos; a outra mais técnica, estava preocupada em adequar o currículo para que ele operasse a transformação da criança num adulto cuja competências e personalidades eram consideradas desejáveis para a sociedade. Logo após a segunda guerra, a ênfase deslocou-se no sentido de enfatizar, no currículo, os conteúdos (principalmente científicos) e os procedimentos pedagógicos tecnicistas inspirados no Behaviorismo (VEIGA-NETO, 2002, p.113).

Percebemos a influência dessas duas tendências na elaboração dos módulos do Programa. Isso, porque muitas das concepções curriculares consolidadas na LDB de 1971, foram defendidas no decorrer da década de 1960.

As propostas de integração entre as disciplinas, assim como a perspectiva de uma educação individual e social com vistas à preparação do aluno para a vida em sociedade, são similares àquelas defendidas por alguns membros do Conselho Federal de Educação durante a década de 60. [...]. Não houve uma ruptura entre as ideias pedagógicas desenvolvidas na década de 60 e as propostas encontradas na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Os estudos que antecederam à elaboração da Lei, desenvolvidos pelos Grupos de Trabalho em 1969 e 1970, foram realizados por membros do antigo Conselho Federal de Educação e englobaram muitas das ideias ali defendidas (SANTOS, 2014a, p. 166).

Tanto a LDB de 61 como a LDB de 71 mantiveram seus princípios escolanovistas<sup>94</sup>, sendo que a primeira seguia os princípios originais da Pedagogia nova, enquanto a segunda adotava o escolanovismo aos moldes da Pedagogia tecnicista (GHIRALDELLI JR, 1994). Ao analisarmos os módulos do Logos II encontramos alguns preceitos do escolanovismo como:

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da

---

<sup>94</sup> A escola Nova foi o movimento de renovação na educação, e teve seu impacto mais forte na Europa, América do Norte e Brasil. Os ideais da escola nova chegaram ao Brasil por volta da década de 1920 e vieram para contestar a chamada pedagogia “tradicional” (GHIRALDELLI JR, 1994). No Brasil, a Pedagogia Nova, passou por reinterpretações e reorganizações para se adequarem ao contexto do país e com o decorrer do tempo foi passando por transformações e se adaptando ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Portanto, durante os anos de 1960 a 1970, os velhos mestres passaram, pouco a pouco, a perder espaço para as “versões mais científicas e psicologizantes do escolanovismo, baseadas em Piaget, Brunner e outros” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 127).

escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. (VIDAL, 2007, p. 497).

No Logos II, os professores-cursistas eram orientados pelos elaboradores dos módulos, a utilizarem métodos e técnicas de controle indireto com seus alunos, a ter a criança como centro do ensino aprendizagem e também aconselhados a instruir sobre higiene, saúde e a disciplinarização do corpo como, por exemplo, ensinar como as crianças devem sentar e andar com a postura correta, cuidar da própria roupa e higiene, criar hábitos de ordem, etc. Portanto, por um lado encontramos nos módulos, principalmente nos de didáticas específicas, propostas relacionadas com a teoria estruturalista e cognitivista de Piaget que “colocava o procedimento do professor em graus maiores de cientificidade” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 196). Por outro lado, nos discursos desses módulos também continham ideias do tecnicismo pedagógico, como a teoria de comunicação de massas, a ênfase no desenvolvimento de habilidades para tornar o ensino mais eficiente reduzindo o professor-cursista a mero executor de técnicas pré-concebidas. De acordo com Moreira (2012, p. 106), nessa época,

[...] a preocupação simultânea, no pensamento curricular, com eficiência e planejamento, com as necessidades e experiências individuais e com problemas e questões sociais pode ser relacionada a emergência e ideologia da eficiência da modernização e com contextos permeados por propósitos nacionalistas e até radicais.

Consequentemente, o currículo escolar brasileiro passou a ter uma orientação predominantemente tecnicista ao mesmo tempo que adquiria tonalidades de elementos da tendência progressivista<sup>95</sup> (MOREIRA, 2012). Nesse sentido, também identificamos na análise dos módulos de didáticas específicas do Logos II, teorias do não-diretivismo, cujo precursor foi Carl Rogers representante da corrente humanística. Os debates nesses materiais permeavam principalmente “a relação do trabalho didático a problemática do autoritarismo *versus* não autoritarismo colocada na sociedade” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 198)<sup>96</sup>.

Os enfoques já citados, como o cognitivismo e o humanístico, são completamente antagônicos a outra vertente de ensino-aprendizagem que encontramos nos módulos do Logos II, a Behaviorista, que como já observamos anteriormente, perpassava por toda a constituição do Projeto, uma vez que nesse programa o processo de ensino-aprendizagem e os elementos que o compõem (planejamento, metodologia e avaliação) são tratados dentro de parâmetros

---

<sup>95</sup> “A designação “progressivista” vem de “educação progressiva”, termo utilizado por Anísio Teixeira para indicar a função da educação numa civilização de mudança, decorrente do desenvolvimento científico (idéia equivalente a “evolução” em biologia)” (LIBÂNEO, 1992, p.21).

<sup>96</sup> No próximo capítulo, na análise individual dos módulos, será evidenciada cada uma das vertentes que estamos apontando aqui.

formais e mecânicos de racionalidade instrumental<sup>97</sup>. Nesse sentido, os professores-cursistas eram instruídos dentro de um processo didático que considerava a dimensão do quê e como fazer técnico. Ao olharmos para estrutura do Logos II e analisamos os seus materiais, concordamos com Tesser et.al (1993, p. 246) ao afirmarem que o Logos II adotava essa dimensão do fazer técnico,

Quando toma o planejamento como um receituário mais ou menos sofisticado de regras capazes de realizar com excelência qualquer ensino, qualquer aprendizagem, ou quando ensina a elaboração de objetivos educacionais em termos de comportamento observável ou mensuráveis, a didática está somente a expressar uma perspectiva político-pedagógica que está [...] em perfeita sintonia com as bases behaviorista do Logos II”.

Como a base didática do Logos II estava em harmonia com as teorias behavioristas, consequentemente essa concepção também estava presente nos módulos. Tesser et.al (1993, p. 245-6), ao analisarem a constituição projeto e alguns módulos do Logos II, observaram que,

É curioso notar, sobremaneira, que, ironicamente, a escola humanística de Rogers surgiu no cenário norte-americano como uma reação radical a Skinner, na tentativa de recuperação ao homem da condição de sujeito ativo de sua aprendizagem e existência, perdida no labirinto reducionista do behaviorismo, no qual o homem é um organismo passivo controlado pelo jogo de reforços devidamente manipulado por outrem. Observa-se assim um total desacordo entre [algumas] das teorias sobre a aprendizagem nos módulos.

Essa diversidade de teorias destoantes, como as apontadas por Tesser et al (1993) e que também foi observada por nós na análise dos materiais do Logos II, estava em consonância com os materiais didáticos da década de 1970. Diversos escritores da época, faziam composições paradoxais de diversas correntes de pensamentos que estavam sendo veiculadas no Brasil no tempo do governo militar. Portanto, vários autores escreverem obras com influências de vertentes aparentemente antagônicas, contudo, os debates não extrapolavam “os limites de uma concepção liberal de educação” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 196). Além disso, Moreira (2012) afirma que o currículo brasileiro se alicerçou principalmente no pensamento curricular americano, e como nem lá o pensamento era homogêneo, muito menos seria aqui. Assim, as tendências e pensamentos do currículo no Brasil refletem a influência de diversas teorias que foram baseadas em diferentes princípios e interesses. Os pensadores em educação no Brasil, não formavam um grupo homogêneo, e as posições variavam entre uma postura liberal conservadora e uma atitude mais libertadora (MOREIRA, 2012).

---

<sup>97</sup> Como já observamos, era classificado como instrumental, porque entendia que apenas a execução de procedimentos e técnicas, alcançaria os resultados desejados (CAVALHEIRO NETO, 2006).

Por mais que não tenha havido uma verdadeira ruptura entre as LDB de 1961 e a LDB de 1971, suas diferenças também não podem ser minimizadas. A primeira lei refletiu os princípios liberais vivos da democracia da década de 1950, já a segunda LDB se espelhava nos conceitos da ditadura, ou seja, a “incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 182). Assim, a pedagogia da Libertação de Paulo Freire, que ainda estava em evidência na época do Logos II, tinha a intenção de propagar uma teoria educacional que beneficiaria as classes populares, foi considerada subversiva pelo governo militar e “deveria ser combatido a qualquer preço” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 201). É interessante observar que, no Brasil, toda vez que mostramos a tendência para entrar em um regime totalitário, os governantes querem banir as concepções de Paulo Freire da escola, devido a sua literatura estimular que o indivíduo ampliasse a sua consciência social para que assim possa atingir a autonomia. Mas, na época do Logos II, para combater a “ideologia subversiva” de Paulo Freire, a Pedagogia de Freinet<sup>98</sup>, ganhou um certo incentivo paraoficial<sup>99</sup> por parte do MEC. A Pedagogia de Freinet, também estava junto com a Pedagogia Libertadora no rol da Escola Nova Popular, só que a Pedagogia de Freire pregava a conscientização enquanto a de Freinet, entre outros fatores, defendia o trabalho como princípio educativo fundamental (GHIRALDELLI JR, 1994), o que estava de acordo com o pensamento profissionalizante, mercadológico e capitalista da época.

Seguindo essa linha de interesses mercadológicos, toda a administração e a execução do Projeto Logos II foi terceirizada<sup>100</sup> a uma instituição privada chamada CETEB. Tanto a Equipe do CETEB quanto a do MEC, alegaram que o motivo da escolha pela empresa como agência executora do projeto se deu por causa de sua experiência com a educação de adultos e, especificamente, com o ensino a distância (BRASIL, 1975; CETEB, 1984; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). A empresa CETEB foi fundada no ano de 1968 e nesse mesmo ano, dos sete convênios estabelecidos, seis eram com MEC e o outro com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A partir de então, até o ano de 1976<sup>101</sup>, a maioria dos acordos foi

---

<sup>98</sup> “Célestin Freinet (1986-1966) foi professor da escola primária francesa, na qual desenvolveu uma luta contra o tradicionalismo pedagógico e a favor dos métodos ativos, introduzindo técnicas pedagógicas” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 200) que se embasavam nas ideias escolanovistas das décadas de 1920 a 1940. Seus textos foram traduzidos para o português na década de 1970 e tiveram grande aceitação pelos educadores no Brasil.

<sup>99</sup> O MEC “produziu alguns trabalhos elogiando as vantagens da técnica de Freinet” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 201).

<sup>100</sup> “[...] a terceirização é um contrato empresarial que tem por objeto a aquisição de um lado e fornecimento de outro, tendo em vista a cooperação para alcance do objeto final do contratante, onde há trabalho, habitualidade e onerosidade, mas a subordinação é verticalizada, tendo o empregado seu vínculo com a empresa terceirizante que efetivamente o contrata” (SCHERCH, *on-line*, 2016).

<sup>101</sup> Esse foi o período que analisamos, sobre os demais anos não temos informações.

firmado com órgãos governamentais, sendo que dos 79 convênios estabelecidos de 1968 a 1976, somente seis eram com empresas privadas. Com o Departamento de Ensino Supletivo (DSU), os convênios começaram a ser firmados no ano 1974 (PESSINA, 2013).

A empresa CETEB era/é mantida pela FUBRAE, instituição de direito privado, que foi fundada em 1954 com o nome de Fundação do Ensino Secundário, como uma iniciativa de pessoas do meio educacional, empresarial e cultural do país. Quem estava na sua gestão administrativa, no cargo de presidente era o Prof. Armando Hildebrand (CARPI; MORAES, 2014) que no período (1953 a 1955) era o diretor de Ensino Secundário do MEC, sendo que na sua gestão foi criada a CADES (1953) (BARALDI; GAERTNER, 2010). Além disso, o Prof. Hildebrand esteve à frente da diretoria da CAPES, da Comissão Administrativa do Sistema de Ensino de Brasília (CASEB), e entre as décadas de 1960 a 1970, atuou junto à Organização dos Estados Americanos (OEA), como delegado representante do departamento de assuntos educativos.

Na época da Ditadura Militar o Prof. Hildebrand estava na diretoria do Ensino industrial do MEC (SANTOS, 2013). Pelos cargos ocupados por esse professor, junto a órgãos nacionais e internacionais, conjecturamos que ele agia de maneira bastante influente, pois possuía grande “poder político e não menor volume de capital social” (SANTOS, 2013, p. 221) e sua influência pode ter sido um facilitador para firmar os contratos junto aos órgãos públicos educacionais.

Na educação, esse repasse parcial da responsabilidade estatal para a iniciativa privada foi fomentada pela LDB 5.694/71, que expandiu o princípio privatizante e garantiu amparo técnico e financeiro à iniciativa privada, como podemos observar na legislação:

Art.45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo (BRASIL, 1971a).

Em consequência das ações políticas e econômicas do Regime Militar, na década de 1970, entra em cena um terceiro grupo, conhecidos como empresários da educação. Durante,

[...] duas décadas [ficamos] sob a tutela de um estado autoritário e autocrático, em que a dimensão pública se reduzira à expressão meramente tecnoburocrática do estatal, ela acaba deslizando-se para uma mera identificação do civil ao mercadológico, ou seja, a sociedade civil não é mais a comunidade dos cidadãos, mas a comunidade dos produtores e dos consumidores em relação ao mercado. Toda a vida social passa a ser medida e marcada pelo compasso das transações comerciais, do que não escapa nenhum setor da cultura, nem mesmo a educação (SEVERINO, 2005, p. 32).

O estado ficou dependente das leis no mercado, e a esse último foi atribuído a capacidade de superar as falhas do primeiro. Para tanto, utilizou-se como estratégia, a lógica mercantil na gestão das instâncias governamentais, na tentativa de torná-las mais produtivas,

eficazes e eficientes (PERONI; ADRIÃO, 2005). Como o estado não era mais visto como uma organização capaz de cumprir as obrigações que assumiu, passou a conferir a sua execução a terceiros, influenciado por ideias tecnocráticas norte-americanas<sup>102</sup> vindas da indústria de automóveis e introduzidas pelas multinacionais, uma vez que no Brasil somente se montavam os veículos, terceirizando a tarefa de fabricar as peças e componentes automobilísticos (SCHERCH, 2016).

Para terceirizar seus serviços<sup>103</sup>, o Estado lançou mão de contratos administrativos para concessão de serviços públicos e posteriormente, “passou à criação de pessoas jurídicas de direito privado para executar essas atividades” (SCHERCH, on-line, 2016). É nessa categoria que o CETEB se encaixa, uma vez que é registrado como uma empresa “jurídica de direito privado assistencial e filantrópica sem fins lucrativos” (PERONI, 2012, p.44). A terceirização vai ao encontro das políticas governamentais que buscavam a contenção de gastos e a redução de pessoal (SCHERCH, 2016), e o CETEB atende prontamente esse quesito, uma vez que para o cursista do Logos II estudar somente a parte de Educação Geral<sup>104</sup> do currículo pela escola regular, os custos seriam de cinco a dez vezes mais alto (CETEB, 1984; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

O Logos II ao ser executado pelo CETEB, se encaixa nas definições do terceiro setor, o qual na esfera da sociedade não se encontra nem no mercado e muito menos no Estado. O terceiro setor se caracteriza como atividades públicas desenvolvidas por instâncias particulares de natureza privada, cujos programas tendem a atender direitos sociais básicos. Essas instâncias podem atuar nos variados formatos como, por exemplo, empresas, fundações, sociedades sem fins lucrativos, podendo ou não ser uma entidade de caráter assistencial, ou filantrópico (PERONI; ADRIÃO, 2005). No terceiro setor, “as execuções de políticas permanecem estatais, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar” (PERONI, 2012, p.41) como temos observado no Projeto Logos II.

Como já foi observado, o MEC solicitou a Equipe do CETEB que o Logos II fosse executado na modalidade de Ensino a distância na categoria modular. Essa modalidade de ensino tinha sido pouco explorada no Brasil até aquele momento, sendo o projeto, a primeira

---

<sup>102</sup> Fordismo, Taylorismo e Toyotismo.

<sup>103</sup> A legislação que amparou a terceirização no serviço público foi o Decreto-Lei nº 200/67. Foi nesse decreto que “o Estado começou a admitir a contratação de empresas para a realização de tarefas de sua incumbência, se caracterizando em terceirização clara, ou seja, verdadeira cessão de tarefas ou serviços executivos pela iniciativa privada de modo autônomo” (SCHERCH, on-line, 2016).

<sup>104</sup> Corresponde a segunda parte do 1º grau e todo o 2º grau.



iniciativa de habilitação de professores nessa perspectiva (PEREIRA, 2015). Segundo o relatório interno produzido pelo CETEB em 1990, a empresa estava consciente que para utilizar a prática de uma metodologia personalizada seria necessário passar por uma fase de longas adaptações. Também reconhecia ser “imprescindível conciliar concepções tradicionais da relação ensinar a aprender à explosão de conhecimentos e ao emprego da tecnologia dos meios de comunicação” (CETEB, 1990, p. 31), por isso escolheu entre as opções da escola aberta, a via pelo ensino supletivo.

A Educação a distância caracteriza-se por se uma modalidade de ensino na qual o aluno se encontra, geograficamente, em um lugar diferente do professor, incluídos momentos continuados que podem ser presenciais. Para que ocorra a aprendizagem se faz necessário que a comunicação professor-aluno seja mediada por diversas formas de comunicação como, por exemplo, cartas, livros, rádio, televisão, telefone, e mais atualmente, os computadores (FARIAS, 2009). A Equipe percussora do projeto previu ainda no projeto-piloto uma interface do Logos II com o Projeto Minerva<sup>105</sup>, recebendo o apoio em radiodifusão. Os programas de radiodifusão seriam produzidos com intuito de proporcionar “motivações para aprendizagem” e seriam passados, 10 minutos diários, depois que terminasse a apresentação dos cursos do Minerva (BRASIL, 1975).

Conjecturamos que a parceria entre o Minerva e o Logos II não deu certo, pois os depoentes alegaram não ter conhecimento desses programas na rádio referente ao Logos II, e em nenhuma das pesquisas relacionadas ao Projeto apontam essa parceria. Contudo, o Projeto-piloto, explana que essa parceria dependia de determinados fatores, sendo eles:

- Todo o plano de radiodifusão do Projeto LOGOS II será proposto pelo Projeto MINERVA e após compatibilização e aprovação, será executado mediante a convênio; O Plano de radiodifusão de apoio poderá ser implementado durante 1975 e a continuidade nos anos de 76 a 79 dependerá da avaliação dos resultados alcançados. [...] O interfaceamento com os Projetos do DSU/MEC está previsto no próprio plano operativo do Departamento (BRASIL, 1975, p. 105).

Ao olharmos para a história da educação a distância, e tendo em vista que o material didático do Logos I, foi produzido “por uma equipe constituída de professores especialistas nas diversas áreas do currículo” (BRASIL/CFE, 1974, p. 18) indicados pelas secretarias de educação, conjecturamos que o CETEB foi a primeira empresa privada a fornecer material didático impresso autoinstrucional para o MEC. No ano de 1968, o CETEB fechou diversos

---

<sup>105</sup> O Programa Minerva foi criado em 1970, sendo um projeto coordenado pelo MEC e produzidos pela Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM) e pela Fundação Padre Anchieta. Os cursos do Minerva tinham o objetivo a Capacitação Ginásial e a Madureza Ginásial. Em 1973, o Minerva passa a produzir “o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase, envolvendo o MEC, Prontel, Cenafor e secretarias de Educação (PRADO, 2011).

convênios com o MEC, mas foi no ano de 1974, que se estabeleceu o primeiro convênio firmado com o DSU.

O Ensino Supletivo<sup>106</sup> por meio do Parecer do CFE nº 699 de 1972 dava uma certa abertura ao campo do supletivo como, por exemplo, a formação a distância de professores, além disso, apresentava características específicas, diferentes do ensino regular. Devido a essas características a equipe docente e diretamente ligado ao Logos II, os OSD's, deveriam ter um preparo para as especificidades dessa modalidade de ensino. Assim, necessitou-se preparar um novo professor em uma nova concepção de escola, e para isso a equipe do CETEB optou pela instrução personalizada, na forma semidireta, que para essa empresa significava que os OSD's estariam preparados para orientarem os professores-cursistas que não executariam “o mesmo trabalho ao mesmo tempo, mas em conceber a cada um a liberdade de organizar sua própria atividade de aprender” (CETEB, 1990, p. 32).

O Projeto Logos II por ser um curso de suplência ao nível de 2º grau, tinha, entre outras, as seguintes particularidades:

- a) é um curso de caráter sistemático-assistemático, porque durante a sua realização os contatos dos alunos com o orientador de aprendizagem não são permanentes, mas ocorrem periodicamente.
- b) a duração do curso é livre, isto é, o término do curso é previsto para um prazo de 28 a 30 meses, mas sua duração depende basicamente do aluno.
- c) O currículo é composto pelo Núcleo Comum, que dá direito ao prosseguimento de estudos e pela Parte profissionalizante que prepara o aluno para o trabalho (GONDIM, 1982, p. 60).

Como já foi exposto, o Projeto-Piloto do Logos II estimou uma média de 3.480 horas em estudos dos módulos, mais 2.000 horas de estágio supervisionado (BRASIL, 1975), já a Equipe do CETEB (1984) relatou que com os reajustes foram 4.010 horas de estudos, sem contar o estágio supervisionado. Além disso, no início do desenvolvimento do Logos II, para obter o título de Magistério em nível de 2º Grau, era preciso concluir todo o currículo do projeto. No entanto, a partir do ano de 1983, com a intenção de resolver o problema da evasão de alunos do programa, e tornar o curso mais atrativo, as Equipes do MEC e do CETEB consideraram que, se no projeto houvesse etapas intermediárias de certificação, poderia diminuir a desistência dos cursistas (CETEB, 1984). Em Rondônia, somente em 1985 foi autorizado cursar apenas a parte pedagógica do currículo do Logos II, para aqueles professores leigos que já possuísem cursos em nível de 2º ou 3º grau (DSU/SEDUC/1985, Artigo 3º, Parágrafo 1º).

---

<sup>106</sup> O Ensino Supletivo foi criado em 1971. A história da Educação de jovens e adultos no Brasil é mais antiga começando em meados da década de 1930, contudo, com a denominação de Ensino Supletivo e com um estatuto legal foi somente com a LDB 5.692/71 (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

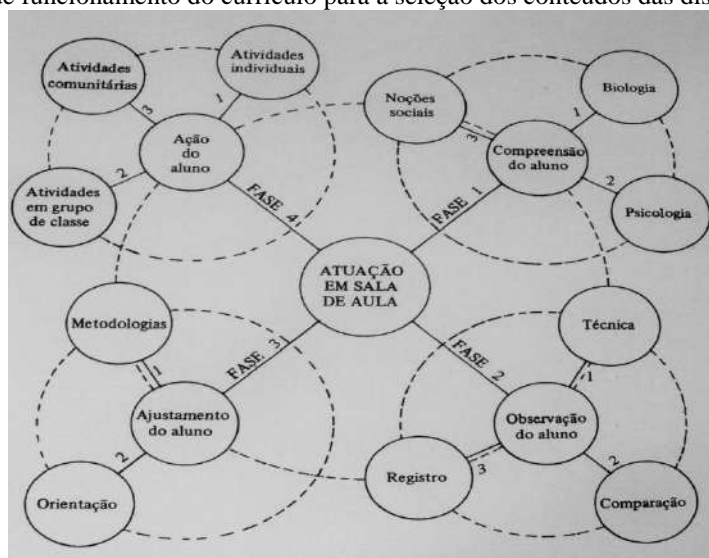
Para atender a essa modificação da certificação parcelada, a Equipe do CETEB (1984) relatou que precisou reestruturar as disciplinas da parte de educação geral do currículo, separando os módulos em 1º e 2º graus, ficando 52 módulos para o 1º grau e 42 para o 2º grau, sendo que a parte geral e a específica passou a totalizar 188 módulos. Estabeleceu também uma ordem para os professores-cursistas iniciarem seus estudos, por isso eles precisariam estudar primeiro as séries “Informações Pedagógicas” e “Técnicas de Estudos” para depois estudar os módulos referentes ao 1º e 2º Grau ou o ensino profissionalizante para aqueles que já tivessem o segundo grau. Entretanto, de acordo com a Equipe do CETEB (1984), devido à empresa ter diagnosticado a necessidade, foi elaborado a série “preparação do cursista” que se tornou o primeiro material a ser entregue aos cursistas do Logos II que deveriam ser utilizados por todos os cursistas que iniciavam os estudos no Logos II (CETEB, 1984).

Por mais que houvesse um especialista da área, ou seja, da disciplina, era a equipe do CETEB que preparava todo o material e para isso eles se norteavam por alguns pressupostos teóricos. Os elaboradores seguiam a orientação do currículo do Logos II, e se apoiavam ainda na dinâmica de atuação do docente em sala de aula para selecionar os conteúdos das disciplinas, focando em quatro elementos interdependentes (Figura 17):

- a) a compreensão do aluno, resultante de conhecimento de sociologia, biologia e psicologia; b) a observação do aluno, baseada em técnica de observação, comparação e registro de comportamentos; c) o ajustamento do aluno, decorrente do estudo de metodologia e orientação; d) a ação do aluno, pelo emprego adequado de técnicas de trabalho individual, em grupo ou em atividades comunitárias (BRASIL, 1975, p. 51).

O esquema cíclico (Figura 17) era dividido em quatro fases que eram desenvolvidas separadamente, contudo, a maioria das fases continha três elementos, que se correlacionavam entre si, e entre as demais fases, além disso, havia um núcleo central denominado “atuação em sala de aula”. Todas as fases convergiam para o desenvolvimento das habilidades do professor-cursista e sua atuação em sala de aula, que era o foco do projeto. Assim, os conteúdos teriam que ser desenvolvidos baseados no pré-requisitos, ou seja, o conhecimento que cursista já dispunha. Esses comportamentos de entrada deveriam ser bem definidos. Ademais, os conteúdos também precisavam ser apresentados de forma a realizar um papel significativo no desempenho dos professores-cursistas, servindo “à correção, substituição ou ampliação do campo de informação e habilidades” (CETEB, 1990, p. 32).

Figura 17 - Esquema de funcionamento do currículo para a seleção dos conteúdos das disciplinas.



Fonte: BRASIL (1975, p. 52).

De acordo com o Projeto-piloto do Logos II, os conteúdos mínimos para as disciplinas do plano curricular seriam fixados após aplicação do teste de sondagem, ou seja, a identificação do estágio de conhecimento e o perfil da clientela (BRASIL, 1975). Além disso, a legislação, estabelecia alguns conteúdos mínimos obrigatórios. Na formação profissional do magistério ao nível de 2º grau deveriam configurar os seguintes critérios: 1º - Fundamentos da educação; 2º - Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau; 3º - Didática, incluindo Prática de Ensino (BRASIL, 1975).

Quando analisamos o currículo do Logos II (Figura 14), observamos que esses critérios foram seguidos. De acordo com discurso apresentado no Projeto-Piloto (BRASIL, 1975), o primeiro critério, Fundamentos da Educação, deveria permear todo o currículo profissionalizante, considerando:

Os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos contribuirão para integrar o educando no seu desenvolvimento e **no seu ajustamento ao meio**. Os aspectos históricos demonstrarão os fins da educação na mudança das estruturas sociais e nos sistemas educacionais, máxime no modelo brasileiro (BRASIL, 1975, p.56, grifo nosso).

Percebe-se que a função desses aspectos eram ajustar o indivíduo a sociedade existente e não desenvolver e estimular sua capacidade crítica para que ele pudesse transformá-la. Relacionado ao primeiro critério, o currículo do Logos II disponibilizava as disciplinas de História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia Educacional, entre outras.

Já direcionado ao segundo critério, no currículo do Logos II constavam as disciplinas de “Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau” e “Currículo do 1º Grau”. Conforme o projeto-piloto: “Em Estrutura e Funcionamento do Ensino do primeiro grau estudar-se-ão os

fundamentos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que vai atuar o aluno mestre” (BRASIL, 1975, p.56).

Em relação à 3ª e última obrigatoriedade do currículo específico, notamos que haveria as disciplinas de Didática Geral e as específicas, e o Estágio Supervisionado que seria referente a prática de ensino. Como já observamos, quando o estágio deixou de ser supervisionado na sala de aula do professor-cursista, a Equipe do CETEB disponibilizou aos professores-cursistas o Microensino e os Encontros Pedagógicos servindo essas dinâmicas como prática de ensino. O currículo específico numa perspectiva tecnicista, deveria considerar:

Em didática enfocar-se-ão a metodologia e as **técnicas de ensino**, sob os aspectos de planejamento, execução do ato docente-discente e verificação da aprendizagem. Em prática de ensino, o aluno-mestre compreenderá estrutura, organização e funcionamento da escola de 1º grau por meio de atividades diversas e observações diretas **para agir técnica e cientificamente** no laboratório onde trabalha, com seu estágio supervisionado, tendo sempre em vista a série em que está atuando (BRASIL, 1975, p.56, grifo nosso)<sup>107</sup>.

Devido à característica do programa de habilitar o professor sem afastá-lo de suas ocupações docentes, suas atividades eram consideradas parte do estágio. Isso, porque estava previsto no projeto-piloto (BRASIL, 1975) que, como já foi relatado, a sala de aula do professor-cursista deveria ser um laboratório de aprendizagem, por isso, em tese, só poderia cursar o Logos II o docente que lecionasse nas quatro primeiras séries do 1º grau. Entretanto, em Rondônia essa imposição tinha suas ressalvas. Em nossa dissertação de mestrado (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a) um dos docentes entrevistados relatou que não eram só os professores que cursavam o Logos II. Como não tinha verbas financeiras para contratar os funcionários para as demais áreas da educação, contratava-se o vigia, a merendeira, a zeladora, etc., como professor (a) leigo, assim ter-se-ia recursos para pagar seus salários. Segundo esse depoente (Prof. Barros, entrevista concedida em 26/08/2014),

[...] contratava todo mundo pela educação, não se contratava só professor. Então contratava pessoas que nunca tiveram formação acadêmica nenhuma, por exemplo, para ser vigia. Tinha muitos vigias, aliás, tem até hoje nas escolas, que eram contratados como professor leigo. Porque era na educação que eles tinham recursos para contratar esse pessoal. Entendeu?! Então eles contratavam assim, na educação, todo mundo que chegava [...] Porque daí tinha dinheiro pra pagar ela. Isso era comum, era prática. Aí depois quando veio o Logos II, pois o Logos II veio também para favorecer essas pessoas. Mas teve muitos que não acompanhavam (apud GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 75).

Porém, todos os professores-cursistas que entrevistamos para essa pesquisa de

---

<sup>107</sup>Observa-se na citação que as terminologias em negrito, que foram utilizadas no projeto-piloto do Logos II, reforçam nossa conjectura de que o programa era pautado no ensino tecnicista.

doutorado relataram que não conheceram nenhum cursista do Logos II que não estivesse atuando em sala de aula. Segundo eles, para estudar no projeto era indispensável estar lecionando, pois, de acordo com a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, para se matricular no Logos II era necessário apresentar uma declaração da secretaria de Educação atestando que estava lecionando nas séries iniciais:

*Não conheci [cursista do Logos II que não lecionava]. Na verdade, tinha um questionário que a gente tinha que responder e tinha que ter uma declaração da secretaria de educação que a gente estava atuando para poder fazer a matrícula...era assim que funcionava...se tinha alguém, eu não sei... (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

Pelo seu relato, observa-se que essa docente também declarou que tinha que preencher um questionário, que pressupomos ser a ficha de inscrição. Ali, ela informaria qual era a sua escolaridade, para qual séries lecionava e os dados do estabelecimento que dava aula (Figura 18):

Figura 18 - Ficha de Inscrição de uma professora-cursista do Logos II

**FICHA DE INSCRIÇÃO**

RO. DEC. N.º 2.800/3.9.04

UP. N.º 2.800/3.9.04

1 - DADOS DE CONTROLE

CÓDIGO DE ATUALIZAÇÃO			
EXCLUSÃO	INCLUSÃO	ALTERAÇÃO	REINGRESSO
1	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3	4

TRANSFERÊNCIA		EVAÇÃO	
CÓDIGO	UF	Nº NÚCLEO	CÓDIGO
5			6

2 - DADOS ESPECÍFICOS DO CURSISTA

NOME DO CURSISTA

DATA NASCIMENTO: DIA 11, MÊS 03, ANO 65

SEXO: MASCULINO  FEMININO

ESTADO CIVIL: CASADO  SOLTEIRO  DESQUITADO  VIÚVO  DIVORCIADO

NATURALIDADE: TAPIETIÓIA UF: PA

NOME DO PAI

NOME DA MÃE

GRAU DE ESCOLARIDADE ÚLTIMA SÉRIE TERMINADA: 1º GRAU (4º, 5º, 6º, 7º, 8º ) 2º GRAU (1º, 2º, 3º)

SÉRIE EM QUE LECIONA: 1º  2º  3º  4º

CRÉDITOS CONCEDIDOS

3 - DADOS DO ESTABELECIMENTO NO QUAL O CURSISTA LECIONA

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: 1 MUNICIPAL  2 ESTADUAL  3 PARTICULAR  4 FEDERAL

ZONA DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA: 1 URBANA  2 RURAL

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ademais, o Prof. Schmidt acrescentou que seria difícil alguém cursar o Logos II sem estar lecionando, por causa da obrigatoriedade das horas de Regência em sala de aula, que como observado anteriormente, mesmo sem a supervisão direta era considerado como laboratório de aprendizagem e contabilizadas no histórico escolar (Figura 13).

*Não, na minha época não [tinha cursista do Logos II que não lecionava]. Se houve eu não sei, até porque era condição que para você fazer o Logos II, você tinha que estar na sala. Até porque nós apresentávamos no curso as microaulas, a gente apresentava uma aula de 10 minutos, mas o estágio mesmo, pode ver lá, tinha uma 400 horas, esse era considerado estágio em serviço, aquele estágio na prática mesmo da sala de aula. O que eu recebia era algumas visitas dos meus tutores, lá na minha sala de aula (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

No relato do Prof. Schmidt nota-se o acréscimo de um obstáculo para um eventual cursista que não estivesse lecionando em sala de aula, o comprimento dos requisitos para ministrar as aulas do microensino. A Prof.<sup>a</sup> Sander corrobora com a forma de pensar do Prof. Schmidt ao adicionar que seria complicado para uma pessoa que não lecionava, ensinar os conteúdos e aplicar nas microaulas do Logos II as técnicas didáticas que ofício docente exige:

*Não, não conheci [alguém que cursava o Logos II e não lecionava]. Porque se estava fazendo o Logos II estava em sala de aula. Era requisito, inclusive a gente tinha as reuniões mensais e depois tinha... agora esqueci como se chamava, mas era uma oficina onde você iria falar de um determinado conteúdo e como que você aplicou né?! Como que você fazia para saber se o aluno absorveu aquele conteúdo... era os requisitos de uma sala de aula né?! Para você trabalhar correto com o aluno (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).*

Pressupomos que os professores-cursistas da zona rural relataram não conhecer cursistas do Logos II que não estivesse atuando em sala de aula, porque na escola do campo não existiam merendeiras, vigias, zeladoras, já que, como já foi abordado, era o próprio docente que realizava essas funções. Entretanto, a Prof.<sup>a</sup> Lovo que lecionava na zona urbana e tinha o suporte desses profissionais também relatou que não conheceu algum cursista do Logos II que não estivesse lecionando: “*Não. Não conheci, da minha turma todos estavam atuando*” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018). Portanto, além do relato do Prof. Barros para nossa dissertação, os demais depoentes, tanto da pesquisa de mestrado como de doutorado, alegaram que não conheceram cursistas do Logos II que não fosse professor leigo.

Para o professor leigo que cursava o Logos II, além dos conteúdos mínimos exigidos, a legislação também impunha uma determinada carga horária, mas segundo o discurso no Projeto-piloto (BRASIL, 1975), as horas de estudos prováveis não poderiam ser confundidas com a carga horária ou horas-aula. O programa previa um tempo provável para que o cursista atingisse o objetivo de estudo do módulo com eficiência, sendo esse cálculo temporal hipotético.

Em se tratando de Ensino supletivo, com alto teor de supletividade, seria um contrassenso, aplicar o curso com características e conotações do ensino regular. As horas de estudo prováveis determinadas nos instrumentos são recursos técnicos para o planejamento da ação como um todo, no tempo e espaço (BRASIL, 1975, p. 55).

Para atender os objetivos de estudo, o material didático do Logos II seria construído

com os seguintes preceitos: dosar criteriosamente os conteúdos que seriam ministrados dentro dos conteúdos mínimos exigidos pela legislação da época; e oportunizar o aproveitamento do ritmo de estudo individual de cada aluno, possibilitando que não houvesse uma precipitação do trabalho de modo que existisse a assimilação do conhecimento. Porém, a proposta do Logos II de flexibilidade e de liberdade em relação ao tempo que permitiria ao cursista estabelecer o seu próprio ritmo de aprendizagem, tinham suas limitações, uma vez que o curso, supostamente, deveria ser concluído no período de 28 a 30 meses, o que tornava essa variação de tempo conforme as características e disponibilidade do professor-cursista muito relativa. Uma possível limitação, poderia ter sido a necessidade de baixo custo do projeto, pois manter núcleos pedagógicos para atender poucos cursistas remanescentes, em locais onde não justificasse a manutenção desses espaços e dos OSD's, não seria viável economicamente (STAHL, 1981). Em Rondônia essa limitação, foi legalizada no ano de 1989, por meio da resolução 002/DESU/SEDUC/89, que estipulou que o cursista deveria frequentar o Núcleo Pedagógico, no mínimo duas vezes ao mês e eliminar alguns módulos do projeto.

Entretanto, dados obtidos em pesquisas feitas pela PUC/RJ-FINEP (1980) e conforme os “depoimentos de Gerentes e Coordenadores Regionais, no IV Encontro de Gerentes do Projeto Logos II” (STAHL, 1981, p. 84), a principal causa da evasão<sup>108</sup> teria sido a falta de tempo por parte dos professores-cursistas que relataram se sentirem bastante pressionados pelos coordenadores do Logos II e da secretaria de educação, em relação aos prazos, pois os professores-cursistas se sentiram coagidos a manter um ritmo que consideravam muito além de suas possibilidades. Stahl (1981) acrescenta ainda que,

É evidente que limites e prazos precisam ser estabelecidos, e que o princípio básico do ensino individualizado que se refere ao respeito ao ritmo próprio do aluno, é condicionado a certas circunstâncias, mas é preciso que se verifique se o prazo determinado é adequado à clientela do Projeto Logos II, verificando-se também se esse prazo está contribuindo para evasão (STAHL, 1981, p. 84).

Em Rondônia, a maioria de nossos depoentes não tiveram problemas com os prazos para concluir o programa, contudo, o Prof. Schmidt relatou que no início teve dificuldades para estudar os módulos e fazer as provas, devido à quantidade de aulas, pois trabalhava em dois turnos (matutino e vespertino), e as condições para chegar à cidade eram muito ruins, “[...] eu passei por alguns bocados pesados, daqui lá, não tinha estrada, eu era pobre, não tinha moto, só tinha uma bicicleta [...]” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). Para conseguir

---

<sup>108</sup> O índice de evasão em todo território nacional, entre o início do curso e a conclusão do Logos II, era superior a 50% (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).



concluir no tempo estipulado pelo programa, o Prof. Schmidt, no segundo ano, chegou a fazer dezessete avaliações do Logos II em um dia.

*Eu saía às cinco da manhã, da linha C-45, gastava uma hora e meia de bicicleta, são 30km, passava o dia dentro centro supletivo, a professora Vilma e a professora Conceição, são testemunhas...passava o dia estudando e fazendo as provas, levava aquele monte de módulos para casa, estudava, e à noite, saía às cinco e chegava em casa às nove horas da noite (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

A rotina do Prof. Schmidt para acompanhar o curso do Logos II era cansativa, porque acordava de madrugada e ainda estudava no período noturno até à meia-noite, dormindo em média somente 5 horas. Além disso, esse docente tinha problemas com estudar em casa no período noturno, pois em sua residência não tinha energia elétrica. Na época do Logos II, todo o estado de Rondônia tinha problemas com energia elétrica (CORDEIRO, 2014), mas esse problema se agravava na zona rural:

*Na verdade, como a gente morava no sítio, não tinha nem energia elétrica... pela manhã, começava a aula, tinha meu primeiro ano de alfabetização, de manhã, e à tarde, tinha o segundo, terceiro e quarto ano junto... chegava em casa, e à noite eu estudava, na lamparina... até meia noite, para durante a semana estar preparado, para sexta-feira, eu ir para a escola, porque eu voltava no sábado. Eu fiz um acordo com os pais, na época, e eles me permitiram. Sabe, eu quero até, vamos dizer assim...não é bem agradecer, mas honrar aquela comunidade, porque eles perceberam a necessidade do professor, e eles fizeram um acordo comigo: - professor, dê aula segunda, terça, quarta e quinta, sexta vai estudar e no sábado, você volta a dar aula para a gente...eu fiz isto, durante o ano inteirinho, já estava perdendo os prazos, atrasei...você pode ver nos meus registros que o meu forte foi na conclusão (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Para conseguir concluir os prazos, contou com a ajuda da comunidade, a qual se sente muito grato. Além das dificuldades apontadas pelo Prof. Schmidt, o Prof. Rocha relatou que diversos colegas desistiram, mas por não conseguir acompanhar o material didático:

*[...] a formação da gente, para você entrar num curso, onde está formando um profissional para quem tinha apenas a quarta série, que foi formado lá na roça mesmo, então você vê que precisa estar muito interessado em buscar...tanto é que muitos colegas não conseguiram, vários **colegas desistiram**, entregaram tudo, **entregaram até a escola**, porque era preciso ir além da vontade, tinha que estar interessado mesmo...não pelo fato de precisar dar aula, mas pelo fato de querer avançar em conhecimento, porque exigia...exigia que você usasse dicionário...um dicionário de cabeça (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017, grifo nosso).*

Tanto pelo relato do Prof. Schmidt como do Prof. Rocha percebe-se que só concluíam o curso do Logos II aquele docente que realmente estava interessado em lecionar ou atuar de alguma forma na educação. Ademais, de acordo com a Equipe do CETEB (1984) para conseguir concluir uma disciplina no Logos II era necessário terminar o estudo de vários módulos, mas devido à flexibilidade do programa era preciso, por parte do cursista, uma grande capacidade de se concentrar nos estudos (CETEB, 1984). Por causa disso, os módulos deveriam ser bastante

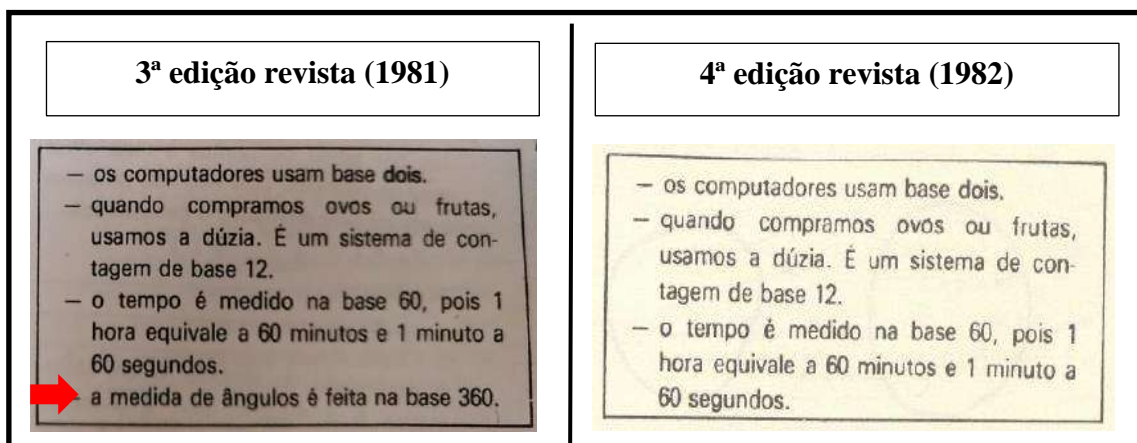
motivacionais, visto que seria o professor-cursista quem escolheria as atividades que lhe possibilitassem o autocontrole da aprendizagem, manifestando seus efeitos na ação que praticava em sala de aula (BRASIL, 1975).

Ainda conforme a Equipe do CETEB (1984), o sistema operacional do Logos II, em linhas gerais, operava por objetivos, por isso estava previsto condições de alternativas para alcance deles, sempre que a avaliação e o controle apontassem (CETEB, 1984). A aprendizagem no Logos II deveria ser programada em nível crescente de complexidade, reservando espaço para os reforços quando necessário, teria também que oportunizar de forma sistemática a aplicação do que foi aprendido por meio do aproveitamento das experiências vividas e conjuntamente possibilitar a oportunidade de estudo autônomo e de autoavaliação do cursista (CETEB, 1990). Tais preceitos deveriam ser considerados na construção dos materiais, além disso, ficou definido pela Equipe Técnica do CETEB, que os módulos seriam compostos das seguintes características: informação científico-tecnológica que seria aplicada tendo como base os objetivos e a estrutura lógico-metodológica dos conteúdos. As aplicações seriam realizadas por meio das atividades como, por exemplo, entrevistas, atividades em grupo, leituras, coleta de dados, etc. (CETEB, 1990). As informações dos conteúdos contidas nos Módulos, poderiam ser apresentadas em um texto original dos elaboradores ou em um texto transcrito, sempre com o objetivo para facilitar a compreensão (CETEB, 1990). Mediante a isso,

A seleção da informação a apresentar deve ser dimensionada em função de três aspectos: a novidade do seu conteúdo, a retificação de informação errônea anterior e a renovação do conteúdo a partir de comprovações científicas. Em face disso, e como seu significado no material é **fundamental teoricamente a aplicação e a produção**, não se deve omitir o carácter polêmico, para possibilitar o confronto, tanto quanto se deve apresentar argumentação ou dado comprobatórios, toda vez que a informação houver sido provada (CETEB, 1990, p.35, grifo nosso).

Conjecturamos que toda vez que retificavam as informações discrepantes nos módulos era lançado uma nova edição com os conteúdos refeitos. Por exemplo, no primeiro módulo de Didática da Matemática, ao traçar um paralelo entre a 3ª edição revista (1981) e 4ª edição revista (1982), verificamos que no anexo C que tratava da leitura e escrita de numerais, havia uma diferença (Figura 19). Observamos que a informação, “a medida de ângulos é feita na base 360<sup>o</sup>”, foi retirada da edição de 1982. Pressupomos que isso aconteceu, devido a esse módulo ser direcionado para o nível da primeira série do 1º grau, e tal informação poderia confundir o professor-cursista, uma vez que nesse nível de escolaridade ainda não deveria ser ensinado o conteúdo de ângulos. Além disso, o assunto de ângulo entraria na geometria e não na aritmética (leitura e escrita de numerais).

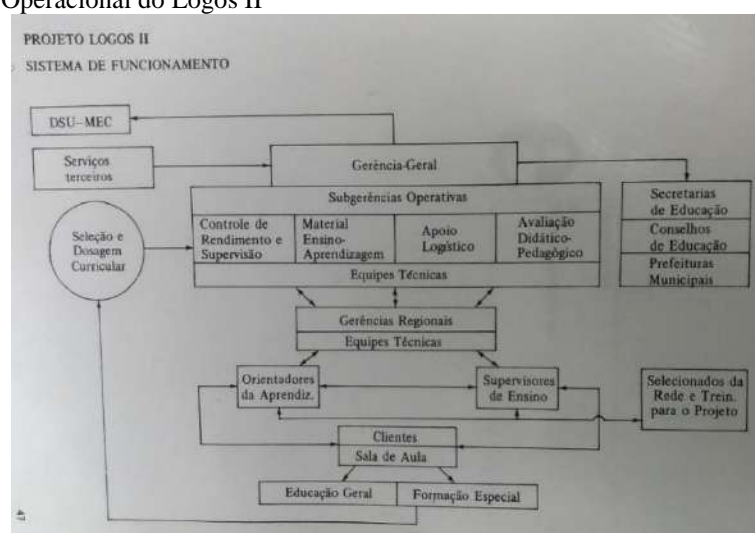
Figura 19 - Diferença entre as edições do 1º módulo de Didática da Matemática do Logos II



Fonte: CETEB (1981, série 21, módulo 1, p. 20)<sup>109</sup>.

Em consequência das características técnicas envolvidas no Projeto Logos II, seja na produção ou na aplicação dos módulos, a Equipe do CETEB (1990) afirmou que tantos os elaboradores de material como os orientadores e supervisores de aprendizagem, desempenhavam um papel altamente técnico que exigia uma preparação, ou seja, treinamento dado pelo CETEB, sendo esse o primeiro passo para a constituição de sua equipe (CETEB, 1990). A equipe do Logos II era composta, principalmente de uma gerência central que era o MEC e o CETEB, e sistemas locais compostos de coordenação e equipes de orientação que integravam os serviços de supervisão, acompanhamento, controle e avaliação, (Figura 20).

Figura 20 - Sistema Operacional do Logos II



Fonte: BRASIL (1975, p. 47).

<sup>109</sup> Destacamos que na primeira figura datada de 1981, consta uma imprecisão conceitual. O sistema de numeração babilônico era sexagesimal, o que significa que eles utilizavam a base 60. Para este povo, “foi muito natural dividir o círculo em 360 partes (grau), e cada uma destas partes em 60 partes (minutos) e repetir o processo para estas sub-partes. Assim, o “grau” é uma invenção dos babilônicos, que entraram para história da ciência matemática com uma contribuição importante que utilizamos até hoje” (BARBOSA, 2002, p. 44).

Os módulos eram elaborados para serem autoinstrucionais, e essa forma de ensino/aprendizagem dava um caráter instrumental à formação de professores, que era característico do ensino tecnicista. Na construção dos módulos autoinstrucionais do Logos II, estavam incluídos ainda os exercícios que eram considerados pela equipe do CETEB, necessários para a “assimilação, fixação, transposição e generalização” (CETEB, 1990, p.35). O termo “Assimilação” seria um indício de que na construção dos módulos a equipe do CETEB foi influenciada por alguns princípios do construtivismo como, por exemplo, pelas teorias propostas por Piaget sobre “Assimilação<sup>110</sup>, acomodação e equilíbrio”. Ao analisarmos os módulos das Didáticas específicas, confirmamos tal indício, já que as teorias de Piaget são retratadas de forma explícita<sup>111</sup>.

Nesses exercícios considerados pelo CETEB já estariam inseridos, a revisão, aprofundamento do conteúdo, autoinstrução, controle do aprendizado, consulta bibliográfica, elaboração documental e busca de dados. Todos esses itens respeitariam três características que seriam: a clareza, responsável pela compreensão do conteúdo pretendido para o cursista, sem a intervenção do professor; a simplicidade, principalmente na linguagem para torná-las acessível ao cursista e em nível de dificuldade crescente; e a sistematização, que seria agrupar os conceitos por similaridades.

A Equipe Técnica do CETEB chamou esses passos utilizados no Logos II de instrução programada, não servindo o módulo só para transmitir a informação e sim para proporcionar ao cursista uma aprendizagem nova e “como aplicação serve para a fixação de conceitos chaves” (CETEB, 1990, p.35), cabendo ainda o trabalho de prosseguimento e fixação. A instrução Programada era/é o nome de uma ferramenta de trabalho para aplicação educacional, embasada nos princípios desenvolvidos pelo psicólogo norte-americano Skinner (1904-1990), que teve contribuições de outros pensadores como Pavlov, Watson e Thorndike (SILVA, 2015). Tanto a Educação a distância como a instrução programada, na sua origem, tiveram inspiração da teoria Behaviorista de estímulo-resposta. Isso, porque

O Behaviorismo fornecia o suporte teórico para esta revolução no campo educacional. O aluno passou a ser visto como um ser passivo, moldável. O professor, um executor de tarefas prescritas. A educação, um processo inteiramente predizível e planejável, objetivo que facilmente poderia ser concretizado na medida em que a educação foi colocada ‘a reboque’ da economia. O currículo, um instrumento cientificamente planejado, passa a ter que desempenhar a função de prever e controlar a escola em suas diferentes dimensões (AVÍZ; SILVA, 2001, p. 32).

---

<sup>110</sup> Para Piaget, a assimilação é a capacidade que o indivíduo tem de agregar um novo objeto ou ideia a uma estrutura de conhecimentos já construída, ou consolidada pelo sujeito (MANTOVANI DE ASSIS, 1981).

<sup>111</sup> Discutiremos esse assunto de forma mais detalhada no próximo capítulo.

Os princípios da instrução programada consistiam em fracionar o material em pequenas sequências lógicas, podendo ser, por exemplo, no formato de módulos. Essa modalidade no ensino tem como características:

[...] apresentar a informação em seções breves, testar o estudante após cada seção, apresentar feedback imediato para as respostas dos estudantes, repetição. A instrução programada leva o aluno a estudar sem a intervenção direta do professor. A disciplina a ser aprendida é apresentada em pequenas partes; estas são seguidas de uma atividade cujo acerto ou erro é imediatamente verificado. O estudo é individual, mas auxiliado pelo professor, sendo assim o aluno progride em sua própria velocidade (SILVA, 2015, p. 35).

Ao olharmos para a evolução da Instrução programada no ensino, observamos que alcançou o seu ápice nas décadas 1960 e 1970. Diversos dispositivos de ensino utilizavam essa técnica e haviam até facilidades de financiamentos para materiais que tivessem esse formato. Na década 1960, tanto no Brasil, como no exterior, as instruções programadas estavam em quase todos os setores da sociedade como, por exemplo, nas áreas militares, nas indústrias, nos negócios, etc. Em 1961, a Força Aérea Americana já promovia cursos “sendo conduzidos no formato de instrução programada” (SILVA, 2015, p. 43). Diversas empresas foram fundadas para produzir os materiais programados, e prosperaram muito nessa época, já que o orçamento nessa área era farto, e muitos setores de negócios, desde as grandes corporações (SILVA, 2015), além do governo, tinham grande interesse nessa forma de ensinar. Porém, não podemos afirmar se a empresa do CETEB foi criada com essa intenção, já que não sabemos se a empresa trabalhava só com essa modalidade de ensino ou se era uma particularidade do sistema adotado no Logos II. A instrução programa era considerada uma tecnologia educacional sendo uma tendência do ensino tecnicista, e as suas etapas básicas de processo aprendizagem eram:

a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc. (LIBÂNEO, 1992, p. 25).

Essas tecnologias educacionais tinham como proposta considerar o ritmo do aluno, e tendo como base essa suposta flexibilidade do Logos II, os meios de ensino utilizados pelo programa foram os módulos e as aulas no microensino por meio da instrução programada. Mediante a isso, as sínteses finais dos materiais tinham os seguintes atributos: “proposição dos passos mais simples para os mais complexos, detalhamento de cada passo, com indicação das operações a executar; especificação das operações repetidas e novas, e determinação do produto pretendido” (CETEB, 1990, p. 36). Após a revisão final dos materiais, a equipe de artes gráficas era responsável pela diagramação e ilustração final do material (CETEB, 1990).

O Projeto de distribuição dos módulos também requeria um rigoroso planejamento. Segundo os documentos do CETEB (1984; 1990) para conseguir atender ao ritmo de aprendizagem dos cursistas e com a grande variedade de regiões em que foi implantado os Logos II, sendo algumas de difícil acesso, fazer esse material chegar a tempo era bastante complexo, assim, dentro das possibilidades da época, os mais diversos e criativos<sup>112</sup> meios foram adotados (CETEB, 1990).

Todavia, as dinâmicas de distribuição de materiais passaram por modificações, já que no ano 1982 houve mudanças nas responsabilidades e funções no Logos II, porque se iniciou o processo de descentralização, seguindo o fluxo da política no país, que já apresentava indícios de voltar a ser uma democracia. Chamaram o processo de descentralização, por causa da característica do governo na época, que era centralizador, ou seja, todas as ordens e recursos partiam de Brasília, e o Logos II era reflexo dessa forma de governar (CETEB, 1984).

[...] antes da descentralização, as responsabilidades do projeto dividiam-se da seguinte forma: ao Governo Federal, ficava a organização técnica-administrativa e apoio material-financeiro. Aos Estados e Municípios, ficavam os encargos dos recursos humanos (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 86).

Assim houve uma inversão de papéis, devido à descentralização ter dado aos estados que implantaram o Logos II, a autonomia para decidir se iriam ou não continuar o programa, ou examinar formas de gradualmente ir extinguindo-o (CETEB, 1984). Com a descentralização dos 19 estados que participavam do Logos II, 16 optaram por continuar e “firmaram contrato diretamente com o CETEB para a prestação de serviços diversos no desenvolvimento do projeto” (CETEB, 1990, p. 61). Em Rondônia, como o projeto funcionou até 1994, e pressupomos que o estado estava dentro dos 16 que optaram por continuar. Só que a Equipe do CETEB (1990) declarou que de 1989 em diante,

[...] foram realizadas poucas atividades específicas, tendo em vista a sua quase paralisação ou mesmo desativação em diversas unidades. Houve impressão apenas para complementar as remessas estabelecidas em contratos em andamento” (CETEB, 1990, p. 62).

Para continuar com programa até 1994, o estado de Rondônia pode ter recebido mais materiais didáticos, ou poderia ter um grande estoque de módulos guardado no almoxarifado do CEEJA, ou ainda, outra hipótese seria que o supletivo tenha trabalhado com o sistema de

---

<sup>112</sup> No relatório do CETEB não está especificado quais transportes foram utilizados para a distribuição dos materiais.

empréstimos de materiais<sup>113</sup>. Além disso, os OSD's responsáveis pelo Logos II no Ensino Supletivo em Rondônia deveriam estar seguros para continuar com o programa sem as instruções pedagógicas da Equipe do CETEB (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Todos os depoentes afirmaram que os materiais do Logos II foram doados a eles.

Até o ano da descentralização, o Logos II tinha titulado 12 mil cursistas e estavam no processo 44 mil nos 19 estados participantes do programa. Em 1990, por meio dos relatórios mensais das Gerências Regionais e pelos históricos escolares expedidos pelas secretárias de educação, foi diagnosticado que em 14 anos do Logos II, no total “matrícularam-se mais de 120.000 professores dos quais cerca de 70.000 receberam certificado de conclusão” do programa (CETEB, 1990, p. 62).

Contudo, conjecturamos que o número de matrícula e de concluintes no Logos II tenha sido maior, já que, como já abordamos, em alguns estados o projeto funcionou até 2001 com remanescentes até 2005<sup>114</sup>. Em Rondônia, não temos o número exato de concluintes no Logos II, mas de 1975 a 1981 havia 255 concluintes<sup>115</sup> e o Departamento supletivo, no ano 1981, expandiu o projeto para 3.500 cursistas (PARECER N.0001/CEE/RO/83). Com esses números, podemos ter uma noção da dimensão do impacto do Projeto na formação de professores e de certa forma na educação como um todo.

Dessa forma, após entendermos melhor quais foram os acontecimentos que mediaram a construção do currículo do Logos II e, por conseguinte, os módulos do referido projeto, apresentaremos no próximo capítulo a análise de parte desses materiais e relacionaremos essa análise com a prática docente dos professores-cursistas de Rondônia. E você leitor, está convidado a nos acompanhar nessa análise.

---

<sup>113</sup> “Neste sistema o material didático era fornecido na forma de empréstimo e depois quando o cursista finalizava o estudo do módulo escolhido e era aprovado na avaliação, deveria devolver o fascículo e pegar o seguinte” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 86).

<sup>114</sup> Como já relatamos no capítulo anterior, os estados seriam o Piauí e a Paraíba. Essa informação, conseguimos em um jornal, que informava o encerramento do Logos II nessas unidades (PARAÍBA, 2005). Não encontramos estudos sobre como se configurava o Logos II nessa época, ou seja, como era a dinâmica do curso 40 anos depois.

<sup>115</sup> Não conseguimos encontrar algum documento que relatasse a quantidade de alunos que se matricularam no Logos II nesse período em Rondônia.

## 5. O Logos II: Ganha a guerra quem vai ao campo de batalha

*A tradicional comparação medieval entre livro e mundo pressupõe que ambos permaneçam abertos, prontos para serem lidos.*

*(GINZBURG, 2008, p. 106)*

Depois que compreendemos um pouco mais sobre as influências que condicionaram a construção do currículo do Logos II e conseqüentemente o material didático do programa, como já abordamos no capítulo dois, para fins de análise, elaboramos outra forma de organização da grade curricular do Projeto Logos II (Figura 21). Portanto, esse capítulo estará disposto na seqüência dessa reorganização da grade curricular (Figura 21).

Figura 21 - Reorganização da grade curricular do Logos II para fins de análise – Modelo 2

Partes do currículo (matérias)		Série	Disciplinas	Módulos
Série introdutória		00	Preparação do Cursista	1
		01	Informações Pedagógicas	6
		02	Técnicas de Estudo	8
Comunicação e expressão	FG	03	Língua Portuguesa	20
		08	Literatura Brasileira	8
		10	Educação Artística	8
	FE	20	Didát. da Linguagem	8
		20.1	* Didática de Português	8
		27	Did. da Educ. Artística	8
FG	30	* Língua Inglesa	6	
Estudos Sociais	FG	11	Geografia	9
		09	História	8
		04	OSPB	4
		05	Moral e Cívica	4
	FE	22	Didática dos Estudos Sociais	8
Formação Integral		29	* Educação Física	3
		25	Didática de Educ. Física	2
		28	Recreação e Jogos	6
Ciências	FG	07	Matemática	15
		06	Ciênc. Físicas e Biológicas	13
		12	Programas de Saúde	6
	FE	21	Didática Matemática	8
		23	Did. de Ciênc. Fís. e Biol.	8
Observações		* Essas três disciplinas não constavam na Grade Curricular do Projeto-Piloto do Logos II; FG = Formação Geral (1º e 2º grau) FE = Formação Especial (Magistério)		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Relembrando o capítulo anterior, o Logos II utilizava o ensino a distância, por meio dos módulos instrucionais, que se apresentava como uma estratégia de baixo custo para tentar resolver a questão do professor sem-titulação. Tal metodologia é chamada de tecnologia educacional porque esse método tem como característica a



[...] aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos, a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente”. Qualquer sistema instrucional (há uma grande variedade deles) possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação (LIBÂNEO, 1992, p. 25).

Essa forma de ensino-aprendizagem, segundo Libâneo (1992), era uma das propriedades da tendência educacional tecnicista. Como já relatamos, dentro das diversas variedades de abordagem de tecnologias educacionais, a escolhida foi o sistema modular, que de acordo com Stahl (1981) tem características diferentes dos enfoques tradicionais nos seguintes pontos:

- 1- O programa total é considerado antes das partes instrucionais específicas;
- 2- Os programas enfatizam o estudante e não o instrutor;
- 3 - Os módulos são centrados nos objetivos e não nas atividades;
- 4- Os módulos são individualizados e personalizados; individualizados porque permitem ao estudante trabalhar em seu próprio ritmo; personalizado porque o estudante pode buscar objetivos variados e/ou diferentes alternativas de aprendizagem; a instrução modular não compara estudantes entre si, o seu desempenho é comparado com os objetivos pré-determinados;
- 5- Os módulos incluem uma variedade de meios instrucionais; seminários em pequenos grupos, aconselhamento individual, experiências de campo, recursos audiovisuais e outros;
- 6- Um módulo é um processo e não apenas um produto, está constantemente em fluxo e deve mudar sempre que for identificada a necessidade de mudança (STAHL, 1981, p. 36).

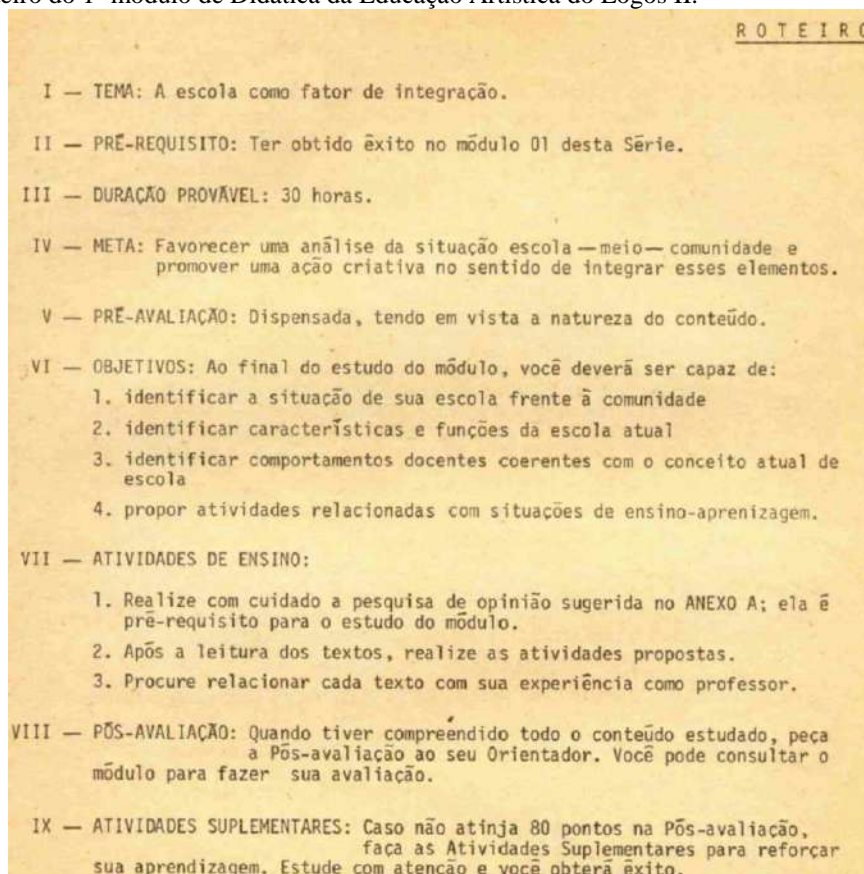
A Equipe do CETEB (1984) reforçou diversas vezes que os módulos estavam sempre sendo reavaliados, tanto que até no ano de 1984 já tinham sido elaboradas cinco edições do material (CETEB, 1984), devido aos módulos nunca serem um produto completamente acabado e em constante revisão, num fluxo contínuo, estariam sempre se aperfeiçoando (STAHL, 1981). As edições dos módulos do Logos II não se referiam a toda a série e sim ao módulo específico. Portanto, encontramos em uma mesma série, do mesmo ano, diversas edições. Por exemplo: na série 03 – Língua Portuguesa, no ano de 1985, encontramos módulos da 4ª edição, da 4ª edição revista e da 5ª edição. Os módulos não editados eram somente reimpressos.

Após 5 edições, publicadas no período de 1976 a 1982, o material do Logos II passou por considerável reformulação e “teve seus conteúdos divididos em 1º e 2º graus que passaram a constituir essa **Nova 1ª Edição**” (CETEB, 1984, Módulo 1, série 10, p. 2, grifo do autor), ou seja, inicia-se outra contagem das edições. Em alguns módulos estavam especificados que se tratavam da nova edição enquanto em outros não eram feitas nenhuma observação. Entretanto, os módulos com edição posterior ao ano de 1982 que não havia aviso informando de que se tratava de uma nova edição, constando somente 1ª Edição, 2ª Edição e assim sucessivamente, conjecturamos, que se tratavam da nova edição, portanto, os conteúdos desses módulos já teriam sido reformulados e iniciado outra contagem. Por exemplo, os módulos da série 03 –

Língua Portuguesa, em sua 3ª edição datada de 1985, mesmo não tendo nenhuma observação, pertenceriam a nova edição, já que no ano de 1981 tem-se os mesmos módulos da 4ª edição.

Essas diversas edições com foco no aperfeiçoamento, aconteciam por causa da utilização da metodologia por módulos, que implicava que os materiais didáticos fossem suficientes para a aprendizagem do cursista, ou pelo menos quase, visto que o aluno, na maior parte do tempo, iria estudar sozinho. Para os módulos atingirem tal objetivo, era necessário assegurar alguns passos em sua elaboração. A maioria dos módulos instrucionais, adotavam o seguinte formato: “introdução, pré-requisitos, pré-avaliação, objetivos, atividades, pós-avaliação e recuperação” (STAHL, 1981, p. 37). Entretanto, no Projeto Logos II, podemos verificar na organização da estrutura dos módulos que esse formato tinha algumas alterações (Figura 22).

Figura 22 - Roteiro do 1º módulo de Didática da Educação Artística do Logos II.



Fonte: CETEB (1984, Nova 1ª Edição, p. 3).

A primeira diferença na estrutura dos módulos do Logos II que diverge do formato apresentado por Stahl (1981) é em relação à introdução. De acordo com essa autora, a introdução deveria situar o cursista sobre o seu papel no módulo e também os objetivos do material no contexto profissional do docente (STAHL, 1981). Como podemos ver no roteiro do módulo de Didática da Educação Artística (Figura 22) – sendo que os demais módulos do Logos

II também seguiam a estrutura da Figura 22 – os módulos do projeto não apresentam o item introdução, contudo, algumas vezes esse elemento era tratado no item meta, ou no corpo do texto dentro do módulo, o que variava de elaborador para elaborador.

Os módulos do Logos II apresentavam um tema (Figura 22) que norteava a ação do fascículo, ou seja, tinha o objetivo de indicar os conteúdos que seriam tratados naquele material didático. Os elaboradores do módulo 01 da série “Informações Pedagógicas”, define o tema como sendo “O assunto que vai ser estudado no módulo” (CETEB, 1987, série 01, módulo 2, p.10)<sup>116</sup>.

O roteiro (Figura 22) trazia também os Pré-requisitos, que seriam o embasamento teórico ou competências exigidas para que o professor-cursista pudesse estudar aquele módulo ou série de módulos (STAHL, 1981). Os pré-requisitos variavam de uma edição para outra, por exemplo, existia uma diferença nos pré-requisitos do módulo 1 da série 01 - Informações Pedagógicas: na 4ª edição revista de 1981, o pré-requisito era haver concluído o módulo 03 da série 00, já na 5ª edição de 1987 era ter a habilidade de leitura (CETEB, 1981, série 01, módulo 1). Esses pré-requisitos poderiam ser adquiridos nos módulos anteriores, ou aprendidos em outros ambientes (educacionais ou não), como o exemplo que já citamos, a habilidade de leitura (CETEB, 1987, série 01, módulo 2)<sup>117</sup>.

Em relação à duração provável<sup>118</sup> (Figura 22), o módulo 01 da série “Informações Pedagógicas”, continha algumas observações de esclarecimentos para o cursista, alertando que cada um aprende em um ritmo diferente, portanto, cada um tem um tempo próprio para estudar e alcançar os objetivos, não sendo obrigatório cumprir a carga horária que estava estipulado no módulo. Assim, os elaboradores dos módulos de Informações Pedagógicas explicavam que somente “era provável que grande número de cursistas gaste esse tempo, para aprender o conteúdo do módulo. Podendo gastar menos, ou mais” (CETEB, 1987, série 01 - módulo 2, p.10)<sup>119</sup>, sem que esse aspecto estivesse ligado à questão do ter mais ou menos facilidade de aprendizagem.

Já o item meta (Figura 22), seria “o ponto de chegada que cursista deve[ria] alcançar depois de estudar o módulo” (CETEB, 1987, série 01 - módulo 2, p.10)<sup>120</sup>. Ali estava a descrição dos propósitos e a situação do fascículo no contexto da disciplina, além da indicação da

---

<sup>116</sup> 5ª Edição.

<sup>117</sup> 5ª Edição.

<sup>118</sup> Ver discussão no capítulo três.

<sup>119</sup> 5ª edição.

<sup>120</sup> 5ª edição

importância do módulo para a formação de professores (STAHL, 1981), Exemplos desse item, era a meta que constava no módulo 01 de Didática das Ciências Físicas e Biológicas (Série 23): “Este módulo apresenta um conjunto de atividades que possibilitam o conhecimento de técnicas a serem usadas no ensino de Ciências” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p. 3)<sup>121</sup>; ou a meta estabelecida no fascículo 01 de Didática da Educação Artística (Série 27): “ Este é um módulo diferente. Ele visa proporcionar a você os instrumentos [questionários] necessários à auto-análise de sua atuação como professor, além de lhe fornecer informações sobre os objetivos da Educação e da Educação Artística” (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p.3)<sup>122</sup>. Por mais que a meta nos módulos, aparentemente, estavam coerentes com a elaboração dos objetivos de ensino, a pesquisa de Stahl (1981) apontou que em 53% do material do Logos II, a meta não estava situada no contexto profissional dos cursistas, o que era um problema para um curso voltado para a formação de professores leigos, já que o entusiasmo do professor-cursista poderia aumentar se ele percebesse que seu estudo estava relacionado “a sua realidade e as suas expectativas pessoais e/ou profissionais (STAHL, 1981, p. 77).

A forma de organização do Projeto Logos II dava a oportunidade para o professor-cursista não estudar o módulo, desde que ele fizesse uma pré-avaliação (Figura 22) sobre os conteúdos do respectivo módulo, como relata o Prof. Rocha: “*Porque tinha a pré-avaliação, que era uma possibilidade de você matar, sem ler o módulo*” (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017). Este teste era realizado antes da entrega do módulo e caso o cursista demonstrasse ter o domínio de 80% dos conteúdos propostos, ele era dispensado de cursar o fascículo. Inclusive nas séries introdutórias do Logos II, há orientações sobre a pré-avaliação, explicando detalhadamente, em uma linguagem acessível o que era esse teste: “O Prefixo **Pré** significa o que vem antes” (CETEB, 1981, série 00, módulo 1, p.4)<sup>123</sup>. Com o tempo, segundo a Equipe do CETEB (1984), essas pré-avaliações foram eliminadas, pois foi diagnosticado que os professores-cursistas estavam carentes de formação e não tinham condições de aproveitarem estudos anteriores (CETEB, 1984; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Ao olharmos para os módulos, até o ano de 1987, percebemos que ainda existia a possibilidade de fazer a pré-avaliação, o que poderia variar de módulo para módulo. Contudo, em Rondônia, alguns depoentes não sabiam da existência da pré-avaliação, enquanto outros relataram ter eliminado diversos módulos dessa forma (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Independente de fazer ou

---

<sup>121</sup> 3ª edição.

<sup>122</sup> 4ª edição revista.

<sup>123</sup> 4ª edição revista.

não a pré-avaliação, o cursista tinha o direito de ficar com o módulo para futuras consultas (CETEB, 1981, série 00 - módulo 1)<sup>124</sup>.

Nos módulos os objetivos de ensino eram expressos no roteiro (Figura 22), e suas funções eram: determinar as competências a serem alcançadas; especificar as experiências a serem vividas; comunicar os fins, expectativas e caminhos; ajudar o docente a planejar e avaliar seus propósitos e estratégias (STAHL, 1981). O objetivo era aquilo que o cursista deveria saber quando concluísse o módulo (CETEB, 1987, série 01, módulo 2)<sup>125</sup>, e seria esse item que ajudaria o professor-cursista a alcançar a meta (CETEB, 1987, série 01, módulo 2)<sup>126</sup>. A educação orientada por objetivos, na concepção utilizada nos módulos do Logos II, era uma tendência do Ensino Técnico e tinham como propósito a modificação do comportamento por meio dos objetivos educacionais bem definidos. Libâneo (1992, p. 25) esclarece que:

[...] as teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta.

Eram os objetivos que estabeleciam a base para a elaboração dos módulos, podendo ser um ou vários, portanto, deveriam ser expressos em uma linguagem clara e operacional para o cursista, “com indicação, inclusive do padrão de eficiência esperada” (BRASIL, 1975, p. 62). Portanto, percebe-se que a finalidade dos objetivos nos materiais do Logos II era fundamentada numa perspectiva tecnicista, já que pretendia ensinar os professores-cursistas a alterarem o comportamento dos seus alunos.

A tendência tecnicista era contrária à vertente do construtivismo que discutimos acima, e isso demonstra a pluralidade de concepções que formavam o material do Logos II. Isso, porque, de acordo com Libâneo (1992), a recomendação oficial não implicava na configuração de uma postura tecnicista por parte dos professores e elaboradores dos livros didáticos, “o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada” (LIBÂNEO, 1992, p. 25).

A posição de Stahl (1981), referente a essa forma de operar por objetivos no Logos II, é que os programas de formação de professores deveriam considerar em seus objetivos, que os

---

<sup>124</sup> 4ª edição revista.

<sup>125</sup> 5ª edição.

<sup>126</sup> 5ª edição.

docentes não precisavam somente ter conhecimentos sobre o ensino, mas também teriam que ser “capazes de utilizar os conhecimentos no desempenho de comportamentos de ensino adequados, facilitando a aprendizagem do aluno” (STAHL, 1981, p. 39). Contudo, os avaliadores<sup>127</sup> do material do Logos II, na pesquisa de Stahl (1981), colocaram algumas ressalvas em relação aos objetivos dos módulos e a relação com a formação do Professor leigo:

Os objetivos propostos são [eram] inegavelmente relevantes para a disciplina e para a formação de professores, mas que, para a clientela do Logos II, constituída de professores leigos, especialmente de zona rural, com condições de vida e de trabalho bastante adversas, esses objetivos não seriam os mais relevantes, havendo alguns que deveriam ser excluídos, outros deveriam ser mais enfatizados, bem como outros ainda que, incluídos, contribuiriam mais efetivamente para a capacitação de professores leigos (STAHL, 1981, p. 148).

Os nossos depoentes não fizeram nenhuma observação específica sobre os objetivos dos módulos, mas conforme já observamos, consideravam os módulos eficazes para auxiliar em sua prática na sala de aula. Para alcançar os objetivos, os elaboradores dos módulos disponibilizavam as atividades de ensino (Figura 22). Segundo o discurso que estava no Projeto-Piloto do Logos II, essas atividades deveriam ser variadas, tantas “quanto a necessidade de alternativas de processo de aprendizagem que o aluno necessitar” (BRASIL, 1975, p. 62). Até porque, para atingir certos objetivos haveria atividades que seriam mais apropriadas. O módulo 2 da série “Informações pedagógicas”, no estilo “aprenda fazendo”, indicam os tipos de atividades possíveis de serem encontradas no material didático:

**Atividades de Informação** – são aquelas que o cursista realiza para obter informações necessárias à sua aprendizagem. Por exemplo: Ler um texto, [...]

**Atividades de Adestramento** – consistem em fazer alguns exercícios que necessite prática especial. Por Exemplo: Para conseguir destreza (habilidade, capacidade de fazer bem rápido alguma coisa) em consultar um dicionário, é preciso treinar bastante, [...]

**Atividades de Construção e Produção** – são aquelas que o cursista realiza para construir ou produzir alguma coisa. Por Exemplo: fazer uma caixa de cartolina, [...]

**Atividades de Expressão Criadora** – São as que dão ao cursista a oportunidade de criar, de inventar alguma coisa. Por Exemplo: desenhar o pôr-do-sol, [...]

**Atividades de Recreação** – serve para ajudar o cursista a aproveitar bem as horas de lazer, isto é, o tempo de folga. Por exemplo: ouvir música, [...] assistir um teatro (CETEB, 1987, série 01 - módulo 1, p. 13)<sup>128</sup>.

De acordo com Stahl (1981) as atividades dos módulos do Logos II tinham uma linguagem clara e orientavam adequadamente o cursista na sua execução, respeitavam a

---

<sup>127</sup> A metodologia adotada por Stahl (1981), contou com a colaboração de “dois especialistas com título de mestre em Educação, na área de Métodos de Ensino, professores de cursos de formação a nível de 3º grau, com experiência em utilização de módulos e/ou em treinamento de professores de 1º grau de zona rural” (STAHL, 1981, p.58) que analisaram os roteiros das disciplinas da parte do currículo de formação especial (profissionalizante) do Logos II.

<sup>128</sup> 5ª edição.

flexibilidade do programa, já que não determinavam o tempo para a execução e estavam de acordo com os objetivos e metas dos módulos. Seriam os objetivos que determinariam o tipo de atividade proposta e a sua viabilidade também, contudo, todos os módulos contemplavam as atividades de informações, sendo poucas as atividades dos outros tipos. Essas atividades eram realizadas, principalmente, por meio de leituras, não existindo a diversidade e as variedades que determinava o Projeto-Piloto (BRASIL, 1975) ou que os módulos da série “Informações Pedagógicas” afirmavam abranger.

A Equipe do CETEB (1990) afirmou que como utilizava a instrução programada para a aplicação e fixação de conceitos-chaves, empregava o método de “trabalho dirigido de prossecução e fixação” (CETEB, 1990, p. 35). Assim, por mais que os exercícios fossem coerentes com as informações, as atividades estavam na forma de teste objetivo, de múltipla escolha, complemento, identificação, associação, ordenação, certo/errado, verdadeiro/falso (CETEB, 1987, série 01, módulo 04)<sup>129</sup> sendo poucas as questões dissertativas e não havendo grande complexidade, a maioria exigia apenas enumerações, sendo que esse tipo de atividades são uma característica do ensino dirigido.

O Ensino Dirigido não é um momento educativo isolado, e sim parte de uma concepção pedagógica, ou seja, uma sequência de ações que envolvem todo o processo educacional, podendo ser um método ou uma técnica de ensino que tem como finalidade tornar o educando independente do professor, direcionando-o para estudos futuros. Como principal característica, o ensino dirigido trabalha com a divisão do conteúdo em etapas, trabalhadas com orientação de um professor ou material didático, mas realizadas com autonomia pelo aluno. Sua dinâmica educacional inclui leituras, exercícios e atividades de autocorreção, de maneira que sua forma de organização prevê a continuidade do aprendizado por meio da realização da próxima atividade ou a repetição da mesma etapa, caso o aluno verifique, na autoavaliação, que a aprendizagem não foi satisfatória (OKANE; TAKAHASHI, 2006).

Os avaliadores dos módulos que participaram da pesquisa de Stahl (1981) mensuraram que as atividades na perspectiva do ensino dirigido, presentes nos módulos do Projeto Logos II, davam poucas contribuições para aprendizagem do cursista, exigindo apenas a memorização de textos. Ademais, as atividades nos módulos do Logos II tinham como característica que o ensino e aprendizagem deveriam ser feitos na base da repetição, no treino, até que o aluno tivesse entendido completamente sua formulação sistemática.

---

<sup>129</sup> 5ª edição

Após concluir as atividades de ensino propostas no módulo, o cursista poderia fazer a pós-avaliação (Figura 22), contudo, ele também tinha a oportunidade de fazer a autoavaliação, como relata o Prof. Rocha:

*Tinha a auto avaliação no final do módulo. Você resolvia todos os exercícios, e quando chegava no final do módulo, você fazia ou não a auto avaliação, porque era opcional: Vou fazer agora ou vou ler de novo? Na maioria das vezes, eu gostava de ler de novo. Para fazer a auto avaliação, eu gostava de ter certeza que depois era só fazer a prova. Era uma tática que eu usava (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Como já observamos, a autoavaliação era uma característica do ensino dirigido, e no Logos II o professor-cursista poderia optar em fazer ou não essa atividade, sendo que o Prof. Rocha considerava como uma boa estratégia de aprendizagem, principalmente para a fixação do que tinha aprendido nos materiais Didáticos. Quando os professores-cursistas se sentissem preparados, eles poderiam realizar a pós-avaliação e teriam que alcançar o conceito de 80 pontos que corresponderia a 80% de eficiência no estudo e alcance dos objetivos. Seria provar o que aprendeu (CETEB, 1987, série 01, módulo 1)<sup>130</sup>. Para tanto, eram elaboradas três ou quatro avaliações equivalentes, nas quais constavam questões objetivas de múltipla escolha, na mesma linha dos exercícios propostos nos módulos (Figura 23) (STAHL, 1981; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

Todas as pós-avaliações, assim como as pré-avaliações, tinham um código, no caso do nosso exemplo (Figura 23), o código era WOR. Sempre que o professor-cursista fosse fazer uma nova avaliação (Pré ou Pós) de um mesmo módulo, os OSD's verificavam qual código de avaliação já havia sido aplicado, e selecionavam qual das avaliações restantes poderiam aplicar ao cursista, “tomando por base o código da avaliação já aplicada” (BRASIL/MEC, [1981?], p.20).

---

<sup>130</sup> 5ª edição.



Figura 23 - Pós-avaliação: Didática das Ciências Físicas e Biológicas - Módulo 8

Altaíra F. Spengler

Série 23 — DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS — Módulo 08  
1ª edição

23-07-91  
2º fase

AVALIAÇÃO W O R

▶ OBSERVE OS PASSOS DAS ATIVIDADES E IDENTIFIQUE A SITUAÇÃO DE ENSINO EM QUE DEVEM SER UTILIZADAS, ASSINALANDO COM UM C AS RESPOSTAS CERTAS E COM UM E AS ERRADAS.

- . Colocar um pouco de água dentro de um copo.
- . Fazer um pequeno buraco no papelão, para passagem da haste da folha.
- . Colocar o papelão sobre a boca do copo e a folha sobre o mesmo, de modo que sua haste fique mergulhada n'água e o limbo acima do papelão.
- . Colocar outro copo sobre o limbo da folha.
- . Fazer o mesmo com outros dois copos, porém sem a folha.

1.  C As plantas precisam de ar para viver?
2.  E Como provar que as plantas desprendem oxigênio?
3.  E Que diferenças existem entre os seres vivos e os seres inanimados?
4.  C As plantas transpiram?

- . Observar as lagartas e as borboletas.
- . Cuidar das lagartas e continuar a observá-las, à medida que passam por diferentes fases.
- . Registrar todas as mudanças observadas.

5.  E Como funcionam os órgãos dos animais?
6.  E Diferenças entre seres vivos e seres inanimados.
7.  C Como vivem as formigas?
8.  C Como nascem as borboletas?

- . Pingar algumas gotas de água iodada em diferentes tipos de alimentos.
- . Observar em quais alimentos aparece uma cor azul.

9.  E O ar é necessário à germinação?
10.  E Como germinam as sementes?
11.  C Quais são os tipos de alimentos que contêm amido?
12.  C Quais são os tipos de alimentos que contêm gorduras?

- . Recolher diversos tipos de rochas.
- . Examiná-las, classificando-as e rotulando-as.
- . Agrupar as rochas de acordo com sua formação.
- . Organizar uma coleção.

13.  E Quais os estados físicos da matéria?
14.  C Por que é mais quente ao meio-dia do que à tarde?
15.  C Que tipos de rochas existem em nossa região?
16.  E Como pode a água desgastar as rochas?

- . Encher completamente um vidro com água.
- . Tampá-lo bem, se possível, com tampa de rosca.
- . Cobrir o vidro com um saco de papel (medida de proteção).
- . Colocar o vidro no congelador.
- . Conservá-lo na geladeira o tempo suficiente para congelar a água.
- . Observar o que acontece.

17.  E Como a água pode perder algumas impurezas?
18.  C Quais os estados físicos da matéria?
19.  C Quais os estados físicos da água?
20.  E Como pode a água desgastar as rochas?

Altaíra F. Spengler  
Assinatura do Cursista

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As pós-avaliações eram guardadas sigilosamente e corrigidas por meio de uma chave de correção<sup>131</sup> pelo OSD (CETEB, 1984; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Situação confirmada pelo depoimento do Prof. Rocha:

*[...] a professora pegava a chave de correção, e a prova, estava lá [aponta para o outro lado da sala] e você aqui, e ela lá na frente e você não podia se aproximar. A chave de correção era sigilo total. Aí, de lá ela anunciava a sua nota. Você ficava só vendo a mão dela trabalhar, e o coração na mão. Eu lembro que a finada professora Aparecida, ela que foi orientadora do Logos por muito tempo, ela falava: Zé Gomes! Ah, Zé Gomes, 79, fazer segunda prova [...] Era 80 [ a nota mínima para aprovação]. Quando ela falava: Zé Gomes! Eu esperava: Zé Gomes, o quê? 79, fazer a segunda avaliação. E estudar todo o módulo de novo (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017)*

<sup>131</sup> O que foi nomeado como “chave de correção” pela Equipe do Logos II era, na verdade, os gabaritos contendo as respostas das avaliações.

Segundo Projeto-piloto do Logos II, a pós-avaliação deveria ser feita pelo professor-cursista ao término de todas as atividades programadas, podendo “haver tantas avaliações quantas forem as recuperações de aprendizagem, até que o cursista atinja o nível de maestria prefixado” (BRASIL, 1975, p.62). Ela deveria também ter a função de diagnóstico para o cursista, que com os resultados da avaliação poderia identificar as suas dificuldades (CETEB, 1987, série 01, módulo 4)<sup>132</sup>. Entretanto, em Rondônia, o professor-cursista teria três oportunidades de conseguir a aprovação na pós-avaliação, depois era encaminhado para aulas de recuperação presenciais com os OSD’s, e só tentaria novamente outra avaliação, quando tanto o professor-cursista como OSD tivessem certos de que ele seria aprovado (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a) como podemos observar no relato do Prof. Rocha:

*Aí você tinha a primeira, a segunda, e terceira [avaliação]. Depois que estudava o módulo. Na terceira, ela já te colocava na prensa. Você está seguro? Você leu de novo? Você não ia fazer a segunda hoje, e fazer já a terceira amanhã. Só o próximo fim de semana para você fazer a terceira, para dar tempo de você se preparar. Aí como a gente vinha da zona rural, tinha vez que conversava muito, com a professora: Olha, eu fiz a segunda e não passei na sexta feira, aí em vez de pegar outra matéria, eu queira vencer aquele módulo. Ela perguntava: Amanhã você vai estudar? Eu respondia: Vou estudar professora. Daí eu me comprometia, porque não era uma coisa assim.... era uma segurança que eles tinham, para tentar não deixar você ficar bloqueado. Era uma forma de segurar você, de dar mais tempo para você voltar com a cabeça fria. Então, era uma situação que você passava, e você começava a pensar, ficar bloqueado era um sarro com os colegas, era uma zuação: Você está bloqueado!<sup>133</sup> [risos] (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Como relatamos no capítulo anterior, o Prof. Schmidt chegou a fazer dezessete pós-avaliação em um dia para conseguir terminar o curso no prazo estipulado pelo programa. Contudo, havia alguns limites em relação à liberação dos módulos para estudo. Em Rondônia, a maioria dos Núcleos Pedagógicos do Logos II liberavam até três módulos de disciplinas distintas. Para o Prof. Schmidt conseguir realizar todas essas avaliações em um dia, ele teve que desenvolver estratégias:

*Havia um limite. Legalmente havia um limite, claro que havia. Mas, como nós estávamos lá uma vez por semana, ficava o dia inteiro sem almoçar, eles permitiam que a gente pegasse, lesse...ou a gente fazia o seguinte, professora: eu tinha segunda, terça, quarta e quinta, às noites para estudar lá no sítio, eu pegava os módulos de companheiros que já haviam terminado, que estavam na minha frente, e estudava[os módulos]...o que eu fazia quando chegava na escola [CEEJA]? Só dava uma lida na última página, na última página, para lembrar, tem uma revisão na última página, sempre tem, o módulo tem e eu ia para a prova...lembro bem, já se faz mais de 30 anos, mas eu lembro, a gente tinha três chances, se bombasse nas três a gente ficava lá um tempo de molho e era 80 pontos. Não dava moleza, ou você sabia ou não*

<sup>132</sup> 5ª edição.

<sup>133</sup> O Prof. Rocha explicou, que ficar bloqueado era quando você realizava as três pós-avaliações e não era aprovado. Assim, teria que fazer uma espécie de recuperação para poder efetivar uma quarta tentativa. Essa recuperação era chamada pelos professores-cursistas de Rondônia de “tirar o bloqueio”.

*sabia..., mas, foram momentos valiosos para mim (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

É interessante observar que as atividades organizadas no modelo do ensino dirigido nos módulos do Logos II, ao contrário do que foi apontado pela pesquisa de Stahl (1981) foi considerado valiosas pelo Prof. Schmidt e com alto grau de exigência de conhecimentos que deveriam ser provadas nas pós-avaliações, e não podemos deixar de ressaltar que o conceito para aprovação, comparada com as exigências atuais<sup>134</sup> das maiorias das instituições escolares, realmente requeria um alto indicador. Por isso, ressaltamos, mais uma vez, que todos os professores-cursistas de Rondônia, tanto dessa pesquisa de doutorado como da de mestrado (GROAMNN DE GOUVEIA, 2016a), consideravam que os materiais didáticos do Logos II além de contribuírem para aquisição de conhecimentos e para sua formação como professores ao nível de 2º grau, também foram imprescindíveis para continuarem a sua carreira no magistério como, por exemplo, passarem em vestibulares para fazer a graduação de nível superior e nos concursos para professores estaduais, municipais e federais. Portanto, mesmo que, inicialmente, houvesse uma flexibilidade na quantidade de pós-avaliação que poderiam ser realizadas pelos professores-cursistas no Logos II, todos os depoentes consideraram sua forma de ensino-aprendizagem eficiente. Ainda assim, com a resolução 002/DESU/SEDUC/1989, no estado de Rondônia, houve uma mudança nessa flexibilidade da pós-avaliação e o cursista que fizesse mais de três avaliações no dia deveria realizar uma prova dissertativa sobre os módulos estudados, considerando seus conteúdos. Após ser corrigida, essa dissertação teria o valor de 1 ponto que seria acrescentado na nota do último módulo concluído (002/DESU/SEDUC, 1989), não tivemos relatos sobre essa avaliação dissertativa de nossos professores entrevistados.

Caso não conseguisse êxito nas pós-avaliações, como já observamos anteriormente, o professor-cursista iria para o sistema de recuperação, e ali ele permaneceria até que com novos exames alcançasse o nível estipulado em cada módulo. Era possível realizar a recuperação concomitante de até três módulos (BRASIL, 1975; CETEB, 1984). Em Rondônia, o Prof. Rocha relata como funcionava a recuperação no NP que ele estudava:

*Você fazia a terceira avaliação dos módulos, se não passasse você ficava bloqueado, e não podia continuar naquela matéria, sem eliminar as outras. Quando estivesse só aquela, que ia fazer o chamado tirar o bloqueio, fazer umas sessões de aulas com as professoras, tal e tal, fazer alguns exercícios, vários exercícios para depois fazer a prova outra vez. Então era o chamado, ficar bloqueado (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

---

<sup>134</sup> Atualmente, nas escolas, faculdades e universidades públicas e privadas, o conceito para aprovação é em média de sessenta (60) ou setenta (70) pontos, variando de uma instituição para outra.

Portanto, a recuperação era a realização de atividades específicas pelo professor-cursista que não conseguiu atingir a competência especificada no módulo, conforme o resultado da pós-avaliação (STAHL, 1981). O Projeto-Piloto do Logos II, previa “as atividades para sanar deficiências” caso os cursistas não atingissem “o padrão de eficiência previsto nos objetivos” (BRASIL, 1975, p.62), e que essas atividades só seriam entregues aos cursistas caso fosse necessário. Contudo, nas primeiras edições, essas atividades não estavam previstas nos roteiros de conteúdo (Figura 22), posteriormente, elas começaram a aparecer com nome de “Atividades Suplementares”, sendo um recurso que o módulo proporcionava “para auxiliar o cursista a alcançar os objetivos previstos” (CETEB, 1987, série 01, módulo 5, p. 6)<sup>135</sup>.

Como podemos verificar pelo roteiro do Logos II (Figura 22) o programa atendeu todas as especificidades apontadas na pesquisa de Stahl (1981) como essenciais na elaboração dos módulos, contribuindo para que o professor-cursista se orientasse na realização do estudo autoinstrucional e conseguisse atingir os objetivos ou meta proposta nos módulos.

Para auxiliar o professor-cursista a alcançar os objetivos do programa e entender esse processo de educação a distância na modalidade supletiva, era entregue um conjunto de módulos para iniciar o cursista no estudo individual, denominamos esse conjunto de “série introdutória”.

### ***5.1 A Série introdutória e as possibilidades de estudos do professor-cursista***

Na “série introdutória” foram contemplados os módulos das disciplinas “Preparação do cursista”, “Informações Pedagógicas” e “Técnicas de Estudos” (Apêndice 1). Na análise do roteiro dos módulos do Logos II (Figura 22) no tópico anterior, já vislumbramos alguns trechos relacionados aos módulos dessa série introdutória. Assim, podemos perceber que de uma forma geral, em tais materiais, estavam as orientações básicas do programa, sua operacionalização, sugestões de formas de estudos e as responsabilidades dos cursistas no projeto.

#### ***5.1.1 Preparação do cursista***

A dissertação de Stahl (1981) e o 1º módulo da série Informações Pedagógicas (CETEB, 1981, série 01, módulo 1)<sup>136</sup>, apontaram que teriam três módulos referentes a série “Preparação do cursista” (Série 00). Contudo, só conseguimos encontrar o primeiro módulo que data de

---

<sup>135</sup> 5ª edição.

<sup>136</sup> 4ª edição revista.

1981, sendo a 4ª edição revista. Como principal elaboradora ele teve Marly Gonet Mourão Branco<sup>137</sup> (Apêndice 1.1).

Essa série, basicamente, versou sobre os objetivos do Logos II, o “porquê” que existia o Projeto e como seria a dinâmica de estudo nesse programa (CETEB, 1981, série 00, módulo 1). Além disso, no módulo de preparação do cursista também era estabelecido algumas relações no que se refere ao contexto profissional docente, como podemos visualizar nessas instruções dadas aos professores-cursistas:

Por exemplo, em um dado momento, você vai receber um módulo que pretende ajudá-lo a observar o seu aluno, para descobrir as dificuldades de aprendizagem que ele apresenta e, assim, ter condições de orientá-lo adequadamente. [...]. Este módulo lhe dirá:

- Para que você vai observar
- O que é importante observar
- Como vai observar
- Onde vai anotar o que observou
- O que vai você vai fazer com aquilo que anotou

Então, na sala de aula, você vai observar o seu aluno, de acordo com o que aprendeu no módulo (CETEB, 1981, série 00 - módulo 1, p. 6-7).

As demais particularidades desse material já abordamos na introdução desse capítulo ao discutirmos o roteiro dos módulos do Logos II (Figura 22).

### 5.1.2 *Informações Pedagógicas*

O material didático referente à série “Informações Pedagógicas” (Série 01), constituía um total de 6 módulos. A maioria foi elaborado por Marlene Gonet<sup>138</sup>, sendo somente o último elaborado exclusivamente pela Equipe Técnica do CETEB. Esse material tinha um caráter de treinamento e sua função era esclarecer para o professor-cursista a operacionalização de um material didático autoinstrucional, explicitar cada item do roteiro dos módulos (Figura 22), explicar como funcionava cada parte do material, em uma linguagem bastante detalhada, bem como, orientar como o cursista deveria se socializar com as colegas e como agir em relação ao seu estudo individual nos módulos como, por exemplo, estar em um local silencioso e ter uma postura correta quando fosse ler o material, porque “ficar muito curvado ou muito distante do módulo provoca[va] cansaço. E, quando a gente está cansado, é difícil perceber coisas que estão

---

<sup>137</sup> A única informação que conseguimos encontrar dessa elaboradora, é que ela participou de um grupo de trabalho coordenado por Arnaldo Niskier, que redigiu a Portaria Ministerial número 418, de 10 de novembro de 1988 que tratava da “Política Nacional de Educação Aberta e à Distância” (NISKIER, 2002). Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2002/politicaseestrategias.htm> >. Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

<sup>138</sup> Não conseguimos encontrar nenhuma informação sobre a elaboradora.

escritas no módulo (CETEB, 1987, série 01, módulo 2, p. 17)<sup>139</sup>. Esse material também apresentava ao cursista a importância e operacionalização dos Encontros Pedagógicos e do microensino (Apêndice 1.2).

Nessa série 01 encontramos vestígios das influências de alguns princípios da pedagogia não-diretiva<sup>140</sup>, em que o percursor foi Carl Rogers<sup>141</sup>. Esse psicólogo Americano, tinha como seu alicerce básico a abordagem centrada na pessoa, pois tinha “uma visão do homem como sendo, em essência, um organismo digno de confiança” (ROGERS, 1989, p. 16). Para esse terapeuta, a aprendizagem deve ser centrada no aluno, ao contrário da tendência tradicionalista que era centrada no professor. Essa aprendizagem ocorreria por meio de um relacionamento interpessoal, de interesse tanto do aluno como do professor, ou seja, ambos deveriam caminhar juntos para um aprendizado significativo. Nessa relação de reciprocidade o educando passaria a confiar em si mesmo e começa a caminhar sozinho, passando a ser responsável por buscar o seu próprio conhecimento. Assim, o professor e no caso do Logos II, os módulos, seriam um apoio, um facilitador para a aprendizagem, mas o aluno é independente e autor de uma sua própria aprendizagem (CAPELO, 2000). De acordo com o relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla eles eram orientados pelos módulos a serem facilitadores da aprendizagem: “*Essa é a palavra [facilitador de aprendizagem], essa é a frase. Seria o slogan*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Para Rogers (1989, p. 16), “o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autoconhecimento, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido”. Podemos perceber essa forma de pensar, no módulo 02 da série “Informações Pedagógicas”:

No Logos II o cursista é o **centro de tudo**. Para ele se dirigem todas as atenções e todos os cuidados, pois estamos empenhados em que cada cursista realize, com êxito, o seu curso. [...] Quando se estuda usando um instrumento de ensino personalizado, como no caso do módulo, cada pessoa é responsável pela própria aprendizagem [...] (CETEB, 1987, série 01 - módulo 2, p. 8)<sup>142</sup>.

Libâneo (1992) explicita que o objetivo da ciência pedagógica a partir da psicologia era o estudo científico do comportamento com o propósito de descobrir como reage o organismo

<sup>139</sup> 5ª edição.

<sup>140</sup> A Pedagogia não-diretiva tem como premissa o professor como mediador do conhecimento que por meio da confiança e do respeito mútuo (professor/aluno) estabelece um ambiente propício para que o estudante aprenda por si mesmo, já que o indivíduo só aprende aquilo que lhe interessa ou o que considera necessário aprender (LEITÃO, 1986).

<sup>141</sup> Carl Rogers (1902-1987) era psicólogo, e uma de suas premissas é a pessoa como centro, capaz de curar a si própria, sendo o terapeuta somente um facilitador do processo. Esses conceitos foram levados para a educação (SILVA; MORAIS; BARBOSA, 2013).

<sup>142</sup> 5ª edição

daqueles que aprendem, para aumentar o controle das variáveis que os influenciam. Por isso, não é de se estranhar que no mesmo material que estava as ideias de Carl Rogers, contava também com os conceitos do tecnicismo voltados para a competência, em que a formação do professor viria para torná-lo mais eficiente e “ser mais eficiente é ter mais conhecimento, é ser mais atualizado, é ser um melhor professor” (CETEB, 1987, série 01, módulo 03, p.12)<sup>143</sup>, assim “o trabalho do cursista do Logos II é estudar e aprender para se tornar mais eficiente” (CETEB, 1987, série 01, módulo 01, p.04)<sup>144</sup>. Não é supressa encontrar essas duas vertentes nos módulos do Logos II, já que, como abordamos no capítulo 4, fazia parte do contexto educacional desse período, diversas concepções, às vezes até antagônicas, em um mesmo material didático. Também, não é de se estranhar, uma orientação voltada para o desenvolvimento de habilidades, pois o ensino a distância nessa época, ainda mais no nível profissionalizante, pressupunha “uma escola aberta, cuja finalidade é dotar os professores de conhecimento, comportamentos e atitudes” (STAHL, 1981, p. 151) que lhes permitiriam cumprirem o seu papel no progresso da sociedade capitalista.

Numa perspectiva de instrumentalização para o trabalho, o Logos II defendia uma concepção eficientista, buscando maior rentabilidade no processo educacional como, por exemplo, não afastando os professores-cursistas das salas de aulas e oferecendo uma formação de baixo custo. Esses atributos de eficiência e rentabilidade eram característicos da política educacional da década de 1970.

Nesse mesmo cenário, os módulos eram considerados instrumentos pedagógicos que “a educação oferece para ajudar a pessoa a executar o trabalho de aprender. [...] Os resultados desse trabalho é a pessoa ser capaz de aplicar o que aprendeu para conseguir, na vida, aquilo que ela quer” (CETEB, 1987, série 01, módulo 01, p.04)<sup>145</sup>. Esses discursos sobre educação amarrada a mudança de vida que estavam nos módulos do Logos II, também estavam presentes na prática do professor-cursista, como podemos observar no discurso do Prof. Schmidt:

*A gente tinha um enfoque, errado...eu quero repetir, errado [...]. Na época, eu dizia: - quer sair do sol? Estude...a vida do teu pai é uma desgraça...você viu o café? Trabalhou feito um capeta nessa semana, e vendeu a quase nada...o arroz? Vendeu barato...saía dessa vida, estude...se você estudar, vai poder trabalhar num escritório...essa era a fala daquele tempo...errado...não adianta, a gente tem a nossa culpa, todos nós temos a nossa culpa...então, a fala era: estude para sair do sol quente. [...]. Na época, a gente dizia: ou você derruba o mato todo e bota uns bois, ou você está morto, porque esse negócio de café, arroz, trabalhar, já era...a gente trabalhava muito isso... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

---

<sup>143</sup> 5ª edição.

<sup>144</sup> 5ª edição.

<sup>145</sup> 5ª edição.

O Prof. Schmidt, hoje tem o discernimento de que o seu discurso da época estaria equivocada, quando orientava que só os alunos estudando poderiam modificar a sua realidade, atribuindo ao conhecimento escolar a melhoria de vida. Entretanto, no tempo do Logos II, esse era o discurso considerado correto, pois no cenário educacional brasileiro e conseqüente nos módulos do projeto, a educação era posta como um fator determinante na solução de problemas, ignorando as condições reais dos professores-cursistas, criando perspectivas ilusórias de melhoria de vida, as quais a educação, por si só, não conseguiria responder (STAHL, 1981). O Logos II, defendia o discurso da educação, que estava em evidência na época, em que,

A escola garante um futuro risonho, pois o êxito escolar leva, necessariamente, ao sucesso profissional, e é também um segundo lar, onde não há conflitos e todos são felizes. Para isso, o aluno deve ser bom, comportado, estudioso, agradecido e respeitoso, já que esses são os comportamentos exigidos pela família, pela escola e pela sociedade, sobressaindo o autoritarismo e não havendo lugar para uma postura crítica (NOSELLA apud STAHL, 1981, p. 158).

Essa função atribuída a escola como responsável por melhores condições de vida foi frisada em outros momentos no material do Logos II como, por exemplo, no módulo de Língua Portuguesa (série 03): “Pelo estudo podemos garantir nosso futuro. Se possuímos um bom desenvolvimento intelectual, certamente teremos melhores possibilidades na profissão e na sociedade. E isso é segurança, pois é um bem que ninguém nos pode tirar” (CETEB, 1982, série 03, módulo 15, p. 16)<sup>146</sup>.

O Logos II fomentava a ideia de que o sucesso ou o fracasso na escola, ou na profissão estava ligado ao esforço individual, ocultando as influências socioeconômicas e minimizando as desigualdades sociais, não colaborando para desenvolver nos professores-cursistas um olhar crítico para as estruturas sociais e educacionais em que estavam inseridos (STAHL, 1981). “Desligando a educação da realidade social, e encarando como educacionais os problemas decorrentes de aspectos sociais, políticos e econômicos, o Projeto Logos II se volta basicamente, para a formação de professores mais “eficientes”” (STAHL, 1981, p. 162).

O programa oferecia uma formação em que o professor-cursista teria um certo entendimento específico do que fazia (ensinar), mas o destaque era colocado na execução competente. O professor-cursista conseguia entender a tarefa, mas não a ocupação docente em toda sua complexidade (STAHL, 1981).

---

<sup>146</sup> 4ª edição revista.



### 5.1.3 *Técnicas de estudos*

Ainda na série introdutória, tinha-se a série “Técnicas de Estudos” (Série 02), que consistia em um total de 8 módulos. Os módulos editados nos anos de 1981 e 1982, foram elaborados por Maryland Moraes<sup>147</sup>, e os de 1985 a 1987 na contracapa só está escrito “Equipe Técnica do CETEB”. Como o próprio nome já dizia, esse material era para ensinar regras para que os professores-cursistas estudassem “corretamente” e tirassem o máximo de proveito dos módulos. Essa série iniciava os cursistas nas técnicas de leitura, passando pelas diversas formas de linguagem, a aquisição de um vocabulário diversificado, as ideias principais e secundárias de um texto, a interpretação de textos, terminando com alguns conselhos de como estudar, que foi baseado em três princípios: conhecer, pensar e concluir (CETEB, 1985, série 02, módulo 08)<sup>148</sup> (Apêndice 1.3).

O material modular, por propor grande número de variedades de atividades de leituras, precisava enriquecer o vocabulário de seus alunos, uma vez que as dificuldades na compreensão dos módulos estavam diretamente ligadas os entraves no vocabulário. Por isso, devido à necessidade do programa, nessa série introdutória, o foco era enriquecer o vocabulário dos cursistas.

De acordo com Stahl (1981, p. 48) seria essencial “ a verificação da adequação do vocabulário e da sintaxe do material de leitura ao nível de maturidade linguística e ao nível socio-linguístico dos alunos”, entretanto, por mais que os elaboradores do Logos II tentassem essa aproximação entre a linguagem e a clientela por meio da série introdutória, nos módulos em geral, a equipe não conseguiu essa adequação, o que evidencia o pouco conhecimento dos demais elaboradores sobre a sua clientela, ou seja, os professores leigos, que em sua maioria tinha o 1º Grau incompleto, e mais da metade só tinham estudado até a 4ª série (STAHL, 1981). Esse desajuste, por um lado, pode ter ocorrido por causa da variedade de elaboradores, sendo que cada série era composta por um ou mais elaboradores distintos. Mas, por outro lado, como já foi abordado anteriormente, a Prof.<sup>a</sup> Pessina afirmou que as contribuições dos elaboradores eram mínimas no material (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a), assim, deduzimos que a Equipe Técnica do CETEB também estava alheia à sua clientela.

Os vestígios apontam que a ênfase do material do Logos II estava na linguagem, o que fazia parte do contexto social da época, uma vez que o foco da língua portuguesa estava na

---

<sup>147</sup> Também não conseguimos encontrar nenhuma informação sobre essa elaboradora.

<sup>148</sup> 4ª Edição.

teoria da comunicação<sup>149</sup>, com a pretensão de desenvolver no estudante a capacidade de emitir e receber informações. Assim, além do destaque para os textos literários, havia também um grande incentivo por parte da educação para que os alunos conseguissem interpretar os mais variados textos, como os “jornalísticos, publicitários, encontrados nas diversas práticas sociais” (SANTOS, 2014a, p.14).

Na intenção que o cursista desenvolvesse essas habilidades de leitura e comunicação, a série de Técnicas de Estudos disponibilizou nos módulos o estudo dos diversos tipos de linguagens e entre elas estavam a linguagem poética, a linguagem teatral e também a linguagem jornalística e publicitária (CETEB, 1982, série 02, módulo 06)<sup>150</sup>. Outro conhecimento fomentado pela ênfase na comunicação era linguagem verbal e não-verbal, já que para o cidadão atuar no mercado de trabalho, era necessário que ele compreendesse essas duas formas de se comunicar (SANTOS, 2014a). Também podemos vislumbrar conceitos relacionados aos diversos tipos de linguagem na série Técnicas de Estudos:

Existem inúmeras linguagens: quando fazemos um sinal para alguém que se encontra afastado de nós e não pode ouvir o som de nossa voz, estamos usando uma linguagem de gestos, sem palavras. Os sinais de trânsito também são uma linguagem diferente, pois sabemos que vermelho significa PARE [...]. Existem muitas outras linguagens com ou sem palavras. Mas não é somente essa diferença entre uma linguagem e outra: mesmo quando usamos palavras para comunicar mensagens, podemos empregar linguagens diferentes (CETEB, 1982, série 02, módulo 06, p.3-4)<sup>151</sup>.

Havia um esforço nos módulos do Logos II, e conseqüentemente nos módulos de Técnicas de Estudos para que o professor-cursista entendesse a linguagem não-verbal (Figura 24) como, por exemplo, por meio da leitura de gravuras (CETEB, 1981, série 02, módulo 04)<sup>152</sup>.

Figura 24 - Leituras de Gravuras no módulo de Técnicas de Estudos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de CETEB (1981, série 02, módulo 04)<sup>153</sup>.

<sup>149</sup> Exploraremos esse assunto no próximo tópico: Comunicação e Expressão.

<sup>150</sup> 5ª edição revista.

<sup>151</sup> 5ª edição revista.

<sup>152</sup> 4ª edição revista.

<sup>153</sup> 4ª edição revista.

Em Rondônia, os professores-cursistas consideraram esse material da série Técnicas de Estudos, muito importante para conseguirem se localizar no ensino autoinstrucional.

*Eles começaram com uma matéria chamada Técnicas de Estudos. Quer dizer, como a gente estava partindo do zero, aquele material já veio auxiliar, te orientar como estudar. Ele dava orientações de como você tira bons proveitos de seus estudos. Era obrigatório, a primeira disciplina. Uma disciplina chamada técnicas de estudos [...] a gente já pegava os módulos, com esse preparo, levava dois, três módulos (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sander que atualmente trabalha com o sistema modular no CEEJA de Ariquemes-RO, chegou a comentar sobre esse material em uma atitude saudosista, relatando que todos os materiais didáticos elaborados para o ensino modular, deveriam ter na sua constituição um fascículo que ensinasse aos alunos a dinâmica do ensino a distância na modalidade supletiva:

*[...] nós tivemos que primeiro fazer as técnicas de estudo, que hoje eu sinto falta no modular, a técnica de estudo, porque o aluno, às vezes, acha que vir fazer a prova no modular, é só vir fazer a prova, nem ler, nem nada...ele tem que criar uma dinâmica de estudo, ele tem que ver o jeito que ele aprende e criar uma dinâmica...e nas técnicas de estudo, você aprende a fazer isto, se organizar e estudar; porque estudar a distância não significa não estudar, significa você fazer o seu horário de estudo, você fazer a hora que pode ... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Ou seja, segundo a Prof.<sup>a</sup> Sander, que atualmente trabalha no ensino supletivo com o método modular, devido a flexibilidade do ensino a distância, muitos alunos do modular não criam estratégias de aprendizagem, e os módulos de Técnicas de Estudos do Logos II supriram essa necessidade de ensinar como organizar uma rotina de estudos e aplicá-las corretamente. Desse modo, nesses materiais, era incentivado a memorização de conceitos por meio do ensino de regras, mas com a ressalva de que seria uma memorização no sentido de guardar as ideias principais, e não de decorar: “Quando dizemos que é preciso reproduzir um texto, não estamos querendo que você o repita exatamente como está escrito, pois isso não significaria compreendê-lo. Pelo contrário: quase sempre, quando decoramos alguma coisa, é porque temos dificuldades de entendê-la” (CETEB, 1985, série 02, módulo 05, p. 04)<sup>154</sup>. É claro, que na aprendizagem, a memorização tem também o seu papel, porém, a forma como estavam organizados os conteúdos e as atividades dos módulos do Logos II, pouco exigiam dos cursistas, além de prioritariamente, a memorização de conceitos (STAHL, 1981).

Havia um conteúdo nos módulos de Técnicas de Estudos que orientava a forma de estudar dos cursistas por meio de técnicas e métodos, contudo, os depoimentos apontaram que

---

<sup>154</sup> 3ª edição.

cada cursista adaptava as informações aprendidas na série introdutória à sua realidade de estudo. O Prof. Rocha intercalava as disciplinas que considerava mais difíceis com as mais fáceis:

*Então era um curso que veio à calhar, e veio de forma completa, para quem começava do zero, como era o meu caso né, eu estava começando, veio a técnicas de estudos para começar. Depois tinha disciplinas mais fáceis, mais difíceis, você fazia um balanceamento com elas. Eu levava um módulo de educação física, um de matemática e outro de história, digamos assim. E lá em casa, no caso a semana toda, eu estudava. (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Observa-se que mais uma vez foi ressaltado por esse professor-cursista, a relevância do projeto na sua formação docente e como considerava o material do Logos II adequado para sua realidade de vida, ou seja, um professor que possuía a 4ª série com pouco acesso a livros, que morava na zona rural e nunca tinha estudado na modalidade a distância. Por tanto, esses módulos de Técnicas de Estudos contribuíram para orientá-lo por onde começar os seus hábitos de estudos, já que não teria um professor presente para fazer esse aconselhamento.

Semelhantemente ao Prof. Rocha, a Prof.<sup>a</sup> Sander considerava os módulos significativos para sua formação docente, e como estratégia de aprendizagem também intercalava os módulos mais difíceis com os mais fáceis, com a diferença que com a disciplina de Matemática, que era a matéria que tinha mais dificuldades, ela demorou o curso inteiro do Logos II para concluir:

*[...] acho assim, que depende muito de pessoa para pessoa, porque eles eram auto instrucionais...você tinha...lembro que eu peguei algumas orientações na matemática...só que eu tinha uma dinâmica, sempre estava com três ou quatro disciplinas, ao mesmo tempo, aquela que eu precisava de mais tempo para ir absorvendo conteúdo, então, eu ia estudando por parte, aquela outra que eu precisava menos tempo, eu estudava eu ia lá e fazia a prova e ia caminhando, e aquela outra ia levando...tanto é que matemática [...]Na época, por exemplo, quando eu terminei técnicas de estudo, abri matemática...e foi uma das últimas que eu fechei, porque eu queria fazer prova, mas queria entender, não queria assim, fazer prova por prova, para passar (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Observamos que os professores-cursistas tinham dificuldades em diferentes disciplinas, e o grau de complexidade medido por eles, na execução dos módulos, também variava. Uma hipótese seria que devido aos professores entrevistados terem graus de formação diversos: o Prof. Rocha tinha a 4ª série, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla a 6ª série, a Prof.<sup>a</sup> Lovo tinha o 2º grau e os demais tinham concluído a 8ª série. E, por mais que o Logos II, a partir de 1982, tenha dividido o seu material em 1º e 2º grau, promovendo a possibilidade de os cursistas estudarem só parte do programa, todos os depoentes cursaram integralmente o currículo do Logos II. Porém, relataram que conheceram professores que só tinham cursado a parte específica do programa, como podemos verificar na declaração do Prof. Rocha: “ [...] tive colegas que só fizeram a parte específica do magistério, que era a que dava... facilitava ele pegar o título de professor

*de anos iniciais, na época, primeira à quarta série” (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

As dinâmicas de estudos dos depoentes eram variadas, seja por conta do horário que lecionavam, ou por causa das obrigações pessoais e familiares. O Prof. Rocha, trabalhava em uma sala multisseriada de 1ª a 4ª série, somente no período da manhã, e adotou a seguinte estratégia de estudos:

*A tarde era para estudar, preparar o material e a noite que eu achava mais produtivo, inclusive para estudar a noite, apesar de na época não ter energia, não ter luz para todos. Era a vela, era óleo diesel, querosene e tinha que garantir né?! Só bem depois que a gente conseguiu... acho que quando eu consegui comprar o gás e fazer inclusive uma encanação na minha casa, eu já tinha terminado o Logos (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Os módulos voltados para técnicas de estudos, ressaltavam constantemente que para um estudo efetivo, os cursistas deviam considerar a questão da iluminação adequada: “Se a claridade for suficiente para a leitura, mas já estiver começando a escurecer, acenda as luzes. É melhor economizar a vista do que a eletricidade” (CETEB, 1981, série 02, módulo 1, p. 11)<sup>155</sup>, ou que o cursista deveria ter várias lâmpadas, ou luminárias a sua disposição para auxiliá-lo na leitura dos módulos. Na década de 1970, conjecturamos que no país raramente tinha-se energia elétrica na zona rural e particularmente em Rondônia, na época do Logos II, como já foi abordado, mesmo na cidade faltava constantemente energia elétrica. Esse é mais um indício de como os elaboradores do material pareciam estar desconectados da realidade socioeconômica e das condições reais dos professores-cursistas, “[...] os elaboradores dos módulos, se bem que especialistas em suas disciplinas, não conheciam adequadamente a clientela atendida pelo Projeto Logos II, nem as condições pessoais e profissionais dos professores leigos da zona rural” (STAHL, 1981, p. 145).

Já os núcleos pedagógicos do Logos II, ao que tudo indica, eram conscientes da realidade do professor da zona rural, por isso funcionavam aos sábados até o meio dia para facilitar que os professores-cursistas realizassem as atividades do programa sem ter que deixar suas atividades em sala de aula, pois geralmente lecionavam de segunda a sexta-feira. Nessa dinâmica o Prof. Rocha concluiu o Logos II em dois anos e meio.

*[...] a escola funcionava no sábado até meio-dia para a gente fazer prova. O núcleo, que era chamado o núcleo do Logos II, que...onde atendia as provas...então, os professores sabiam que a gente tinha oportunidade de estudar...os orientadores na época, como chamavam...eles sabiam que tínhamos oportunidade de avançar...então, o que a gente fazia? A gente dava aula de manhã, na sexta-feira, como no meu caso*

---

<sup>155</sup> 4ª Edição Revista.

*era só uma turma...dava aula de manhã, na sexta à tarde, eu já...dava um jeito de pegar minha carona... (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

A falta de direcionamento do Logos II para os professores da zona rural gerava complicações na realização da sua dinâmica, devido às especificidades da área rural como a falta de infraestrutura em relação as estradas e transportes que eram precárias (Figura 25), padrão de vida baixo e dispersão da população (GONDIM, 1982). Em Rondônia, essa situação era agravada pela condição de recém estado, que ainda estava sendo desmatado, além de sua condição climática: equatorial quente úmido com somente três meses secos, portanto, o resto do ano era/é chuvoso, sendo que durante um semestre essas chuvas são muito intensas (Figura 25).

Figura 25 - Situação da estrada no tempo do Logos II (BR 364)



Fonte: Revista Veja (21 de setembro de 1977, p. 56).

Por esses motivos, os vencimentos dos módulos ocorriam em ritmos lentos, visto que os Núcleos Pedagógicos eram, muitas vezes, distantes e os docentes se deslocavam como podiam. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla que também morava na zona rural utilizava uma dinâmica de estudos parecida com a do Prof. Rocha, e acrescentou que aproveitava para sanar suas dúvidas nos encontros pedagógicos ou com os OSD's.

*Podia ir qualquer dia [ no núcleo do Logos II]. Quem podia ir de dia, ia de dia, quem queria ia de noite. Podia ir de noite, ou de manhã, ou a tarde. E fim de semana, até no sábado ao meio dia, para poder dar oportunidade, porque a maioria mesmo era da zona rural, na época. Tinha da cidade, mas eram mínimos, poucas pessoas. E daí a gente chegava lá e fazia a prova, e é só nos encontros pedagógicos que a gente tirava as dúvidas. Se você tivesse alguma dúvida, você ia lá e a pessoa que estava cuidando, ela dava algumas orientações, ela dizia, releia, ela deixava a pessoa se virar mesmo. Por isso que eu digo que o Logos II foi excelente, porque o próprio coordenador, ele fazia tu ir buscar, porque se você vai uma vez e ganha a resposta, você não vai querer ir toda hora? Aí você não busca. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017, grifo nosso).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla acreditava ser uma estratégia de ensino por parte do OSD, quando eles não auxiliavam e somente aconselhavam a reler os módulos, ou nas palavras da depoente,

mandavam os alunos “se virarem” sozinhos. Entretanto, de acordo com os depoentes da nossa pesquisa de mestrado (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a), na época, os OSD’s que atendiam o Logos II nos NP em Rondônia, não tinham formação em áreas específicas como Matemática, Português, etc. para poder dar um apoio específico em determinada disciplina, já que esse profissional tinha, em sua maioria, a formação ao nível de 2º grau, sendo que seu maior desafio era dominar o grupo de disciplinas e atividades complementares que compunham o currículo do programa, como nos indica o relato do Prof. Oliveira (23/08/2014):

Tinha alguém lá, uma supervisora, só que ela era para todas as disciplinas, entendeu? [...]Naquela época não tinha, hoje em dia tem, se for no supletivo aqui e dizer: Ah! Eu quero um reforço... explicação de matemática. Tem professor de matemática. Naquela época não tinha, era uma orientadora para todos. Ela tinha que tirar as dúvidas de todos, **quando ela conseguia**. [...]Elas eram formadas, acho que era pedagogia mesmo. Só que era assim: Ela dava tipo um reforço meio geral. [...]Não existia naquela época, em 80. Espigão era quase mato ainda. Ia ter professor formado? Não tinha. [...] Ainda mais específico, assim da área, não tinha (apud GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p. 105, grifo da autora).

Ademais, a Equipe do CETEB (1984) também admitiu que por mais que os OSD’s fossem selecionados por eles, dentre os que tinham de melhor nas unidades ligadas ao Logos II, nem sempre se encontravam profissionais de qualidade disponíveis em todas as regiões, por isso, às vezes esses OSD’s possuíam deficiências graves na sua formação, apresentando problemas referentes ao ensino de determinados conteúdos, principalmente os relacionados as “disciplinas de Ciências, Inglês e Matemática” (CETEB, 1984, p.25). E por mais que houvesse exigências para sua contratação como ter o 2º grau completo, ter experiência mínima de 2 anos nas primeiras séries do 1º grau; e passar por um “treinamento inicial, que lhe são [eram] ministrados pelas gerências regionais, antes de iniciar as suas atividades” (CETEB, 1984, p.24), muitas vezes esse profissional era uma indicação política e tais “influências políticas na escolha ou remoção do OSD no decorrer do programa” dificultavam a contratação (CETEB, 1984, p. 25). Por isso, o que a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla considerou como uma técnica de ensino eficaz aplicada pelos OSD’s era, na verdade, falta de conhecimento por parte desse orientador de aprendizagem

ou falta de tempo, já quer eram poucos profissionais para atender todos os professores-cursistas e eles tinham outras obrigações<sup>156</sup> relacionadas ao Projeto.

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla também trabalhava no período da manhã com a sala multisseriada de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> série. E além de ir ao núcleo do Logos II aos sábados, como uma técnica de estudo, essa professora-cursista aproveitava as férias para antecipar seus estudos no programa, tanto que ela terminou primeiro que seu esposo, que tinha iniciado seus estudos anteriormente a ela. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla deu início as suas atividades no Logos II três meses depois que começou a lecionar e nessa dinâmica de estudos, ela concluiu os módulos Logos II em dois anos.

*[...] porque nas férias, daí tinha um tio dele, que morava em Colorado e uma prima...nas férias, eu ficava lá, eu vinha para casa só fim de semana, meu esposo cuidava dos filhos, fazia comida, se virava aqui e por isso, eu terminei mais rápido do que ele... (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sander, trabalhava na zona rural a 30 km da cidade, mas morava na zona urbana. Lecionava no período matutino, em uma sala multisseriada de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. E mesmo tendo problemas com o transporte, como já foi observado, essa professora-cursista considerou uma facilidade o fato de já morar na cidade e só lecionar no período da manhã. Sua técnica de estudo era aproveitar o período vespertino que permanecia na escola da zona rural para se dedicar aos estudos dos módulos. Ela começou a fazer o Logos II no ano de 1987 e nessa dinâmica de estudos conseguiu concluir o Logos II em apenas um ano:

*Dava aula no período da manhã. À tarde eu vinha para casa...daí...comecei em 86, trabalhei 86 todinho lá, aí em 87 comecei o Logos II, aí, eu chegava de lá e às vezes ficava na escola, almoçava lá próximo à escola, já ficava lá, tanto é que o pessoal sempre costumava levar dois anos para fazer o Logos e eu fiz em um ano (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

O Prof. Schmidt também trabalhava com a sala multisseriadas, só que diferente dos outros depoentes ele lecionava em dois turnos (matutino e vespertino). No ano seguinte, após ter começado a lecionar, ele iniciou seus estudos no Logos II. Entretanto, o excesso de aulas, e o fato de residir e trabalhar na zona rural, situações que não estavam previstas nas dinâmicas

---

<sup>156</sup> Segundo a Equipe do CETEB (1984), as obrigações dos OSD's eram: “[...] atender alunos, orientá-los em suas dificuldades de conteúdo, aplicar exames, velar pela lisura dos mesmos, corrigi-los e dar os resultados, preparar e ministrar as sessões de microensino, preparar e realizar os encontros pedagógicos, supervisionar o material, administrar a manutenção física do NP, cuidando da água, luz, limpeza e transporte para si e para os cursistas. Todas essas atividades exigiam também providências junto às Prefeituras e outras autoridades comunitárias, assinaturas de convênios e, finalmente, participação em reuniões na Capital, para reciclagem periódica com os demais OSD, recolhimento de material novo e prestação de contas à gerência regional estadual. Como se pode ver, o papel do OSD englobava simultaneamente as funções de professor, de diretor de escola, e gerente administrativo, de colega dos demais professores e de animador do programa (CETEB, 1984, p.30).



de estudos sugeridas pelos módulos da série Técnicas de Estudos, contribuíram para que o professor-cursista quase jubilasse o prazo de conclusão dos módulos Logos II:

*Foi quando comecei a lecionar, 86. De manhã, eu tinha uma primeira série..., à tarde, o Pró-Rural, eu tinha a segunda, terceira e quarta, tudo misturado...multisseriada...fazia merenda, fazia tudo, limpava a escola..., mas, não tinha a formação (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Lovo iniciou suas atividades no Logos II três anos depois de começar a dar aula. Essa professora-cursista residia e lecionava na zona urbana, em turmas individuais, pois, segundo ela, na cidade não existiam turmas multisseriadas. A depoente acrescentou ainda que foram esses fatores que contribuíram para que concluísse seus estudos no Logos II mais rápido, em um ano e meio. Contudo, a Prof.<sup>a</sup> Lovo trabalhava com o horário intermediário<sup>157</sup>.

*De manhã, de sete às onze, e dava aula no intermediário...já cansei de pegar uma turma de primeira série de manhã e no intermediário pegar uma quarta [...]Três horários, na própria escola. [...]A gente não vinha para casa, almoçava na escola e pegava acho que... das onze meia até três e meia, outra turma entrava de três e meia, e ia até seis e meia...parece...[...] Não tinha sala de aula suficiente. Porque quando nós começamos em Rondônia, na própria escola Anísio, é...vamos supor... na parte da manhã tinha dez salas de aula só de primeira série...era muita gente... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Mesmo atuando em três períodos no ensino intermediário, a Prof.<sup>a</sup> Lovo conseguia planejar suas aulas, corrigir as avaliações dos alunos, estudar no Logos II, cuidar da sua família e de seus afazeres pessoais. A Professora-cursista atribui a facilidade e rapidez com que terminou o Logos II, não as suas técnicas de estudos, mas sim a sua base escolar anterior que foi realizada em um colégio de freiras. A Prof.<sup>a</sup> Sander também estudou em colégio de freiras no Paraná, mas diferente da Prof.<sup>a</sup> Lovo, como já foi discutido, considerava os módulos de Técnicas de Estudos essenciais para o sucesso no ensino modular. Ambas as professoras-cursistas relataram que não tiveram problemas com a linguagem no material didático, conferindo essa desenvoltura aos seus estudos nessas escolas administradas pela igreja. A Prof.<sup>a</sup> Sander, chegou a precisar de um professor de Matemática, mas mesmo assim, considerava os módulos com uma linguagem fácil.

*Achava fácil [a linguagem dos módulos]...a matemática...mesmo assim, nas equações do segundo grau que eu não dava conta de compreender...sabe, eu estudava, mas...eu fui com um professor e nem gastou dois minutos, eu captei...os módulos eram auto instrucionais [...]O material do Logos era muito bom, instrucional, você estudava com ele, entendia tudo [...] (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

---

<sup>157</sup> Em Rondônia, nessa época, devido ao grande contingente de emigrantes recebido pelo estado, gerava uma necessidade mensal de 27 salas de aula novas, no entanto, o estado só dava conta de disponibilizar 19 salas por mês, e “ para satisfazer a demanda, elas funcionam em quatro turnos” (AMORIM, 1977, p.56), essa forma de organização era chamado de horário intermediário.

Conforme Stahl (1981) a aprendizagem do cursista que estudava no modular poderia ser dificultada se os textos que estavam nos materiais didáticos estivessem com as informações pouco claras ou ambíguas, associadas a conhecimentos ou habilidades que o professor-cursista não possuía, ou ainda se fossem apresentadas de forma desorganizada, muito difíceis, ou que a “utilidade não fosse percebida pelo estudante afetando sua aceitação” (STAHL, 1981, p. 47). Os professores-cursistas de Rondônia relataram que tiveram dificuldades em estudar os módulos, mas não especificaram se foram pelos motivos citados por Stahl (1981). Contudo, por mais que tivessem alguns contratempos em relação à linguagem ou a determinados conteúdos, como apontado pela Prof.<sup>a</sup> Sander, eles relataram diversas vezes, que o material do Logos II era excelente e os ajudavam na sua prática docente, sendo que alguns dos depoentes, como já foi observado anteriormente, chegaram a relatar que utilizam até hoje esse material na sua profissão como educador.

Stahl (1981) acrescentou ainda que um dos pontos negativos em relação aos programas de ensino a distância derivavam da dificuldade de os alunos compreenderem os materiais, devido a terem pouca habilidade de leitura e a falta de hábito de estudo independente (STAHL, 1986). Entretanto, por mais que alguns dos professores-cursistas de Rondônia afirmassem que tiveram um pouco de dificuldade para entender a linguagem dos módulos, principalmente no início do programa, eles se adaptaram ao estudo independente, e como estratégia para superar o problema em relação a compreensão dos módulos, os professores-cursistas recorriam sempre ao dicionário, como podemos ver no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*É, tinha palavras que eram assim, mais complexas. Só que [...] não existe coisa difícil, se eu tiver do lado **um dicionário**, aí eu sempre me valia do dicionário, na hora de um aperto, não é?! Se eu não pudesse interpretar o que a palavra queria dizer. Mas no geral, era um linguajar fácil[...]O Logos II foi maravilhoso, mas não é só aquele módulo, você tem que estudar, você tem que buscar (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017, grifo nosso).*

A deficiência na habilidade de leitura dos cursistas exigiu materiais didáticos que desenvolvessem essa competência. Assim, o primeiro módulo na série “Técnicas de estudos”, tem um texto intitulado “Por que se lê mal? ”, e com essa abordagem, iniciam-se as instruções de técnicas de leitura que consideravam os aspectos como a boa vontade do cursista, problemas de visão, e o ambiente inadequado de estudo (CETEB, 1981, série 02, módulo 01)<sup>158</sup>. Essas instruções de técnicas de leitura do Logos II aconselhavam o professor-cursista a utilizar o dicionário (CETEB, 1981, série 02, módulo 01)<sup>159</sup> na tentativa de tentar adequar a linguagem

---

<sup>158</sup> 4ª Edição Revista.

<sup>159</sup> 4ª Edição Revista.

ao nível de conhecimento da clientela do Logos II. O material também possuía um glossário, com as palavras que os elaboradores consideravam pouco comum, com duplo sentido ou sentido figurado, além disso, em diversos momentos nos módulos das séries introdutórias eram esclarecidos o que significavam as nomenclaturas empregadas no material como, por exemplo, no módulo 1 da série de “Técnicas de Estudo”, tinha um conteúdo com a seguinte pergunta: “o que seria um instrumento pedagógico?”, e para simplificar a explicação, eles iniciam com a análise da palavra instrumento e depois da palavra pedagógico, para com a junção das duas análises concluírem o significado (CETEB, 1987, série 01, módulo 1)<sup>160</sup>; ou quando se tratava de uma palavra estrangeira, eles tentavam aproximar de um conceito em Português, como:

O módulo poderá sugerir [...] que você vá ao Núcleo de Orientação assistir a uma projeção de diapositivos também chamados “Slides” (**fala-se islaides**), sobre determinado assunto, digamos, TRANSPORTES. Diapositivos é uma fotografia feita com filme especial” (CETEB, 1987, série 01 - módulo 1, p. 12, grifo nosso).

Para estimular o comprometimento do cursista no desenvolvimento de sua aprendizagem e evitar os maiores riscos do ensino a distância como, por exemplo, “passividade, isolamento, falta de motivação, e falta de comunicação do estudante com instrutor e colegas” (STAHL, 1981, p.47), a produção dos textos para essa modalidade de ensino, deveria considerar que as informações que eram incluídas e a forma como eram redigidas precisavam variar de acordo com a clientela, e que os indivíduos aprenderiam melhor se houvesse uma combinação entre “a aquisição da informação, com sua interpretação e sua colocação na prática” (STAHL, 1981, p.47). Mas, como já abordamos, no registro do CETEB (1984) a equipe dessa empresa relatou que teve dificuldades para preparar um material com uma linguagem acessível a sua clientela do meio rural, que por sinal, era a maioria. O Prof. Rocha foi um exemplo típico desse público. Nascido e alfabetizado no meio rural, teve muita dificuldade com a linguagem nos módulos.

*É que no Logos, eu lembro que... a professora orientadora de estudos, ela era muito exigente com a língua portuguesa, e a gente lia aqueles módulos, e eu ficava pensando, achava o mundo da linguagem muito complexo, e eu de família muito humilde, da zona rural, e mineiros que veio lá do lagedonio da vida, a dificuldade de expressar e de falar era muito grande. E eu precisava enfrentar isso, porque, como eu percebia e os outros então... o que eles não falavam? (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Devido a todas as dificuldades apontadas pelos professores-cursistas nesse tópico, essa série introdutória tinha como objetivo, mesmo que pretensamente, ajudar os docentes a superar alguns obstáculos com o ensino modular e prepará-lo para estudar no Logos II. Já os demais

---

<sup>160</sup> 5ª Edição.

módulos seriam voltados diretamente para a formação do professor-cursista. Os nossos depoentes por atuarem nas quatro primeiras séries do 1º Grau, relataram que trabalhavam as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Recreação. Essas áreas de estudo pertenciam às três grandes linhas do conhecimento e a série que denominamos Formação Integral. Vejamos como que os módulos da primeira linha do conhecimento: Comunicação e Expressão dialogavam com a prática docente desses professores-cursistas.

## **5.2 *Comunicação e Expressão e a dinâmica de sala de aula do professor-cursista***

Conforme já afirmamos, foram as legislações voltadas para a educação que normatizaram quais seriam as áreas de estudos que integrariam a matéria de comunicação e expressão, sendo a principal delas a LDB 5.692/71. O currículo do Logos II acolheu o que estava determinado na lei, portanto, na formação geral, na matéria de Comunicação e Expressão, foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Educação Artística. Para atender esse eixo na parte profissionalizante voltada para o Magistério, o currículo do programa, na parte de formação especial ofertou as disciplinas de Didática da Linguagem e Didática da Educação Artística. Optamos por analisar também na matéria de comunicação e expressão, a disciplina de Didática da Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – Inglês, que não constavam no currículo inicial do Logos II. A disciplina de Didática da Língua Portuguesa, estaria associada a essa matéria, porque, como veremos mais a frente, o que ocorreu foi somente uma mudança de nomenclatura nos módulos de Didática da Linguagem. Já a disciplina de Língua Estrangeira Moderna, estaria vinculada a essa área de estudos porque entendemos que ela é uma linguagem e assim estaria relacionada às diversas formas de comunicação e expressão (Apêndice 2).

### **5.2.1 *Língua Portuguesa***

Em consonância com a LDB 5.692/71, o objetivo da matéria Comunicação e Expressão seria

[...] o cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físicos, psíquico e espiritual (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa como expressão da cultura brasileira (FONTOURA, 1972, p.59).

A Língua Portuguesa deveria abarcar as formas de transmissão e compreensão de ideias, na sua forma oral e gráfica: leitura, escrita e comunicação oral. Na comunicação oral deveria haver uma conexão entre língua e estudos sociais, de modo a integrar o estudante ao meio em que vivia (FONTOURA, 1972). Para atender essas características, o Logos II elaborou

inicialmente 8 módulos de Língua Portuguesa (BRASIL, 1975, CETEB, 1984). Contudo, por causa das pressões dos professores-cursistas e dos OSD's<sup>161</sup>, a Equipe do CETEB (1984) declarou que, tal disciplina foi ampliada para 20 módulos (FG<sup>162</sup> - Série 03), de forma que incluísse os conteúdos necessários para ampla exercitação” devido às dificuldades de leitura e compreensão do Português por parte dos professores-cursistas (CETEB, 1984). Portanto, esses materiais não receberam acréscimo de novos conteúdos e sim maiores quantidades de atividades de fixação. Esse material totalizava 200 horas de estudos prováveis (BRASIL, 1975; CETEB, 1984). Os elaboradores desses módulos foram: Lurdes Teresa Lopes Jorge (1981, 1985, 1986)<sup>163</sup>; Edlúzia Reis de Carvalho<sup>164</sup> (1982, 1985); Nadir Pereira Mendes Garcia<sup>165</sup> (1982, 1983, 1985, 1986); Heloisa Salgueiro<sup>166</sup> (1982); Tânia Maria Centeno Braun Mendes Vianna<sup>167</sup> (1982, 1983, 1985). Em alguns módulos existiam uma parceria entre as autoras e todas elas tinham a Equipe Técnica do CETEB como coautora (Apêndice 2.1).

O ensino da Língua Portuguesa por estar na parte de educação geral, contemplaria o 1º e o 2º Grau. A Equipe do CETEB (1984) afirmou que no ano de 1982 os módulos passaram por modificações consideráveis para dividir os conteúdos nesses níveis de ensino. O Projeto-Piloto do Logos II (BRASIL, 1975) relatou também que a divisão entre Língua Portuguesa e Literatura Brasileira seria somente para facilitar a elaboração dos módulos, constituindo-se em uma só disciplina. Assim, na contracapa dos módulos de Língua Portuguesa e em um documento expedido pela Equipe do CETEB (CETEB, 1984), os materiais de Língua Portuguesa estavam vinculados ao ensino de 5ª a 8ª série do 1º Grau. E o material de Literatura Brasileira (FG –

---

<sup>161</sup> Os documentos do CETEB (1984; 1990) não especificam como que se davam essas pressões em relação aos módulos de Português.

<sup>162</sup> Formação Geral

<sup>163</sup> Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade de Campinas (1972) e mestrado em Linguística pela Fundação Universidade de Brasília (1986). Atualmente é doutoranda na Universidade de São Paulo. É professora concursada, desde 1993, pertencendo ao quadro permanente de docentes da Fundação Universidade de Brasília - UnB. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria da Gramática (Sintaxe Gerativa). (Disponível em: < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4264726Y1>>. Acesso: 06 de fevereiro de 2018).

<sup>164</sup> Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974). (Disponível em: < [www.dbd.puc-rio.br/.../php/index.php?...](http://www.dbd.puc-rio.br/.../php/index.php?...) > Acesso em: 06 de fevereiro de 2018).

<sup>165</sup> Não conseguimos encontrar alguma informação sobre essa elaboradora.

<sup>166</sup> Também não encontramos informações sobre essa autora.

<sup>167</sup> Conjecturamos que a elaboradora era artista plástica, sendo essa a única informação que encontramos por meio de um livro que traz a figura do seu esposo, Luiz Fernando de Sá Mendes, que além de escritor e poeta, era também advogado, funcionário público do Senado Federal (1959-1990), atuando na função de redator de Anais e Documentos parlamentares do Senado Federal até se aposentar (GUIMARAES DA COSTA, 2005). (Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=y0ryw2hE1TgC&printsec=frontcover&hl=ptBR#v=onepage&q&f=alse>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018).

Série 08) era voltado para o 2º Grau, sendo que na contracapa de alguns módulos de Literatura Brasileira, aparecem a nomenclatura das duas disciplinas (Apêndice 2.2).

Essa configuração na nomenclatura, a qual os módulos de Português do Logos II aderiram, estava relacionado ao contexto social da época. Na década de 1960, quando se consolidou o processo de democratização da escola<sup>168</sup> em função do novo modelo econômico, embasado na industrialização e no capitalismo, atribuiu-se a escola o papel de fornecer recursos humanos para expansão industrial. Por causa dessa abertura em massa de vagas nas escolas para todas as camadas sociais, houve uma modificação na clientela da escola pública. Aos poucos o caráter elitista da escola nas séries fundamentais desapareceu e sua clientela passou a ser constituídas pelos níveis mais populares. Devido a essa mudança, o professor começou a ter que se preocupar com as diferenças dialetais e variedade linguística de seus alunos, que eram diversas, pois, até então, o docente estava acostumado com homogeneidade na linguagem dos estudantes, os quais aplicavam a norma padrão tida como culta. Para lidar com essa nova realidade, os professores se sentiam despreparados (CLARE, 2002) e na tentativa de resolver o problema,

Opta-se, pois, por um ensino utilitário com a língua voltada para a oralidade e, dessa forma, adequada à nova clientela que assola as escolas. Cada vez mais, o ensino torna-se menos normativo e, portanto, menos rigoroso, em relação aos padrões cultos da língua. Ensinar gramática passou a ser coisa ultrapassada. Em decorrência, esse ensino passa a configurar-se pela Teoria da Comunicação: o aluno deve ser capaz de “funcionar” como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais (CLARE, 2002, p.3).

Podemos observar essas perspectivas da teoria da comunicação na série de Língua Portuguesa do Logos II:

Em todos os módulos dessa série, temos tentado mostrar a você, através de noções gramaticais e de exercícios de expressão e escrita, a importância da comunicação entre os seres humanos. Ela está presente em todas as situações de nossa vida e é por isso que o nosso objetivo tem sido mostrar-lhe como tornar uma mensagem eficiente [...]. Vimos que é possível haver comunicação através de figuras, desenhos, símbolos, sons e palavras (escrita e falada) (CETEB, 1985, série 03, módulo 07, p. 05)<sup>169</sup>

Com a visão pedagógica tecnicista da época — voltada principalmente para instrumentalizar os cidadãos para o mercado de trabalho, atendendo as exigências feitas pelo desenvolvimento econômico — foi dado grande destaque aos estudos da língua nacional, mas como um instrumento de comunicação. Essa área de estudos objetivava, na perspectiva Behaviorista, moldar o comportamento do educando, já que o aluno deveria ser aperfeiçoado

---

<sup>168</sup> A democratização da escola foi o processo que se destacou em meados da década de 1930, requerendo no ensino básico, o direito a educação pública e gratuita para todos (CLARE, 2002).

<sup>169</sup> 3º edição.

para expressar mensagens com eficiência e recebê-las também com competência (SANTOS, 2014b). Essas características também estavam nos módulos de Língua Portuguesa do Logos II, uma vez que a maioria deles tinham tópicos que ensinavam a redigir documentos como: requerimentos, telegramas, ofícios, relatórios, avisos, etc. Notamos que existiu um esforço por parte dos elaboradores dos módulos para associar esses conhecimentos à profissão docente como, por exemplo:

Você, como professor, é frequentemente solicitado a prestar contas do trabalho desenvolvido em sala de aula. [...]. Esses tipos de redação lhe são úteis, considerando-se que você pode desenvolvê-los em sala de aula com os alunos. Mas para o seu trabalho rotineiro, parece-nos imprescindíveis o domínio da técnica de redação de RELATÓRIO (CETEB, 1982, série 03, módulo 16, p. 11)<sup>170</sup>.

Essas elaborações de documentos nos módulos de Língua Portuguesa era uma tendência do ensino tecnicista, uma vez que tais conteúdos estariam vinculados à gestão administrativa, no caso do Logos II, a escola. Para o docente da zona rural, esse conhecimento acabava por ser considerado útil, uma vez que na escola rural, raramente se tem uma secretaria escolar, sendo o professor que teria que realizar essa função. O Prof. Rocha afirmou que elaborava esses documentos na sua rotina do dia-a-dia: *“A parte de secretaria da escola era da gente mesmo. Diários de classes, controle de turmas, lista. [...] mensalmente fazer relatórios e bimestralmente as atas”* (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que também utilizou muito esse conhecimento em suas aulas e que anos depois de ter terminado o Logos II, ela ainda consultou esses materiais quanto teve que assumir um cargo na gestão escolar:

*Utilizei muito a parte que ensinava sobre cartas e ofícios [...] quando eu assumi a direção, a secretária entrou em depressão, não conseguia outra para substituir, tinha que fazer relatório, tinha que fazer ofício, era tanto documento, e eu ia pedir para quem? Eu vim, e mexi no Logos II e achei os modelos, e aprendi fazendo assim* (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Como podemos observar os módulos do Logos II se constituíam não só como um material de apoio em sala de aula, mas também um suporte para as questões administrativas, principalmente das escolas rurais, como foi relatado pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla e o Prof. Rocha.

Além da redação de documento, nos módulos de Língua Portuguesa do Logos II havia diversos tópicos com o objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa do cursista, uma vez que ele seria um importante emissor-receptor de mensagens. O material reforçava que era necessário aprender a língua para: “1. Comunicar-se com eficiência, com clareza; 2. Compreender melhor o que os outros dizem ou escrevem; 3. Fazer com que os outros o

---

<sup>170</sup> 4ª edição revista.

compreendam melhor (CETEB, 1985, série 3, módulo 1, p. 07)<sup>171</sup>. Portanto, de acordo com o material, as palavras eram utilizadas para “transmitir idéias aos outros, falando e escrevendo; para compreender idéias dos outros, ouvindo ou lendo” (CETEB, 1985, série 3, módulo 1, p. 07)<sup>172</sup>.

Santos (2014b, p. 2) afirma que um dos pressupostos da época, era que essa comunicação poderia acontecer “utilizando códigos verbais ou não verbais”, o que também é abordado nessa série: “Não é somente por meio de palavras que se comunicam os pensamentos, mas também por meio gravuras, fotografias, gestos, e etc. Os sinais dos surdos-mudos e os sinais de trânsito são também formas de comunicação” (CETEB, 1985, série 3, módulo 1, p. 07)<sup>173</sup>.

Nesse período também era desenvolvido a modalidade oral, “com objetivo de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho” (PIETRI, 2010, p. 75), podemos ver essa preocupação nos módulos dos Logos II: “[...] usando a língua falada, empregamos também os sons da nossa voz, os quais, isoladamente, ou agrupados, formam palavras e servem, assim, para a transmissão oral de nossas mensagens” (CETEB, 1985, série 3, módulo 1, p.07)<sup>174</sup>.

O estudo de Santo (2014a) apontou que com essas mudanças, a concepção da língua focada na gramática foi substituída pela concepção da língua enquanto comunicação, por isso diminuiu-se o estudo da gramática tradicional. Contudo, nos módulos do Logos II, percebemos que as elaboradoras tentaram equilibrar o estudo da gramática com a teoria da comunicação exigida pelo contexto da época, já que em todos os módulos também havia o estudo da gramática.

Planejamos dividir os instrumentos de ensino, basicamente em três ANEXOS: ANEXO A, ANEXO B e ANEXO C, que tratarão de assuntos diversos.

No ANEXO A, você lerá e interpretará textos, estudará vocabulário, isto é, examinará o sentido que as palavras adquirem no texto, bem como treinará a maneira correta de escrever determinadas palavras, quando necessário.

No ANEXO B, você terá noções gramaticais e realizará exercícios referentes aos aspectos estudados.

No ANEXO C, você realizará atividades que lhe darão oportunidade de desenvolver a redação (CETEB, 1985, série 03, módulo 1, p. 04)<sup>175</sup>.

Clare (2002) sustenta que as interpretações de textos elaboradas pelos autores dos livros didáticos e não mais construídas pelos professores junto aos seus alunos, nessa época não

---

<sup>171</sup> 3ª edição.

<sup>172</sup> 3ª edição.

<sup>173</sup> 3ª edição.

<sup>174</sup> 3ª edição.

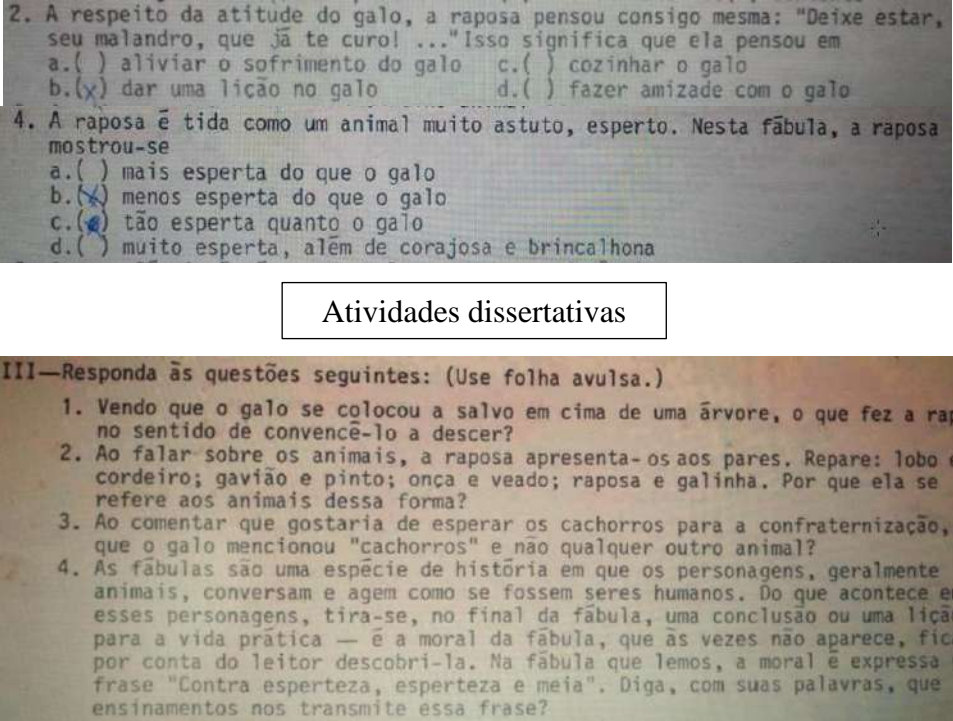
<sup>175</sup> 3ª edição.



exigiam a reflexão do estudante, e as perguntas já prontas, levavam, em geral, às respostas óbvias, e /ou com transcrições de trechos. Ao analisarmos os Anexos A da série de Língua Portuguesa, que eram referentes a interpretação de texto, observamos que os elaboradores tomaram o cuidado para não cair nessa armadilha. As atividades propostas nesses anexos, no formato de questões objetivas e dissertativas, exigiam a atenção e o raciocínio dos cursistas para executá-las, como podemos observar em algumas atividades de interpretação de texto<sup>176</sup> direcionadas para a 5ª série do 1º Grau (Figura 26).

Figura 26 - Atividades relacionadas ao módulo 1 de Língua Portuguesa do Logos II

Atividades objetivas



Atividades dissertativas

Fonte: CETEB, 1985 (série 3, módulo 1, p. 04)<sup>177</sup>.

Em Rondônia, alguns dos professores-cursista do Logos II relataram que tiveram problemas em estudar a disciplina de Português. O Prof. Schmidt foi um deles, e sua dificuldade era principalmente em relação à gramática.

*Língua portuguesa, a gente se dedicava muito, a questão da leitura e interpretação, eu dava mais ênfase a isso. Até, porque eu tinha uma dificuldade com as dez classes de palavras, adjetivo, etc....conjugação verbo era um horror para mim naquela época. Eu tinha dificuldade na língua portuguesa, o Logos II me deu uma base, muito boa (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

<sup>176</sup> O texto apresentado aos alunos foi “O galo que logrou a raposa” de Monteiro Lobato.

<sup>177</sup> 3ª edição.

O Prof. Rocha também relatou que teve dificuldades com a Língua Portuguesa. Como já foi observado anteriormente, o professor-cursista era livre para escolher o conteúdo que desejasse para ministrar nas microaulas, ainda assim, o Prof. Rocha escolheu lecionar a disciplina de Língua Portuguesa nas aulas do microensino na intenção de superar o seu déficit, já que nesses momentos ele contava com o auxílio dos OSD's e dos colegas que avaliavam a sua aula e davam contribuições para aumentar a sua compreensão dessa área, como podemos observar no seu relato:

*[...] eu me lembro que eu preparei a aula de português, e os colegas ficavam rindo de mim e ficavam falando: Você tá maluco! Por que você prepara aula de língua portuguesa? Ela cobra até como soa a palavra na sua boca. Ai eu falei: por isso que eu vou fazer língua portuguesa. No que eles diziam: Você gosta de sofrer! Ai eles escolhiam matemática, ciências, por que não cobrava a linguagem. Ai eu dizia: Não, eu preciso resolver isso. Eu preciso! (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Esse problema com a sua linguagem, destacada pelo Prof. Rocha diversas vezes em sua entrevista de forma enfática, indica que esse déficit o incomodava bastante, sendo esse um motivo que o levou a querer saná-lo. Outra possibilidade era que os elaboradores dos módulos, desde a série introdutória, sempre ressaltavam que os professores-cursistas precisavam falar corretamente com os alunos, a ponto de aconselharem constantemente o uso do dicionário.

O ensino da Língua Portuguesa, ao lado de sua função instrumental, deveria considerar a expressão da cultura brasileira, articulando-se com outras áreas do conhecimento, mas sem deixar de reconhecer suas origens estrangeiras.

*As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação de nossa história, da nossa literatura, da civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. [...]. Assim como a nossa história é parte da história universal, a literatura brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu que se origina (FONTOURA, 1972, p. 61).*

A série de Língua Portuguesa do Logos II seguindo as recomendações das legislações direcionadas para educação na época, inicia-se reconhecendo as origens estrangeiras da língua: “A língua Portuguesa é falada em Portugal, no Brasil e em outros países colonizados pelos portugueses. A língua portuguesa é um instrumento de comunicação entre os brasileiros” (CETEB, 1985, série 03, módulo 01, p. 07)<sup>178</sup>. A série de Literatura Brasileira seguia praticamente esses mesmos pressupostos.

---

<sup>178</sup> 3ª edição.

### 5.2.2 *Literatura Brasileira*

No Projeto Logos II, o seguimento da Língua Portuguesa, voltado para o 2º grau, denominava-se Literatura Brasileira (FG - Série 08). Da mesma forma que a série de Língua Portuguesa apresentou ao cursista os diversos formatos de textos, o material de Literatura Brasileira continuou a falar sobre as várias modalidades de linguagem e também tinha o foco na comunicação. Na série 08, esse ensino foi trabalhado por meio de 8 módulos, totalizando 200 horas de estudos previstos. Esses materiais tiveram elaboradoras como: Maria Christina Diniz Leal<sup>179</sup> (1982, 1983, 1985, 1987); Cynira Amaral Costa Alvim<sup>180</sup> (1985, 1987); Márcia Elizabeth Bortone<sup>181</sup> (1983); e Equipe Técnica do CETEB, sendo que em alguns módulos foram estabelecidos parcerias entre os elaboradores (Apêndice 2.2).

No geral, esses módulos tratavam da literatura no Brasil, mas sem deixar de falar de suas origens estrangeiras e os seus aspectos históricos no contexto nacional e internacional. O material abordava também o folclore e as manifestações da arte popular como, por exemplo, o artesanato. Conjecturamos que a ideia desses módulos era desenvolver no cursista a habilidade de criatividade e de conhecimento da expressão da cultura brasileira, para que o professor tivesse uma visão da sua cultura, do contexto em que estava inserido e da época em que vivia, como uma forma de ampliação de inserção no meio social. A intenção seria desenvolver gradativamente valores culturais, estéticos, econômicos, morais e cívicos. Esses princípios podem ter sido influenciados pelas concepções de Jerome Bruner (1915-2016)<sup>182</sup>, que estava em destaque na época do Logos II. Para esse psicólogo, o desenvolvimento precisava de uma base social e cultural para uma produção de significados. Portanto, os indivíduos seriam o

<sup>179</sup> Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Letras Neolatinas pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1959), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1974), doutorado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1990), pós-doutorado pela Lancaster University (1994) e aperfeiçoamento em Teorias Linguísticas e Modernidade pela Universidade de Brasília (2002). Atualmente é Pesquisadora Associada da Universidade de Brasília, Pesquisadora Associada da Universidade de Brasília e Membro de corpo editorial da Cadernos de Linguagem e Sociedade. Tem experiência na área de Linguística (Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786696A3>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018).

<sup>180</sup> A elaboradora possui mestrado em Literatura Brasileira, título obtido no ano de 1990 pela Universidade de Brasília (UNB). (Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/viewFile/13411/pdf\\_299](http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/viewFile/13411/pdf_299)>. Acesso em 06 de fevereiro de 2018).

<sup>181</sup> Possui graduação em Letras- Licenciaturas em Português e Inglês pela Universidade de Brasília (1979), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1983), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e pós-doutoramento pela UFPE (2011). É consultora ad hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Professora adjunta da Universidade de Brasília (Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792774J2>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018).

<sup>182</sup> Jerome Bruner tinha doutorado em Psicologia (1941) na Harvard University, e licenciatura na mesma área pela Duke University (1937). Foi durante muitos anos, professor na Harvard University e também lecionou na New School for Social Research e na New York University (SARGIANI, 2015).

resultado desse processo de construção de significados, no qual a educação estaria fortemente conectada ao contexto cultural estabelecido e na aceção de que a cultura modela [educa] a mente (PIETRI, 2010). Bruner (2001) acrescentava ainda que:

O significado dos conceitos sociais está no mundo, na negociação entre as pessoas; a própria cultura, que é um produto do uso da linguagem, precisa ser interpretada por quem participa dela. E a cultura é, ao mesmo tempo, um processo que está em constante recriação, através das interpretações e negociações de seus participantes. Assim, a linguagem não tem a função apenas de transmitir, ela cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo. A interpretação, a invenção e a revisão dos sistemas de símbolos estariam por trás de muitos dos nossos conhecimentos, ações, artes, ciências, do nosso mundo em geral, ou seja, os significados de tais sistemas dependem da cultura, ainda que possam usar os mesmos símbolos (apud CORREIA, 2003, p. 511).

O professor-cursista do Logos II, no decorrer de toda a série Técnicas de Estudos, da série de Língua Portuguesa e da série de Literatura Brasileira, era apresentado às várias modalidades de textos literários e preparado para usar as diversas formas de linguagem. A única menção feita pelos depoentes em relação a disciplina de literatura, foi que ela não era o foco dos estudos do cursista.

*[...] como a gente veio de uma cultura, como eu falei, de muita dificuldade, fui tentando superar isso, estudando um pouco mais na parte de língua portuguesa, talvez, até eu tenha pecado muito que eu ficava muito na gramática, ao invés de fazer a literatura, eu me fechei, na gramática, estudando muito gramática (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Como já abordamos no capítulo anterior, o currículo do Logos II era trabalhado por meio de atividades, áreas de ensino, e disciplinas, conforme foi estipulado pela legislação. A matéria de comunicação e expressão não era diferente, assim, a língua portuguesa e a literatura brasileira seriam trabalhadas por meio das áreas de estudos (5ª a 8ª série) e disciplinas (2º Grau) e a parte de atividades ficaria na responsabilidade da didática específica.

### 5.2.3 Didática da Linguagem e Didática da Língua Portuguesa

Como o professor-cursista atuaria nas séries iniciais, ele também teria que ser preparado por meio das atividades. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, era regimentado o seguinte:

No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvida de modo e intensidade que o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento [...] Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do 1º grau, para ordenar as experiências assim colhidas (FONTOURA, 1972, p. 61).

A disciplina de Didática da Linguagem (FE<sup>183</sup> - Série 20) foi elaborada para atender a parte do ensino da Língua Portuguesa que tinha como base as atividades<sup>184</sup>. Essa série era constituída por 8 módulos<sup>185</sup>, com uma previsão de carga horária de 100 horas de estudos. Como já abordamos, encontramos também uma série denominada Didática de Português (FE - Série 20.1), também constituída de 8 módulos<sup>186</sup> (Apêndices 2.3 e 2.4). Ao compararmos essas duas séries, percebemos que elas têm os mesmos conteúdos, os mesmos elaboradores e até, o mesmo número de série. Assim, para diferenciar um material do outro, deixamos os materiais de Didática da Linguagem continuarem com o número de série 20 e denominamos o material de Didática de Português de série 20.1, uma vez que seus módulos datam de 1986 e 1987, enquanto os da Didática da Linguagem eram de 1984. Com base nessas pistas, pressupomos que houve somente uma mudança de nomenclatura. Essa alteração ocorreu porque o CFE resgatou a denominação Português na década 1980, devido aos resultados das mudanças na disciplina de Português, ocorridas na década de 1970, terem sido consideradas questionáveis. A fuga da tradição do ensino da língua e o descaso com a gramática, recebeu duras críticas, fomentando essa decisão do CFE (PIETRI, 2010; MALFACINI, 2015).

Tanto os módulos de Didática da Linguagem como de Didática de Português tiveram como elaboradores: Militina de Jesus Melo Paz<sup>187</sup> e Zélia Fonseca Naziazene<sup>188</sup>, sendo que ambas as autoras contaram com a parceria da Equipe Técnica do CETEB em todos os módulos (Apêndices 2.3 e 2.4). Para Stahl (1981), o material de Didática da Linguagem deixava a desejar, pois os objetivos foram considerados superficiais, e o material não oferecia diversos pontos de vistas e nem situações que fomentasse o pensamento crítico do professor-cursista. Ademais a disciplina poderia exigir dos cursistas conhecimentos mais aprofundados da área (STAHL, 1981).

Seguindo as tendências da época e dos conceitos das séries Língua Portuguesa e Literatura, a principal característica desse material era a comunicação, focada em todas as formas de linguagens, sendo que os próprios elaboradores reconheceram essa abordagem excessiva: “Já falamos muito em linguagem. Por isso pensamos que você já entendeu o que seja linguagem” (CETEB, 1984, série 20, módulo 1, p. 5)<sup>189</sup>. Mas mesmo assim o material

---

<sup>183</sup> Formação Específica.

<sup>184</sup> Relembrando o capítulo 4, a legislação orientava que o conteúdo deveria ser executado por: atividades (1ª a 4ª); área de estudos (5ª a 8ª série); e Disciplinas (2º grau).

<sup>185</sup> Não tivemos acesso ao módulo 08 dessa série 20.

<sup>186</sup> Não tivemos acesso ao 1º módulo da série 20.1.

<sup>187</sup> Não conseguimos encontrar informações sobre essa elaboradora

<sup>188</sup> Também não conseguimos encontrar informações sobre essa autora.

<sup>189</sup> 1ª edição nova.

continuava estendendo-se nas questões da linguagem verbal e não verbal. A importância dessa área de estudos, no currículo escolar, era tanta que todos os professores-cursistas relataram que ensinavam Português todos os dias, juntamente com a Matemática, já Ciências e Estudos sociais eram trabalhadas duas vezes por semana. As disciplinas relacionadas as Artes e a Educação Física ou Recreação<sup>190</sup>, só foi citada pelos depoentes quando perguntamos diretamente sobre elas, que relataram que essas áreas de estudos eram trabalhadas de forma aleatória, e às vezes concomitantes com outras disciplinas. A Prof.<sup>a</sup> Sander que trabalhava na sala multisseriadas na zona rural, explica que, “*Português e matemática era praticamente todo dia, daí os outros você ia encaixando, pelo menos, duas vezes por semana...daí você trabalhava Estudos Sociais, no caso, Geografia e História...tinha que preparar*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

O Prof. Rocha que também era da escola rural, afirmou que a disciplina de Português e Matemática eram trabalhadas todos os dias, porque tinham muitos conteúdos e para conseguirem concluir o cronograma era necessário ministrar aulas todos os dias nessas áreas.

*Durante a semana você preparava. Português e Matemática todo dia tinha um pouquinho, pelo fato do conteúdo ser mais, e aí você pegava e alternava, com Estudos Sociais, Ciências, duas vezes por semana. Uma, outra, uma, outra, fazendo um balanceamento, de forma que aparecia duas vezes na semana, ciências duas vezes e estudos sociais, e todo dia um pouco de português e matemática (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla julgava que a Língua Portuguesa era muito difícil para ensinar aos alunos, mesmo sendo a língua materna deles. Segundo Naschold et.al. (2015), para aprender a falar uma determinada língua, a criança aprende primeiro a linguagem oral no convívio com os falantes de sua família ou do seu meio social. Para aprender a falar não é necessário conhecer, pelo menos não de forma consciente, a estrutura formal da língua falada e nem as normas gramaticais dessa estrutura. No convívio com os falantes de sua língua, “gradativamente, essa criança adquire o controle sobre a linguagem” (NASCHOLD et.al, 2015, p.309). Essa forma inicial que a criança aprende a falar a sua língua materna, e que acontece de maneira implícita durante a convivência familiar e social, caminha na direção contrária das estratégias de ensino-aprendizagem que exigem o ensino formal. O desenvolvimento das habilidades da linguagem no ensino formal se dá de modo explícito nas atividades escolares. Tais habilidades integram todas as estruturas formais da linguagem escrita e falada, e concomitantemente, as reflexões

---

<sup>190</sup> Abordaremos esse assunto mais detalhadamente junto com a análise dos módulos relacionado a essas disciplinas.

sobre a linguagem, ocasionadas pela aprendizagem da leitura e da escrita escolar. Por causa disso,

Para aprender a ler e a escrever, o indivíduo necessita de certo nível de abstração, elaboração e controle da estrutura formal (fonológica e sintática) da linguagem oral. Considerando-se especialmente a transparência linguística entre leitura e escrita, o simples contato prolongado com a escrita e a leitura não é suficiente para desenvolver habilidades desse nível no aprendiz. É necessário o ensino sistematizado da decodificação do texto. [...] Em português, muitas das palavras escritas não correspondem de forma exata a forma como são ditas. Por exemplo, dizemos “iscada” e escrevemos “escada”. [...] Além da dificuldade da tonicidade, temos em português muitos encontros vocálicos, consonantais, dígrafos e dífonos. Paralelamente a isso, o Brasil e um país gigante com diferentes pronúncias linguísticas e múltiplas influências de região para região e mesmo dentro da própria região (NASCHOLD et.al, 2015, p. 310).

Pela explicação de Naschold et.al (2015) percebe-se que ensinar a língua materna no Brasil é um processo bastante complicado devido a todas as particularidades dessa língua, portanto, essa dificuldade de ensinar a Língua Portuguesa não era somente da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, mas um desafio para muitos alfabetizadores brasileiros, pois, “sem uma estratégia clara, converte-se num dos fatores causadores de fracasso da alfabetização no Brasil” (NASCHOLD et.al, 2015, p.310). A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla chegou a relatar que devido a essa complexidade, o Português era a primeira disciplina que ela trabalhava todos os dias, com todas as turmas da sala multisseriadas, logo após realizar a oração: “*Primeiro, na verdade, eu fazia a oração, e depois a gente trabalhava português, era a primeira coisa. Eu aproveitava mais, porque até eles iniciar, é mais complexa. Porque o português é muito complexo para cabecinha deles*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Além da questão do Português ser trabalhado no início das atividades diárias, percebe-se no relato da Prof. Sganzerla que a primeira atividade do dia com os alunos era oração, o que era/é uma prática comum nas escolas públicas<sup>191</sup>, principalmente, as situadas na área rural, isso, porque a sua função era/é “complementar os condicionamentos, iniciados pela família e reforçados pela escola” (NOSELLA, 1981, p. 79), pois tal prática, auxiliaria na compreensão dos alunos sobre ética e moralidade, ajudando a professora a controlá-los. Ademais, como abordamos no terceiro capítulo, as comunidades do interior de Rondônia eram muito apegadas a Igreja Católica.

Já a Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que sua primeira atividade do dia era relacionada com as disciplinas de português ou de matemática, e que nas escolas da zona urbana, mesmo havendo

---

<sup>191</sup> Segundo os dados da Prova Brasil de 2011, em 51% das unidades estaduais ou municipais, há reza ou músicas religiosas antes de aulas, ou intervalos, e 24% expõem símbolos ou imagens de santos à vista de todos (Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/8074/impor-oracao-ou-outros-habitos-religiosos> >. Acesso em: 06 de dezembro de 2018).

uma secretaria e supervisoras pedagógicas, a dinâmica era a mesma, ou seja, era a Prof.<sup>a</sup> Lovo que determinava o horário para as primeiras séries do 1º Grau, como podemos ver no seu relato: “*Eu dividia no horário. [...] português, matemática todo dia....geralmente, ciências e outras matérias, duas vezes por semana*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Por meio da disciplina de Língua Portuguesa, “caberia ao professor, então, desenvolver, corrigir e melhorar o padrão de linguagem de seus alunos, através de: ouvir, falar, ler, escrever, interpretar e expressar” (CETEB, 1984, série 20, módulo 1, p. 08)<sup>192</sup>, pois, assim o aluno cresceria socialmente. A primeira abordagem do material é referente a leitura dos alunos, orientando o professor-cursista que “essa [era] uma das maiores e mais sérias tarefas do professor” (CETEB, 1984, série 20, módulo 1, p.12)<sup>193</sup>, isso, porque, segundo as elaboradoras, a leitura facilitaria a aprendizagem das diversas atividades. O Prof. Rocha relatou que realmente depois que o aluno desenvolvia a leitura, ele ficava mais autônomo em seus estudos, o que simplificava a dinâmica da sala multisseriada.

*[...] depois que ele aprendia a leitura, desenrolava. Soltar o material, dizendo: Vamos aí! Estuda aí! Que eu volto para tomar essa lição, eu volto para fazer umas perguntas, para questionar, para perguntar. Então tinha muito isso, porque no quarto ano, em algum momento, você tinha que ter material ou leitura, textos para eles: Vamos que depois vai ter interpretação, essa coisa até da resposta oral, imediata, trabalhar, você produziu, você conseguiu responder. Essa coisa de passar para ele também, resolver exercício em casa, aquelas atividades em casa, fazer e deixar pronta. Aí a ajuda, porque toda vez que você atribui para ele, você vai cobrar resultado, você vai pelo menos dar atenção naquilo que foi dado para ele, e aí ele também se valoriza, ele acha bom quando é avaliado: Olha! Deu certo, ele leu, ele produziu, a redação, o texto, é aquela história: Escreva lá...faça uma descrição... a gente muito isso e com tranquilidade, a produção do aluno não tinha muitos elementos, mas era descrever a família, descrever o ambiente, e os familiares criavam as possibilidades dele produzir alguma coisa, do jeito dele. E com a possibilidade de avaliar tranquilo, depois. Dar o feedback, então a gente fazia isso com tranquilidade porque o caderno que ele levava hoje já tinha tarefa: - Não passou tarefa hoje professor? E eu já escrevia: - Você vai produzir determinada redação, texto, só direcionava sobre o quê, para eles se virarem. Aí depois, pegar esse caderno, dar retorno, ver a palavra, aí passar com eles depois a devolutiva. Essas coisas, acredito que ajudou. (ROCHA, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Para desenvolver as leituras dos seus alunos, os professores-cursistas do Logos II, desenvolviam estratégias com os materiais que tinham, como observamos no relato do Prof. Rocha. Em Rondônia, na zona rural, de acordo com os depoentes, não havia bibliotecas, e raramente as secretarias de educação enviavam livros. Às vezes, os professores-cursistas utilizavam somente os textos escritos na lousa e as apostilas de seus alunos, como podemos observar no relato do Prof. Schmidt: “*Não, só apostila mesmo do livrinho...só, quando eu...não*

---

<sup>192</sup> 1ª edição nova.

<sup>193</sup> 1ª edição nova.



*tinha nada...eu não tinha...eu escrevia alguma coisa na lousa, quando eu não tinha...escrevia alguma coisa extra na lousa e a gente lia...lia, trabalhava...*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

A maioria dos professores-cursistas utilizava para leitura os textos que estavam no livro didático de seus alunos, porque mesmo quando a secretaria de educação enviava os livros de literatura, eram poucos.

*[...] o livro [cartilha] era bem completo, tinha bastante coisinha. Eu não tive livro...eu não tive... extra, extra assim...às vezes a SEMEC<sup>194</sup> mandava alguns livros, chegou a ter alguns...sabe aqueles kitzinhos? Mas, era...eu diria até, um kit, dois kits e aí você tinha os alunos todos deixava ali um ou outro lia... não posso considerar isso como uma ferramenta de trabalho... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que eram poucos livros de literatura, por isso as escolas rurais da região adotaram um sistema de rotatividade de livros, acabando por promover uma certa diversidade nas leituras. Os alunos da Prof. Sganzerla podiam levar os livrinhos para casa e, passado um tempo, eles devolviam: *“Tinha uma caixa de livrinhos infantis...e daí a cada quatro meses ou às vezes, por semestre, pegava essa caixa e levava para outra escola e da outra escola trazia para cá...era muita diversidade...”* (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Os módulos de Didática da Linguagem incentivavam os professores a elaborarem seus próprios livrinhos de leitura: *“Com as miniaturas dos cartazes o professor poderá, com a ajuda dos próprios alunos, preparar livrinhos individuais”* (CETEB, 1984, série 20, módulo 2, p.31)<sup>195</sup>. Conjecturamos que a Prof.<sup>a</sup> Sander adaptou essa sugestão dada no material do Logos II, construindo com as cartilhas em desuso, cartões de leituras que os alunos levavam para casa e/ou trocavam entre eles.

*Na zona rural não tinha livrinhos...[...] Era a da apostila. Mas, tinha vários livros, todos aqueles livros de alfabetização, tudo já antigo, tudo guardado lá, aí fui usando, alguns fui recortando, tirando leitura, fazendo cartõezinhos, um monte de cartõezinhos de leituras [...]* (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

As construções dos cartazes ou dos livrinhos de leitura sugeridos pelos módulos de Didática da Linguagem seriam feitas por meio de desenhos, ou de recortes de figuras (CETEB, 1984, série 20, módulo 2)<sup>196</sup>. Porém, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que a secretaria de educação alegava que não tinham livros para recortes: *“Olha, às vezes a gente pedia algum [livro] para recorte e nunca tinha nada...isso eu tenho que dizer: nunca... [...]* (SGANZERLA, entrevista

---

<sup>194</sup> Secretaria Municipal de Educação.

<sup>195</sup> 1ª edição nova.

<sup>196</sup> 1ª edição nova.

concedida em 17/04/2017). Já o Prof. Rocha relatou que também solicitava ajuda da família para conseguir os materiais de leitura. Mas era muito complicado para o morador da zona rural ter acesso para comprar esses materiais, e, além disso, tinha também a situação econômica dessas famílias, que na maioria eram de baixa-renda.

*Nós não tínhamos um rol, uma literatura. De vez em quando levava os livretos, a gente fazia ali na escola uma leiturinha, ele levava e trazia, e a gente incentivava os pais a procurarem materiais diferenciados, para não ficar só no livro, mas para ser sincero, era muitos poucos os que providenciavam[...]. Eram só as cartilhas mesmo (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O Prof. Schmidt relatou que alguns pais não tinham condições de comprar livros e outros não consideravam importante, acrescentou ainda, que teve uma época que os materiais escolares eram doados para os alunos, e determinados pais pegavam o caderno desses materiais do filho para fazer cigarro. Por esses motivos, ele nunca solicitou livro para a família:

*Não, nunca pedimos [livro para os pais]. A dificuldade era a seguinte: a maior dificuldade era o caderno, a gente ganhava o caderno, dava para o aluno, no outro dia faltava a metade das folhas e aí eu perguntava: Mas, e aí cadê as folhas? O menino dizia: meu pai pegou para fumar. Gente, era um inferno, mas acontecia muito isso. Muito, muito, muito, até que eu tive que reunir a comunidade e dizer: Gente é o seguinte, você compre o caderno para vocês fumarem, esse caderno do menino é para ele estudar, se isso não parar eu vou denunciar isso. Era um caderno, se não me engano, Fundo Nacional da Educação (FNE), mais ou menos isso acho, era um material bom, era caderno, lápis, borracha, tudo... e o caderno, lamentavelmente, nem isso o pai dava e ainda fumava o do menino. Pedir livro para o pai, nem se sonhava isso. Entendeu?! Se tivesse o pró-rural, tinha, se não tinha era o quadro mesmo. Era o quadro mesmo e acabou (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

Quando o Prof. Schmidt cita a instituição FNE, na verdade, ele está se referindo a FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) instituição que deu apoio financeiro no ano de 1979 a Fename (Fundação Nacional de Material Escolar). A Fename era a antiga CNME (Campanha Nacional de Material de Ensino) fundada em 1956 pelo MEC e tinha como objetivo a publicação de materiais didáticos com baixo custo. Não podemos deixar de ressaltar que Armando Hildebrand, o presidente fundador da FUBRAE mantenedora do CETEB, foi primeiro diretor-executivo da CNME. Durante o Regime militar, mais exatamente no ano de 1967 o CNME transformou-se na Fename, tendo uma mudança significativa na sua administração e também em alguns materiais didáticos que foram considerados subversivos pelos militares. Ademais, essa instituição também começou a produzir e distribuir materiais de consumo como cadernos, lápis, borracha, réguas e equipamentos para desenho para a população carente na intenção de garantir a permanência desses alunos nas escolas. Foram distribuídos 132 milhões de unidades desses materiais escolares. Com a implantação da LDB 5.692/71 houve mais ênfase na atuação da Fename junto ao MEC, principalmente, em função do projeto

governo militar de integração do território nacional (FIGUEIRAS, 2013). Para atender tal objetivo foi criado o projeto

Fename/Amazônia Legal” para a produção e distribuição de material didático para regiões consideradas isoladas e com necessidade de integração – as regiões da Transamazônica, Pará, Amazonas e **Rondônia**. Ainda nesse ano o INL e a Fename iniciaram a implantação de Serviços de Bibliotecários na região da Transamazônica (FIGUEIRAS, 2013, p. 330-1, grifo nosso).

Desse modo, esses materiais escolares citados pelo Prof. Schmidt eram vinculados a esse projeto de atendimento aos alunos carentes. Além do mais, o Fename também deveria produzir e distribuir materiais “didáticos para as escolas, de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização” (FIGUEIRAS, 2013, p.331), por isso, tais materiais deveriam ser distribuídos ou vendidos a preço de custo, para escolas públicas ou privadas. Entretanto, nenhum depoente fez menção a esses materiais didáticos, e somente o Prof. Schmidt informou sobre a doação desses materiais escolares pela Fename.

Observamos ainda, pelos relatos do Prof. Schmidt e do Prof. Rocha, que além das dificuldades financeiras, os livros não faziam parte da cultura daquelas famílias, por isso eles não eram considerados prioridades. A realidade das escolas da zona urbana em Rondônia era diferente da zona rural, pois na cidade as escolas tinham biblioteca, devido a isso, a falta de livros não era um problema para a Prof.<sup>a</sup> Lovo: “*Tinha livrinho para levar para casa, leitura através de historinhas* (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017). Os alunos da Prof.<sup>a</sup> Lovo tinham livre acesso a esses materiais na biblioteca.

Segundo o material do Logos II, o Professor-cursista não tinha só que ensinar os seus alunos a lerem (decodificar), mas também era necessário que as crianças aprendessem a interpretar a mensagem que o texto estava enviando.

O **comportamento** de uma pessoa analfabeta **modifica-se** bastante **depois** que ela **aprende a ler** e faz uso dos conteúdos lidos. Se, porém, essa mesma pessoa apenas decifrar as palavras escritas sem compreender as mensagens nelas contidas, não terá nenhum proveito, pois a leitura só acontece quando, realmente, há compreensão das mensagens escritas, contribuindo para modificar o comportamento humano (CETEB, 1984, série 20, módulo 1, p. 11, grifo do autor)<sup>197</sup>.

Só decodificar as palavras escritas seriam um problema para o discurso de nacionalidade que vigorava na época, porque “[...] a competência leitora é fundamental para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da nação” (NASCHOLD et.al, 2015, p.304), e por esse motivo era evidente que os alunos não poderiam ser alfabetizados de forma rudimentar se o Brasil

---

<sup>197</sup> 1ª edição nova.

quisesse “avançar com equidade na integração de sua população à cultura do século XXI” (NASCHOLD et.al, 2015, p.304).

Ainda de acordo com o material, para o aluno ser alfabetizado, a primeira coisa a fazer seria desenvolver a coordenação motora da criança. Para isso, o material de Didática da Linguagem do Logos II orientava o professor-cursista a fazer um “período preparatório” com o seu aluno, antes de entrar na alfabetização propriamente dita. Nesse “Período Preparatório” o docente deveria desenvolver algumas atividades físicas como “empurrar para frente”, “pular com os dois pés juntos”, lateralidade, etc.; atividades rítmicas com música e dança e também executar atividades como recortar, modelar e desenhar (CETEB, 1984, série 20, módulo 2)<sup>198</sup>.

Essas atividades desenvolvidas no “período preparatório”, foram baseadas no modelo proposto por Lourenço Filho<sup>199</sup> e uma das funções era desenvolver uma escrita mais rápida, uniforme e legível. Além disso, o período preparatório deveria também servir como uma medição para identificar a maturidade do aluno, como defende o método “alfabetização sob medida” desse mesmo autor (COSTA, SOARES, 2017). Lourenço Filho, no ano de 1937, publicou o livro “Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”, composto por um conjunto de oito testes, “que incluía características a serem averiguadas como, por exemplo, discriminação visual, motora, acuidade auditiva, vocabulário, [...] que deveriam ser amplamente desenvolvidas no período preparatório” (COSTA, SOARES, 2017, p. 2). Conforme o módulo 2 de Didática da Linguagem, os professores-cursistas também deveriam trabalhar essas mesmas características com os seus alunos como, por exemplo, podemos observar no anexo C desse material: “Período Preparatório: Memória visual, discriminação auditiva e uso da linguagem” (CETEB, 1984, série 20, módulo 2, p. 25)<sup>200</sup>.

A pensadora Ana Maria Poppovic (1928-1983)<sup>201</sup> assim como Lourenço Filho destacou a importância da estimulação visual, auditiva, tátil e cenestésica da criança, pois “[...] permitem na criança a noção do próprio corpo e de sua postura básica para a comunicação. [...] Quando

---

<sup>198</sup> 1ª edição nova.

<sup>199</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), foi um educador brasileiro que ficou conhecido por sua participação no movimento dos Pioneiros da escola nova (COSTA; SOARES, 2017).

<sup>200</sup> 1ª edição nova.

<sup>201</sup> Poppovic nasceu na Argentina, veio para o Brasil com 6 anos e aqui residiu até falecer. “Formou-se em pedagogia, especializou-se em psicologia clínica. Doutora em ciências psicológicas, encaminhou-se decididamente para o campo da psiconeurologia e da educação, em busca das causas de problemas psicológicos em crianças que lhe chegavam em seu trabalho como psicóloga clínica”. (Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931984000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100007)>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018).

a criança atinge uma etapa de realização verbal, estas funções já se aperfeiçoaram através da exercitação[...] (POPPOVIC, 1968, p.31-32).

Nos módulos de Didática da Linguagem, é bastante evidenciado “que a criança deve aprender a ler e escrever, somente quando estiverem preparadas. A falta da devida preparação traz, quase sempre problemas de frustração e fracasso” (CETEB, série 20.1, módulo 2, p. 04)<sup>202</sup>. O período preparatório estava relacionado a dois fatores fundamentados na psicologia, a maturidade e a prontidão (COSTA, SOARES, 2017). Pressupomos que esses conceitos presentes nos módulos do Logos II, também foram influenciados pelas ideias da psicóloga Poppovic<sup>203</sup>. Para essa autora, a maturidade estaria associada às habilidades cognitivas como a motricidade, a percepção, a linguagem, etc., e com base nela seria possível ponderar se o aluno estaria preparado ou não para aprender a ler e escrever. Se a criança se desenvolvesse nos estágios preparatórios, ela era considerada pronta a ir para o nível seguinte do processo. Portanto, a prontidão seria quando a criança apresentava um “nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e a sua transposição gráfica, que é a escrita” (POPPOVIC, 1968, p. 36).

Entretanto, os professores-cursistas que entrevistamos relataram que não verificavam a questão da maturidade ou prontidão do aluno para aprendizagem. Em relação à alfabetização, por exemplo, o Prof. Schmidt afirmou que seguia o que estava no cronograma determinado pelo livro didático, independente desses fatores recomendados por Lourenço Filho ou Poppovic:

*Não [verificavam se o aluno tinha maturidade ou prontidão], até porque tinha menino com 14 anos sem saber ler e escrever. Essa era a dificuldade, uns de 14 com outros de 7 e 8. Eu não tive tempo para isso [...] Seguia onde estavam matriculados e seguia o cronograma do livro, o método era silábico, ba, be, bi, bo, bu. Era isso, decorava e o pau torava (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

O Prof. Schmidt afirmou que tinha que alfabetizar alunos com idades variadas, uma realidade de muitas escolas rurais, e por esse motivo não tinha como verificar os fatores relacionados à maturidade e a prontidão de seus alunos para a aprendizagem. Além dessas verificações, eram indicados também as atividades do período preparatório que eram voltadas para as crianças que ainda não tinham sido alfabetizadas, e grande parte delas envolviam atividades físicas de natureza lúdica. Entretanto, essas atividades eram voltadas para crianças com, aproximadamente, seis ou sete anos, idade considerada ideal para começar a alfabetizar as crianças e não previam crianças maiores, com interesses e motivações diferenciadas. Isso é

---

<sup>202</sup> 3ª edição.

<sup>203</sup> As teorias de Poppovic foram influenciadas pelas concepções de desenvolvimento defendidas por Piaget (VASCONCELOS, 1996).

mais um indício da falta de conhecimento da realidade do professor-cursista da zona rural por parte das elaboradoras.

Ademais, tais atividades propostas no período preparatório por ter uma perspectiva recreativa, nos levar a questionar, como que o professor-cursista trabalharia essas atividades em uma sala multisseriada, uma vez que, provavelmente, a dinâmica tiraria a concentração dos outros níveis de ensino. O Prof. Rocha relatou que realizava atividades do período preparatório para desenvolver a coordenação motora das crianças:

*Coordenação motora a gente trabalhava de diversas formas, eu particularmente pautava para essas situações. Quando eles chegavam na escola a gente percebia essa dificuldade. Eu acabava até envolvendo os outros alunos, como era multisseriado, a gente acabava envolvendo os outros alunos, às vezes nunca tinha praticado e aí queria lembrar e fazer as brincadeiras que ajudavam a desenvolver (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

O Prof. Rocha declarou que era inevitável envolver os alunos das outras turmas, devido à configuração das salas multisseriadas, por isso, para não atrapalhar o desenvolvimento dos conteúdos das demais séries, ele trabalhava com as atividades do período preparatório no momento da recreação:

*Eu aproveitava na recreação. Noções de lateralidade, noções de coordenação motora fina, que era tentar mexer com pequenas coisas, folha de papel a gente usava, a gente explorava essa parte. Assim, não era uma grande quantidade para ajudar muito, mas trabalhava isso, porque sabia da necessidade deles, que estavam na primeira série, que estava começando. Mas a gente trabalhava na recreação, meio coletivo (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Semelhante ao Prof. Rocha, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla também realizava as atividades do período preparatório nas aulas de recreação, acrescentou ainda que as crianças que tinham dificuldades para realizar tais atividades, conseqüentemente tinham problemas com a aprendizagem: “A gente fazia e ela chamava aula de recreação. Que era para ver o equilíbrio, a rapidez, tinha aluno que às vezes não conseguia e ele tinha dificuldades até na aprendizagem, então, esse tipo de prática a gente fazia sim...na recreação” (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).

A Prof.<sup>a</sup> Sander que também alfabetizava a 1ª série em uma sala multisseriada afirmou que planejava para dar as atividades do período preparatório no horário de aula de forma que funcionasse como uma Educação Física para os demais, ou seja, ela também trabalhava esses exercícios no horário de recreação: “Fazíamos [atividades do período preparatório] no horário de aula. Mesmo sendo multisseriada, porque a gente se organizava e planejava para fazer, porque ficava assim como uma educação física para outros” (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).

O Prof. Schmidt também relatou que realizava as atividades do Período Preparatório para desenvolver a coordenação motora, porém, tais exercícios lúdicos não tinham natureza física (pular, correr, etc.) eram mais direcionados para a exploração e manipulação de diversos materiais e reconhecimento de variados movimentos gestuais, objetivando a produção de marcas gráficas para preparar as crianças para escrita:

*Com o 1º ano sim, tanto é que os meninos vinham sem coordenação motora nenhuma, nem a coordenação fina, nem a grossa, nenhuma coordenação motora. Eu fazia colagem, eu fazia aqueles riscos, xizinho, zigzag, então tinha que trabalhar um pouco a coordenação. De fato, tinha várias mães que nos ajudavam com as brincadeiras com os primeiros anos. A coordenação motora tinha que trabalhar, se não os meninos não iriam aprender a escrita (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

Como já relatamos, as salas multisseriadas do Prof. Schmidt era no período da tarde e dos níveis de 2ª a 4ª série. A primeira série era no período da manhã, sendo uma turma individual. O Prof. Schmidt relatou que ele juntamente com a comunidade e autorizado pela Secretaria de Educação, adotaram essa configuração por causa dessas especificidades que exige as turmas de alfabetização. Por isso, diferente do Prof. Rocha, da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, e da Prof.<sup>a</sup> Sander, ele trabalhava as atividades do Período Preparatório no horário em sala de aula, ou seja, separado da recreação:

*Por isso que o primeiro ano era separado, porque eu tinha que trabalhar isso dentro do horário de aula, estava dentro do programa. Eu passei uns 3 meses fazendo coordenação dos meninos. Escrita, colagem...aquela coisa toda de primeiro ano. Eu alfabetizei durante muitos anos da minha vida (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

A Prof.<sup>a</sup> Lovo, que lecionava na escola urbana em salas com turmas individuais, relatou que não tinha problemas em realizar as atividades do período preparatório, ela também fazia no horário de aula: “*a gente ainda falava que era coordenação motora fina*” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018).

Os nossos depoentes relaram que as crianças chegavam na escola sem nenhum contato com o material escolar, por isso desenvolviam com seus alunos algumas das atividades que estavam elencadas no material do Logos II, direcionados para o período preparatório. O Prof. Schmidt acrescentou ainda que naquela época não existia a escolarização voltada para as crianças menores de seis anos: “*Aqui tem o pré, na época, não pegava um lápis...[...] antes da alfabetização, eu fazia o treinamento da coordenação fina*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

Em Rondônia, todos os depoentes declararam que, na época, não haviam escolas para as crianças antes do ensino primário<sup>204</sup>, assim, o primeiro contato da criança com os materiais escolares e didáticos era com os docentes no primeiro ano do 1º grau, e isso dificultava bastante a alfabetização.

*Na alfabetização, a gente pegava alunos que nunca tinham pegado um lápis, ele estava com sete anos de idade, e isso dificultava...[...]. Na primeira série, tinha aquele que estava pegando no lápis pela primeira vez, dificilmente a criança vinha de casa com algum princípio de aprendizagem escolar, escolarização, lápis, caderno, contato com material, o livro, cartilha (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Além das atividades instruídas no período preparatório, os elaboradores dos módulos da série 20 instruíam os professores-cursistas que para desenvolver a coordenação motora e consequentemente a escrita de seus alunos, o professor-cursista escrevesse na lousa com o giz, e os alunos observando a sua prática, tentassem imitar, copiando (CETEB, 1984, série 20, módulo 5 e 6)<sup>205</sup>. Não encontramos nenhuma informação, orientando o professor-cursista a pegar na mão do aluno para desenvolver a coordenação motora. Contudo, quase todos os depoentes, disseram que para alfabetizar, utilizavam essa prática, como podemos observar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla: “[a gente pegava] na mãozinha, porque a maioria das crianças...oh! Lembro uma vez veio um menino de oito anos, ele nunca tinha ido para a escola, ele nunca tinha pegado um lápis [...] nós íamos direto para a [letra] cursiva...” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017)

A exceção foi a Prof.<sup>a</sup> Sander que relatou que não precisou trabalhar a coordenação motora de seus alunos, porque quando ministrou aulas para as turmas que seriam alfabetizadas, a maioria de seus alunos eram repetentes e já tinham desenvolvidos essa parte cognitiva: “[...] na época que eu comecei, lá eu tinha uns alunos repetentes...na época mesmo que eu peguei, só tinha um que estava iniciando, outros já eram, mais assim...já tinham iniciado, essa questão da mão não precisava, já tinham uma coordenação” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

De acordo com a Prof.<sup>a</sup> Lovo, as técnicas de alfabetização eram muitas vezes feitas na intuição e no improviso. O ofício do professor no cotidiano escolar é bastante complexo, pois o seu dia-a-dia em sala de aula é muitas vezes imprevisível e exige decisões imediatas e ações de improviso (TARDIF, 2002). Assim, uma das estratégias utilizadas pela Prof.<sup>a</sup> Lovo para

---

<sup>204</sup> Por volta da década de 1970, com o aumento das fábricas, iniciou-se no Brasil o movimento das mulheres para a construção de creches devido a não terem com quem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, contudo, essa luta tinha o foco assistencialista e não educacional. Somente em 1988 o ensino direcionado para as crianças menores de 6 anos foi parte integrante na Constituição Brasileira (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

<sup>205</sup> 1ª edição nova.



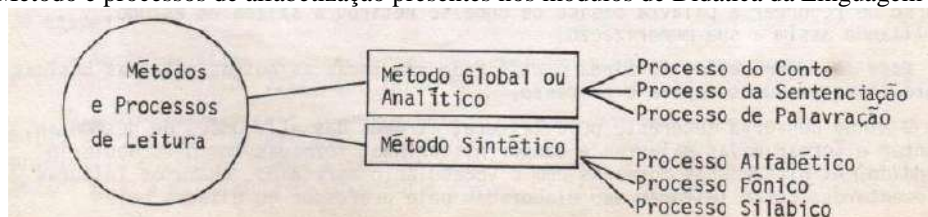
conseguir alfabetizar os seus alunos, era pedir a cooperação do discente que tinha mais facilidade na sala de aula.

*Geralmente, começávamos pelas coordenações. [...]. Não tinha esse negócio de pré, difícil a criança que fazia pré...[...] fazia por intuição, que eu nunca tinha visto aquela prática. Se um jeito não dava certo, a gente tentava de outro, e tentava de outro. Uma prática que eu tentei e deu muito certo, aquele aluno mais...geralmente tem um aluno mais saidinho...e sem ele perceber, eu sempre colocava ele para ajudar o coleguinha, porque parece que na linguagem, a linguagem entre eles, eles entendem melhor...só sei que no fim do ano estava todo mundo lendo (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Diante do relato exposto pela Prof.<sup>a</sup> Lovo percebe-se que ela não tinha certeza se suas técnicas iriam dar certo, era na tentativa de erro e acerto. Muitas vezes os professores são levados a decidir sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino. As ações para elucidar problemas e encontrar caminhos alternativos na sua prática docente são marcados pela urgência e pela incerteza (LÜDKE, 2001; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2002). Essas decisões são tomadas mediante a um conjunto de fatores tais como os saberes profissionais, curriculares e das disciplinas; os saberes da experiência; e os conhecimento de sua realidade escolar (comunidade, escola e alunos) (TARDIF, 2002). Percebe-se que tais atributos estavam presentes na prática de alfabetização da Prof.<sup>a</sup> Lovo.

Para a alfabetização da criança os módulos de Didática da Linguagem disponibilizam dois métodos para que o professor-cursista pudesse aprender e depois escolher qual preferia, eram eles: O Método Global (analítico) e o Método sintético (CETEB, 1984, série 20, módulo 3)<sup>206</sup>. No “método Global ou analítico o professor alfabetiza iniciando pelo todo e chegando até as partes” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p.4)<sup>207</sup> (Figura 27).

Figura 27 - Método e processos de alfabetização presentes nos módulos de Didática da Linguagem do Logos II



Fonte: CETEB (1984, série 20, módulo 3, p.9)<sup>208</sup>

O método Global é dividido em três processos (Figura 27), sendo eles: O Processo do conto ou historieta, que a docente parte de uma história, dali tira as frases, depois palavras e então chega as sílabas; o “Processo de sentenciação, é o que parte de frases, estuda as palavras

<sup>206</sup> 1ª edição nova.

<sup>207</sup> 1ª edição nova.

<sup>208</sup> 1ª edição nova.

e por fim, as sílabas” CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p.5)<sup>209</sup>; e o “Processo de palavrção, é o que trabalha palavras chaves e chegas às sílabas. As palavras são apresentadas gradativamente para serem memorizadas pelos alunos” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p.5)<sup>210</sup> (Figura 27).

Já o método sintético é diferente do global, porque vai da parte ao todo e compreende em três processos: Alfabético, fônico e silábico. O Processo Alfabético, “parte dos estudos das letras, destas as sílabas, das sílabas as palavras, das palavras a frase” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p. 07) (Figura 27).

Segundo Naschold et. al. (2015) e Mortatti (2000), na tradição pedagógica era comum alfabetizar utilizando o método sintético, sendo que as primeiras cartilhas produzidas no Brasil se baseavam nesse método. Entretanto, devido a discussões marcadas por diversas disputas sobre os diferentes métodos de alfabetizar, os educadores chegaram a um consenso que era necessário adaptar o ensino as questões biológicas e psicológicas das crianças, e assim as cartilhas passaram a ser contempladas com método analítico (global), principalmente, com os processos de palavrção e sentencição, o que gerou consequências positivas e negativas. Naschold et.al. (2015, p. 308, grifo do autor) complementaram que,

Com as discussões surgidas com o método analítico, o conhecimento do aluno passou a ser valorizado ao lado da liberdade de o professor escolher a sequência do ensino, o que acarretou consequências positivas e negativas no cenário educativo. Entre as **consequências positivas**, está o fato de que se passou a considerar as características do aluno, suas respostas ao trabalho e as relações sociais no processo de ensino. Entre as **consequências negativas**, situa-se a ideia de aguardar que as crianças, uma vez expostas ao mundo letrado, “naturalmente” alcancem a necessária aprendizagem da correspondência grafofonológica, quando o problema não era/e o ensino intencional disso pelo professor, mas a maneira didática como isso era/e ensinado: mediante atividades de cópia ou de repetições orais enfadonhas e desligadas do contexto vivencial e conceitual dos sujeitos e do processo didático.

No Brasil, o método sintético foi o primeiro a ser utilizado nas escolas, para depois surgir o método analítico (global). Porém, na apresentação desses métodos nos módulos de Didática da Linguagem, ocorreu o inverso, primeiro se apresentou o método analítico para posteriormente apresentar o método sintético (Figura 27). Quando analisamos o restante dos conteúdos dos materiais das séries 20 e 20.1, ponderamos que os discursos dos elaboradores estavam em convergência com o método analítico, quando consideram as questões biológicas e psicológicas dos alunos no momento da alfabetização, sendo esse um possível motivo para os elaboradores dos módulos de Linguagem apresentarem esse método primeiro e não na

---

<sup>209</sup> 1ª edição nova.

<sup>210</sup> 1ª edição nova.

sequência histórica de utilização nas escolas. Ademais, tais módulos davam mais destaque aos conceitos do método analítico. Contudo, não conseguimos encontrar menções ao uso exclusivo desse método nos relatos dos professores-cursistas, e sim somente por meio do método misto que é uma junção do método sintético com o analítico.

Identificamos que a Prof.<sup>a</sup> Lovo utilizava o método sintético por meio do processo Alfabético, que conjecturamos que ela aprendeu na sua formação nos módulos de Linguagem do Projeto Logos II, nos cursos ministrados pela SEMEC, ou ainda também era orientada pelas cartilhas de alfabetização, já que no material didático “perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar” (MORTATTI, 2000, p.50). Entretanto, a Prof.<sup>a</sup> relatou que foi criadora dessa forma de ensinar.

*Sabe uma prática que eu usei com eles? Por exemplo, eu ensinei eles...eu pegava, vamos supor, uma consoante e todas as vogais “a”, por exemplo, “ca”, “da”, “ma”, “fa”, “la”...todas, todas com a letra “a”, aí depois que eles tinham aprendido todas, uma consoante, todas elas com a letra a, aí já ia formar uma palavra com eles, por exemplo, “ba”, “na”, aí dava para formar “banana”, “na”...quando a gente ia para letra “e”, para a letra “i” e para a letra “o”, praticamente já estavam alfabetizados...foi uma prática que nunca mais eu vi e deu certo .com eles...isto foi intuição mesmo, porque eles não aprendiam...gente, preciso mudar alguma coisa, tenho que fazer alguma coisa, porque se me deram essa turma, é porque o povo lá confiaram que eu dava um jeito...e dei jeito...nunca mais passei isso para ninguém e foi uma técnica que dá muito certo e deu certo na minha turma...você entendeu? ...Primeiro as consoantes, aí depois que chegavam no “za”, mas tem muitas palavras que já podem formar, que tem “ba”, “na”, aí quando chegavam no “e”, no “i” já estavam alfabetizados...foi uma técnica que eu criei, criação de apuro, de desespero e medo de não dá conta... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Segundo Tardif (2002), devido a imprevisibilidade da rotina diária da sala de aula e do ato de ensinar ser extremamente complexo, quando o docente se depara com uma nova situação em sala de aula, fundamentado em seus conhecimentos anteriores, ele produz novos saberes. Foi o que possivelmente a Prof.<sup>a</sup> Lovo fez, produziu um novo saber mediante uma adaptação do processo alfabético para tornar a sua forma de alfabetizar mais direcionada para a necessidade dos seus alunos. Ademais, Forquin (1993) acrescenta que deve ser considerado o processo de ensino/aprendizagem que é imposto pela emergência das configurações cognitivas específicas,

[...] estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de “cultura escolar” sui generis, dotada de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca “didática” e “acadêmica” a toda espécie de outras atividades (...), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de “repartição de tarefas” (FORQUIN 1993, p.17-8).

Essas produções de saberes são elaboradas por meio de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, sendo uma tentativa pautada nos saberes profissionais, curriculares, das disciplinas, da experiência, e conhecimentos políticos e sociais da comunidade que culminam no saber fazer docente. Além disso, os professores elaboraram os seus saberes em esferas sociais distintas e variadas, sendo que esses conhecimentos estão aquém dos conhecimentos adquiridos na sua formação escolar (TARDIF, 2002). Segundo Cunha (2012, p.34),

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influências no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente.

Semelhante à Prof.<sup>a</sup> Lovo, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, também utilizava o processo alfabético, com a diferença que, como estratégia, ela se apoiava no material lúdico. O método utilizado pela docente era uma indicação do módulo de Didática da Linguagem, segundo esse material “O aluno conserva o interesse pela leitura, através das atividades de desmontar, remontar e formar novas palavras” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p. 10). A atividade desenvolvida pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, funcionava da seguinte forma.

*[...] para começar a alfabetizar, era o alfabeto, as quatro formas...fazia os pedacinhos de cartolina e colocava as letras...e ajudava eles para coordenar, fazer eles conhecer as letras, e eu fiz uma sacolinha, daí amarrava como uma fitinha, para cada um e daí eu chamava de tesourinho...e cada um tinha o seu alfabeto, era chamado tesourinho...vamos pegar o tesourinho para montar palavrinhas...e botava vários alfabetos, muitas vogais...e daí eles buscavam aqueles pedacinhos e cada um ia montando...vamos formar a palavrinha, “SAPO”, por exemplo, ou “JACA”...e aí, sempre um ou outro grita...e aquele que está meio perdidinho, quando você vê, estão lendo...uma maravilha...mas, tem que ser no concreto (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Os demais depoentes disseram que utilizavam o processo silábico, que “ parte das sílabas, destes as palavras, das palavras a frase” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p. 07)<sup>211</sup>. Conforme o relato do Prof. Schmidt ele iniciava pelo processo alfabético apresentando as vogais e as consoantes, passava para o silábico ensinando as famílias silábicas e a partir daí combinava as sílabas para formar as palavras por meio das combinações estudadas (CETEB, 1984, série 20, módulo 3)<sup>212</sup>:

*Então, primeiro era o a,e,i,o,u, só estudava ele...uma vez isso bem fixo, a letra impressa e o manuscrito, uma vez isso fixo, eu começava e entrava com “da”, “de”, “di”, “do”, “du”, então, quando isso fixo, já começava a trabalhar “dói”, “doeu”,*

<sup>211</sup> 1, edição Nova

<sup>212</sup> 1ª edição Nova

*“Dudu”, eu usava palavra...esse vocabulário ia crescendo. Quando começava o “ca”, “co”, “cu”, já começava “caco”, e já ia embora, até chegar no “lh”, “ch” e isso já no fim do ano, faziam essas dificuldades aí..., mas olha...olha, não sei de cor, se alguém não aprendeu a ler..., mas era no grito, era decorar mesmo (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

O Prof. Schmidt relatou que ensinava os alunos a memorizar para conseguir alfabetizar e essa era uma característica do método adotado por esse professor-cursista. A questão da memorização era uma crítica que o material de Didática da Linguagem fazia ao método sintético: “É um processo puramente mecânico; parte do ensino da leitura pela memorização” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p. 07)<sup>213</sup>. Aliado ao processo silábico, o Prof. Schmidt utilizava o processo fônico, “que parte da representação mínima dos sons da fala; esses sons são combinados até formar conjuntos maiores” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p. 07).

*Eu trabalhei o método silábico, trabalhei “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”, “ca”, “co” ...“ce”, “ci”... e aí lá vai embora...[...] e aí eu fazia cartazes...era no grito, passava até o intervalo, gritando no quadro e eles respondendo: “da”, “de”, “di”, “do”, “du”...aí eu virava os cartazes tudo do anverso...você...o “du” estava na frente, e ele falava: “da”, “de”...eu dizia: nãooooo...é “du”, “do”...foi no decorar mesmo, foi do jeito que fizeram comigo [...] Giz e cartaz... Giz e cartaz...E o grito. Musiquinha...até cantei umas musiquinhas...cada letrinha tinha uma musiquinha, não me lembro mais...se alguém passasse em frente à escola, diria: - tem um louco aí..., mas, a comunidade gostou...eles gostavam. (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

O processo fônico tem como elemento principal o fonema e “passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome e o som da letra” (RIZZO 1989, p. 07). Por isso ele parte da premissa que é preciso ensinar as relações entre as letras e os sons, para poder desenvolver as correspondências entre as palavras escritas e as faladas, sendo esse o propósito do processo fônico. Semelhante ao que explicou o Prof. Schmidt, o alfabeto deve ser ensinado por meio dos sons, que acoplados a outros sons irão formando as palavras.

O ensino do processo fônico parte do mais simples para o mais complexo, já que primeiro se ensina as vogais (formas e som), posteriormente as consoantes e finalmente a relação entre eles, como observamos no relato do Prof. Schmidt. Ademais, todos os processos contidos no método sintético, tem como característica priorizar que no início da aprendizagem da língua, deve-se partir das unidades principais e menores (letras, fonemas ou sílabas) para posteriormente passar para às unidades inteiras ou maiores (Palavras, frases e textos), ou seja, do mais simples para o mais complexo, de forma que só se aprende um conteúdo novo após ter aprendido o outro (RIZZO, 1989).

---

<sup>213</sup> 1ª edição Nova

Ademais, os módulos de Didática da Linguagem também recomendavam que os docentes começassem todos os conteúdos da Língua Portuguesa do mais simples para as mais complexas: “Na 2ª série, o professor deve desenvolver as mesmas atividades iniciadas na 1ª série, aprofundando cada vez mais” (CETEB, 1984, série 20, módulo 5, p. 4)<sup>214</sup> ou “Na 3ª série os objetivos da leitura são quase os mesmos das outras séries, ganhando em aprofundamento” (CETEB, 1984, série 20, módulo 6, p. 7)<sup>215</sup>. Uma hipótese seria que essa orientação de amplitude que estava presente no discurso dos módulos, se harmonizava com as concepções da época, sendo característica da tendência tecnicista que por meio da instrução programada estabelecia os passos sequenciais dos conteúdos, reforçando gradualmente os estudos anteriores (LIBÂNEO, 1992). Outra possibilidade era que esse conceito de amplitude poderia ter sido influenciado pela concepção de currículo em espiral definida por Bruner (1915-2016). Seu método de ensino, consistia na apresentação de conceitos básicos, e depois revistos com maior grau de dificuldade, complexidade e formas de representação (SARGIANI, 2018).

Já Prof.<sup>a</sup> Sander não utilizava nem o método sintético, nem o analítico. Identificamos que a Prof.<sup>a</sup> Sander usava na sua prática docente o processo eclético<sup>216</sup>. Essa era uma terceira vertente apresentada nos módulos de Didática da Linguagem e nela “Não se obedece rigorosamente a um processo único de alfabetização” (CETEB, 1984, série 20, módulo 3, p. 10)<sup>217</sup>. Mortatti (2000) explicitou que foi, aproximadamente, em 1930, que esse método/processo começou a ser difundido nas escolas por meio das cartilhas:

[...] as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização. Verifica-se, então, um processo de secundarização da importância do método, uma vez que o como ensinar encontra-se subordinado à maturidade da criança e as questões de ordem didática, às de ordem psicológica. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras; e começam a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se dissemina a idéia da necessidade de um “período preparatório” (MORTATTI, 2000, p.45)

Destaque-se que os conteúdos dos módulos de Didática da Linguagem estavam em harmonia com as concepções da época, pois, como já foi abordado, tais materiais contemplavam

---

<sup>214</sup> 1ª edição nova.

<sup>215</sup> 1ª edição nova.

<sup>216</sup> Autores como Naschold et.al. (2015) e Mortatti (2000) se referem a essa forma de alfabetizar como **Método Eclético** ou **Misto**, entretanto, os elaboradores dos módulos da série 20 e da série 20.1 nomearam essa parte como **Processo Eclético** (CETEB, 1984, série 20, módulo 3).

<sup>217</sup> 1ª edição nova.

as orientações sobre os testes ABC de Lourenço Filho e as atividades do período preparatório. Entretanto, a Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que realizava as atividades do período preparatório, mas não aplicava os testes para verificar a maturidade e prontidão<sup>218</sup> das crianças. Ainda assim, notamos que a Prof.<sup>a</sup> Sander utilizava o método/processo eclético, quando inicia com o processo alfabético (sintético), mais termina com o processo de palavração (analítico) (Figura 27):

*[...] era, acho que a silabação mesmo, na época. A gente introduzia as vogais, depois ia trabalhando com palavras chaves. Agora lembro, a cartilha [pró-rural] mesmo trabalhava bem com palavra...ainda lembro, que eu não conhecia, a tal bacaba... o “b” era bacaba, que é uma fruta, tipo uma fruta-pão...que eu não conhecia...não conheço a fruta até hoje...[...] lembrei do pezinho da planta no livro... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Os indícios apontam que o Prof. Rocha também trabalhava com o processo eclético, apesar de ele denominar como processo silábico. Pressupomos que ele trabalhava concomitante o processo de palavração (analítico) com o processo silábico (sintético).

*Eu adotei muito, eu achei que para mim funcionava, o processo silábico, até muito questionado, por exemplo, a família silábica. Explorava a lição do cacau, vamos supor na lá zona rural, eu pegava o cacau, vou estudar “ca”, “co”, “cu”, eu partia do cacau e tudo que tivesse o “ca”...fazia... exemplificações que eu pudesse achar prática, para fazer, mostrar, começava a visualizar o “ca” em todo lugar que eles vissem, enchia a cabeça deles de “ca” para depois mostrar o resto e aí parece que facilitava, acho que os alunos terminavam o ano sabendo ler... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Os módulos de Didática da Linguagem sugeriam esses vários métodos de alfabetização para os professores-cursistas optarem, qual ou quais, se adequariam a sua forma de ensinar. Conforme a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla esses métodos de alfabetização eram debatidos nas aulas do microensino, nos encontros pedagógicos, e mais enfaticamente nas reuniões proporcionadas pela SEMEC, entretanto, tais teorias estariam associadas a Piaget e à Emília Ferreiro.

*A gente falava muito sobre Piaget, Emília Ferreiro, nos encontros pedagógicos. Por exemplo, nos estágios...de alfabetização, por exemplo, pré-silábico, alfabético, então, a gente falava alguma coisa sim, mas era pouco...aprendi mais nos treinamentos da prefeitura sobre isso e daí se concretizou depois na faculdade que a gente se aprofundou mais... (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Emília Ferreiro é uma psicóloga e pedagoga argentina que estudou e trabalhou com Piaget. Suas teorias sobre alfabetização, associadas ao construtivismo, foram bastante divulgadas nas escolas brasileiras por volta da segunda metade da década de 1980, ou seja, nos anos finais do Logos II, quando a Equipe do CETEB só estava reimprimindo poucos materiais do projeto para as unidades educacionais que ainda permaneceram com o programa depois da

---

<sup>218</sup> Os testes referentes a verificação da maturidade e da prontidão serão mais detalhados na análise dos módulos de Didática da Matemática, pois nesse material, é dado uma maior ênfase nesse conteúdo.

descentralização. A teoria sobre alfabetização desenvolvida por essa pedagoga ou as concepções de Piaget, não foram encontradas nos módulos de Didática da Linguagem ou Didática da Língua Portuguesa. Como já discutimos no capítulo metodológico, as reminiscências do passado, são reelaboradas com a ajuda das informações do presente e orientadas por outras reconstruções realizadas em períodos anteriores (HALBWACHS, 2003). Como a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que aprofundou tais teorias na faculdade de pedagogia, uma hipótese, é que ela tenha associado as lembranças da graduação com as suas memórias da época do Logos II.

Ainda nos módulos de Didática da Linguagem existia um incentivo para o desenvolvimento da linguagem oral e audição. Segundo Malfacini (2015), com a teoria da comunicação implantada nas escolas, pela primeira vez, os livros didáticos propuseram exercícios direcionados para o desenvolvimento da linguagem oral e sua utilização no cotidiano. Segundo os módulos da série 20, “a linguagem é adquirida nos contatos da criança com o meio, através da audição” (CETEB, 1984, série 20, módulo 4, p. 04)<sup>219</sup>, por isso o professor, como parte desse meio, deveria orientar seu aluno, ao longo das atividades indicadas nos módulos, a se expressar com clareza de ideias, “ouvir com atenção e interesse o que os outros dizem, a olhar para a pessoa que fala e esperar sua vez de falar” (CETEB, 1984, série 20, módulo 4, p.04)<sup>220</sup>.

A linguagem oral era desenvolvida por meio das leituras, seja de cartazes, de textos no quadro, ou ainda, livros ou cartilhas. Mas, além disso, de acordo com as elaboradoras do material, para o aumento da compreensão essa leitura não seria só sonora, mas também silenciosa. Os alunos “devem ser guiados a ler silenciosamente a lição, movimentando corretamente os olhos da esquerda para a direita, sem mover os lábios” (CETEB, 1984, série 20, módulo 4, p. 12)<sup>221</sup>. A leitura silenciosa foi uma resposta aos anseios da industrialização na década de 1920.

A aceleração do crescimento urbano, a proposta de escolarização das massas, a contabilização mais pormenorizada do tempo e a profusão das informações impunham uma leitura mais ágil e individualizada que a oral. A leitura silenciosa despontou como a resposta aos apelos da nova sociedade moderna (VIDAL, 2007, p.505-6).

Podemos notar que tanto o ensino da leitura silenciosa como a ênfase na linguagem oral, estavam relacionados ao sistema produtivo. Havia um estímulo muito grande nos materiais de Didática da Linguagem para que os professores confeccionassem cartazes e os utilizassem

---

<sup>219</sup> 1ª edição nova

<sup>220</sup> 1ª edição nova

<sup>221</sup> 1ª edição nova



em suas aulas para facilitar a aprendizagem da leitura oral, método que todos os professores-cursistas do Logos II relataram utilizar. A apresentação de palavras chaves utilizando cartazes, era uma sugestão dos módulos de didática da Linguagem (CETEB, 1984, série 20, módulo 3)<sup>222</sup>, e percebemos que a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla utilizava esse modelo de atividades com os seus alunos: “*Mais [usávamos] eram cartazes, por exemplo, tinha as palavras-chave que a gente colocava, estendia, para eles terem a referência*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

O Prof. Schmidt disse que seus cartazes eram montados com as figuras disponibilizadas no final dos módulos do Projeto Logos II: “*Elas [as apostilas do Logos II] têm no final uns destaques das letras. Então, eu fazia os cartazes, emplastificava e colocava...trabalhava muito com isso, no quadro e cartaz...*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). Contudo, não encontramos nenhuma informação indicando esse material citado pelo Prof. Schmidt. Uma conjectura seria que o primeiro dono do módulo, tenha destacado e utilizado as letras ou outra possibilidade seria o Prof. Schmidt ter confundido, e essas letras para recorte terem vindo nas cartilhas entregues para o docente e os alunos.

Os professores-cursistas expuseram que, além dos cartazes, trabalhavam também com outros materiais concretos. Por exemplo, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que utilizava figuras para os alunos aumentarem o vocabulário, essa era uma orientação presente nos módulos de Didática da Linguagem, que propunha ao professor apresentar uma variedade de gravuras e associá-las às palavras ou às histórias (CETEB, 1984, série 20, módulo 5)<sup>223</sup>.

*Recorte de palavrinhas, por exemplo, figurinhas e palavras...e daí eles tinham que achar qual é o que combinava, e daí a curiosidade, porque o que mais atraía era as figurinhas...era muitos livros que a prefeitura trazia para recortes e daí essas figuras coloridas, daí eles iam buscar...daí, olha bem, por exemplo, pato...um exemplo, essa aqui, o “p”, nunca disse que estava errado, eu questionava muito, porque eu tive até problema de garganta de tanto falar..., para fazer eles pensarem (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017, grifo nosso).*

Além das figuras para a alfabetização, o “grito” pareceria outra alternativa utilizada pelos professores. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que teve problemas na garganta de tanto falar, o Prof. Schmidt também relatou que alfabetizava no grito. É inquestionável que um dos principais recursos de trabalho da profissão docente é a voz, entretanto, por um conjunto de condições desfavoráveis de ensino e a falta de um treinamento vocal prévio, esses profissionais estão propensos a desenvolver problemas na voz e na fala. O professor também está sujeito a outros problemas de saúde causados pelos exercícios da sua profissão e a sobrecarga de trabalho. Mas

---

<sup>222</sup> 1ª edição nova

<sup>223</sup> 1ª edição nova.

apesar desses fatores, a saúde do professor relacionado a sua ocupação não foi abordado nos módulos direcionados para a profissionalização docente, ou seja, nas didáticas específicas. Conjecturamos que a saúde do professor não fazia parte das discussões no contexto educacional e social nessa época e por isso não foi tratado nos módulos do Logos II.

Outro ponto exposto pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla era que a prefeitura disponibilizava muitos livros para recorte, entretanto, quando perguntamos sobre essa possibilidade, como já discutimos anteriormente<sup>224</sup>, a docente afirmou que não tinha livros nem para recorte porque a secretaria de educação não mandava. Por ter citado instituições distintas, uma hipótese era que a SEMEC não disponibilizava esse material e a docente recebia doações da prefeitura. Outra possibilidade é que tais situações podem ter acontecido em momentos distintos, mas como esses acontecimentos pertenciam ao domínio comum do ambiente que a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla fazia parte, ou seja, a escola, a sua memória reuniu em um único contexto a totalidade das situações que passou relacionadas aos livros para recortes e a alfabetização das crianças.

Ainda relacionado com a análise dos módulos de Didática da Linguagem, esse material orientava que conforme o método e o processo escolhido, o professor-cursista deveria selecionar a cartilha que seria entregue aos seus alunos (CETEB, 1984, série 20, módulo 3)<sup>225</sup>. Contudo, em Rondônia, de acordo com os depoentes, não era o professor que escolhia o material didático, como podemos verificar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla: “[os livros] vinham simplesmente e nós nunca tivemos acesso, nem o material didático, a gente não escolhia [...]”. Na época tinha aqueles pacotes que vinham” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

A Prof. Sganzerla conjecturou que os professores-cursistas não eram convidados para selecionar os livros didáticos por que eram professores leigos, ou sejam, não tinham o preparo para tal atribuição:

*[...] era a própria secretaria [ que selecionavam os livros didáticos]... acho que é porque a maioria das pessoas eram leigas, sei lá se eles direcionavam para ter também para a rede municipal, porque se faltava aqui e sobrava em outra, eles mandavam (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

É interessante observar que a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla se considerava apta a assumir uma sala de aula e lecionar, concomitantemente, para quatro turmas com séries distintas, mas não se julgava capaz de selecionar o seu próprio material de trabalho.

---

<sup>224</sup> Ver discussão na pag. 170.

<sup>225</sup> 1ª edição nova.

Semelhante à Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, o Prof. Rocha declarou que os materiais também eram enviados pela secretaria de educação, e acrescentou que a solicitação era feita conforme a quantidade de matrículas de alunos por série. Por esse motivo, ele relatou que os livros didáticos demoravam para chegar e como era a única fonte de consulta que eles tinham, já que na escola que ele lecionava não tinha biblioteca ou um acervo de livros, esse material era aproveitado ao máximo.

*De acordo com a matrícula dos alunos, a SEMEC já vinha verificando e providenciando [o livro didático] situações assim, bem a longo prazo. Não era coisa que era rápida não, tinha vez que ia chegar livro lá por... a matrícula era em janeiro, fevereiro e março e ia chegar livro lá para maio [...] As cartilhas que vinham, a gente explorava o máximo possível, as vezes fazia tudo que tinha nela. E aí coletava textos, os apostilamentos normalmente chegavam com textos para ajudar. Era o que a gente mais utilizava. (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Por mais que existem severas críticas em relação ao uso das cartilhas como, por exemplo, que tais materiais são empobrecidos, centrados nas sequências de conteúdos e compostos de textos destituídos de sentido e de qualidade literária, “em um país de não-leitores como Brasil, [com] poucas bibliotecas públicas e com bibliotecas que funcionam precariamente nas escolas” (NASCHOLD et.al, 2015, p. 308) e no caso da escola e da comunidade que o Prof. Rocha lecionava, nem acesso a essa precariedade seus alunos tinham, e as famílias dessa comunidade, como já expomos, não tinham condições financeiras e nem a cultura para adquirir obras literárias, o aluno ter um livro individual, se constituía em uma das poucas oportunidades que essas crianças tinham para manusear um livro no começo da sua vida escolar: “O contato com a primeira cartilha dele, o primeiro livro era no primeiro dia de aula, na maioria das vezes” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

Mesmo trabalhando na zona urbana, nessa época, a Prof.<sup>a</sup> Lovo não era consultada em relação à seleção do material didático, chegando a relatar discrepâncias absurdas no material didático entregue aos professores de Rondônia.

*[...]quase todo ano vinha uma diferente [cartilha], ou era de três em três anos...não me lembro, quando não tinha, eles faziam as cartilhas. Eu lembro que uma vez, peguei uma turma não aprendia [...] Vinha e a gente acatava. É tanto que muitos anos atrás, veio uns livros de Geografia, Geografia e História de Rondônia, veio tudo sobre Minas Gerais...e morando em Rondônia, e o livro veio de Minas...não tinha nada a ver... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que, inicialmente, quando começou a lecionar e a cursar o Logos II, também não era convidada a participar das seleções dos livros didáticos, mas essa configuração com o tempo foi mudando:

*Inicialmente, era o que tínhamos, depois os livros didáticos a gente... Sempre em determinada época do ano, mais para o final do ano a gente reunia e eles mandavam*

*os modelos, a gente reunia e qual era o melhor que se adapta a essa situação para nós e para o aluno (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).*

As cartilhas mais citadas pelos depoentes foram “Alegria do Saber”, “Aquarela do Brasil”, “Caminho Suave” e o “Pró-rural”, sendo que a cartilha Caminho Suave (1948-1990) tinha como base para a alfabetização o método misto/eclético (MORTATTI, 2000). O Prof. Rocha citou alguma delas: “*Além do pró-rural, a gente começou mesmo, era o Caminho Suave. Que eu me lembro foi a primeira. Clássica. E depois foi saindo do pró-rural, foi uma nova que eu não me lembro*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

Da relação de cartilhas citadas pelos depoentes, dos professores entrevistados que trabalhavam na zona rural, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla foi a única que não trabalhou com o Pró-rural. Pressupomos que ela não utilizou essas cartilhas porque começou a lecionar já no ano de 1990 e o programa foi encerrado em 1987. Como as cartilhas do Pró-rural se destinavam ao aluno da zona rural, a Prof.<sup>a</sup> Lovo que lecionava na escola na cidade, também não trabalhou com esse material.

Como já foi observado, no período que os professores cursavam o Logos II, a Fename distribuía nas escolas de Rondônia materiais escolares que seriam distribuídos para os alunos de baixa renda que estudavam nas escolas públicas. Entretanto, o Prof. Schmidt relatou que depois do ano de 1986 não conseguia receber nem esses materiais, quem dirá ter acesso à seleção dos materiais didáticos.

*Não...não, era o que vinha. A gente não tinha como...vou te falar uma coisa, 86 em Rondônia, dava trabalho para conseguir o caderno, [porque antes de 1986] a gente ganhava o caderno...os alunos ganhavam tudo, uma bolsinha completa...caderno, lápis, borracha, um lápis de cor, tudo ...e a gente...e o caderno quem doava era a escola, dificilmente um pai comprava caderno...dificilmente, situação muito difícil na época... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Conjecturamos que o Prof. Schmidt parou de receber esses materiais escolares, porque no ano de 1982 os postos de distribuição da Fename foram fechados (FILGUEIRAS, 2013). Os professores-cursistas relataram ainda que associada a essa falta de disponibilidade de material escolar para os alunos, estavam o atraso na chegada do material didático. Muitas vezes as cartilhas chegavam apenas na metade do ano letivo.

*Era o que mandavam. O que aparecia para gente, geralmente, era só saber: Chegou livro! Por que as vezes começavam o ano letivo, só com material improvisado, daqui, dali, escrevendo no quadro. Uns dois, três meses, chegava o material, não tinha uma regularidade. Eu lembro que esses livros novos do pró-rural: Vai chegar! Vai chegar! Vai Chegar!. A primeira vez que chegou, não chegou no começo do ano, chegou já no fim do ano. Do meio para o fim do ano (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Embora as secretarias de educação de Rondônia soubessem das condições lastimáveis das estradas do estado, a falta de transportes na zona rural, e o perigo do trajeto, muitas vezes,

era o professor que tinha que ir até à cidade buscar esses materiais didáticos. Por causa disso, muitas vezes as cartilhas não chegavam em perfeitas condições, como relata o Prof. Rocha.

*[...] .a primeira vez que eu estava levando livros do Pró-Rural para os alunos, eram 22 alunos que eu tinha, não tinha carro para levar livros, a SEMEC iria demorar aparecer por lá, porque eles agendavam e eu queria começar com livros novos eu coloquei na garupa da bicicleta para levar...a caixa de livros...estava chovendo, tirei o para-barro da bicicleta para poder facilitar andar no barro, era tudo estrada de chão...aí cobri por cima da chuva, mas não coloquei nada embaixo e o pneu jogou água no fundo da caixa, e ela abriu...a caixa abriu, os livros caíram na estrada, livros novinhos caíram na estrada...foi um desespero...estava chovendo ainda...a chuva já tinha estiado, terra toda molhada...naquela época, tinha um trânsito enorme, que era época de madeiras, muitas madeiras pela cidade, aqueles “toreiros” descia naquela descida...próximos daqui, uns 8 km...e eu pedindo pelo amor de Deus, pedindo que eles não passassem por cima, aquela fila de livros...pensa num professor chorando...Como eu iria entregar aqueles livros? Porque era tudo contadinho, não adiantava voltar aqui para pegar livros novos, porque não tinha mesmo...limpei todos, levei os livros para entregar aos alunos...claro que não perdeu nenhuma folha, nada estragou, ficaram só com uma mancha do barro..., mas, antes convoquei uma reunião com os pais, contar toda a história, alguns pais choraram comigo... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Como a Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou anteriormente, o material didático enviado pelas secretarias de educação, muitas vezes estava errado, como foi o caso dos materiais que eram para ser de história e geografia de Rondônia, mas foram entregues com conteúdos de Minas Gerais. Mas, além disso, como não eram os docentes que escolhiam esses materiais, muitas vezes elas não estavam de acordo com as concepções de ensino do professor ou em sintonia com o que esses cursistas aprendiam no Logos II, como explicou a Prof.<sup>a</sup> Sander: *“Tinha coisas que assim, ... no Logos II, a gente trabalhava a questão de adaptar para a realidade, e às vezes, os livros didáticos tinham coisas também que o aluno não tinha nem noção, então você tinha que adaptar...regular...”* (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

Mais uma vez, notamos no relato dos depoentes, a produção de novos saberes docentes e também do processo de transposição didática, perspectivas defendidas por Tardif (2002) e Forquin (1993). Assim, de acordo com os professores-cursistas, todos os materiais didáticos que eram entregues para aos alunos precisavam ser mediados e adaptados pelo docente, como observamos no relato da Prof.<sup>a</sup> Sander e na declaração do Prof. Rocha:

*Na prática, as duas situações tinham coisas adversas. Por exemplo, caminho suave, faltavam muita coisa da realidade, tinha que estar improvisando mais. Quando se tratava de alfabetização, caminho suave era especificamente da alfabetização. Quando veio o pró-rural, fechou demais na questão rural. Então, todos eles, não consegue se achar uma coisa perfeita assim, para encaixar. Se não tiver esse ator, essa pessoa que vai tentar moldar isso, adequar a realidade, dificulta muito mais. Eu lembro que eu esperneava muito para poder fazer... balancear essas situações (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O Prof. Rocha relatou ainda que os docentes colocavam muitas expectativas nessas cartilhas que eram entregues aos alunos e aos professores, na esperança de que fossem auxiliá-los em sala de aula, já que os docentes não tinham formação e nem um apoio direto e ordinário na escola rural, devido à distância da zona urbana. Pois, além dos módulos do Logos II, as cartilhas eram outra forma de ajuda. Porém, os materiais, por causa das incongruências, não atendiam a essas expectativas e o professor que além de continuar resolvendo os problemas sozinho, ainda tinha que adaptar o material.

*Não acontecia na maioria das vezes. Aí era a hora de você estar... buscando alternativas, literalmente esperneando lá... não tinha as vezes agilidade para que se conseguisse ajuda, não adiantava você recorrer a alguém, que rapidamente... e o encontro que era mensal, para poder ver alguém da SEMEC, ver alguém do... vir a cidade, por exemplo, era para receber pagamento, e já aproveitava para fazer o encontro pedagógico, resolver tudo, porque não tinha como ficar saindo... a gente vinha à tarde, ver essas situações de estudo. Na sexta feira, geralmente não resolve, praticamente nada. No sábado ia embora. E quando terminou o Logos, a gente passou a vir menos ainda, porque já não tinha muito mais... porque a motivação de vir a cidade de sexta para sábado, era estudar mesmo... às vezes nem era... nem dava para aproveitar muito, porque não dava tempo e o comércio não favorecia, prefeitura, essas coisas, SEMEC... fecha geralmente uma hora da tarde, normalmente é horário corrido (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Tanta expectativa nesses materiais didáticos era, porque essas cartilhas ofereciam um suporte para esses professores que ainda eram leigos e estavam aprendendo as didáticas para alfabetizar os seus alunos. Para esses docentes, a parte de comunicação e expressão era uma das matérias mais difíceis para ministrar aula. Semelhantemente, os professores-cursistas do Logos II que compuseram a pesquisa de Gondim (1982)<sup>226</sup> também afirmaram que sua maior dificuldade era com essa área de estudos. Para eles, a complexidade estava relacionada às habilidades de leitura e escrita. Gondim (1982), atribuiu como responsável dois fatores:

[...] **as condições de trabalho do professor** (infra-estrutura escolar deficiente com carência de equipamentos, insuficiência de material didático, falta de apoio técnico-pedagógico e alunos carentes com dificuldades de possuir materiais escolares mínimos como lápis e caderno) e o **manejo do método de ensino** (falta de segurança do professor na aplicação do método de alfabetização demonstrada [...]) (GONDIM, 1982, p. 148, grifo nosso).

Observamos que os fatores indicados por Gondim (1982) também atingiram os professores-cursistas do Logos II em Rondônia. Como já dissemos, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que achava muito complexo ensinar português a seus alunos e o Prof. Schmidt compartilhava de sua opinião. Entretanto, o Prof. Schmidt afirmou que conforme foi cursando o Logos II, essas dificuldades foram sendo superadas: “[...] lá na sala da quarta série eu me dedicava

---

<sup>226</sup> A disciplina de matemática foi considerada a mais difícil (STAHL, 1981).

*muito, a leitura e interpretação de textos dos meninos... ” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). Igualmente ao Prof. Schmidt, o Prof. Rocha disse que sua maior dificuldade era em relação a essa disciplina e que também achava complexo ministrar aulas nas séries finais do primeiro segmento do 1º Grau.*

*[...] eu fiquei, cada vez melhor na língua portuguesa...dediquei bastante, lia muito, estudava muito aqueles materiais de...do conteúdo. Então, acho que a língua portuguesa, na zona rural, trabalhando com o quarto ano, confesso que eu tinha que me dedicar muito à parte gramatical, porque quando vinha aqueles pronomes já na quarta série para ensinar aquilo.... Ah, não, parece que eu sei para mim, mas para ensinar isso aqui...porque uma coisa um pouco mais, você tem que saber, era o que às vezes pesava...muito dicionário... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Conjecturamos, que a dificuldade dos professores-cursistas em relação a 4ª série, se dava porque além de não terem formação, era nessa série que se iniciava a estrutura mais sistemática da língua portuguesa, voltadas a “escrita, ortografia e gramática” (CETEB,1984, série 20, módulo 7, p. 11)<sup>227</sup>. Outro fator que pode ter contribuído para essas dificuldades em ministrar aulas nas séries finais, foi o fato de nos módulos de Didática da Linguagem,

*[...] a ortografia é [ser] tratada muito superficialmente, com treinamento de palavras fora do contexto, o trabalho com a redação também é bastante formalizado, não enfatizando a criatividade, nem a expressão do pensamento próprio, e ainda, o material de gramática a ser analisado não provem de um contexto maior como o texto de leitura (STAHL, 1981, p. 116).*

Já para a Prof.<sup>a</sup> Lovo, a primeira série era o nível mais difícil de ensinar a língua Portuguesa, por causa das pressões dos pais e da escola, principalmente, em relação à prova de leitura: *“Era alfabetização... menina, só sei dizer que no fim do ano, estava todo mundo lendo. Agora, como? Tem hora que paro para pensar e nem eu sei..., mas, estava todo mundo lendo”* (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Além das condições precárias de trabalho do professor, apontadas por Gondim (1982), as situações materiais dos alunos desses professores-cursistas também deveriam ser consideradas no momento da elaboração dos módulos de Didática da Linguagem, pois, em sua maioria, as crianças atendidas por esses docentes, eram de comunidades carentes, e “alfabetizar uma criança plena de incentivos materiais que convive com uma cultura sofisticada [...] em que os rituais de leitura e escrita estão naturalmente inseridos” (NASCHOLD et. al., 2015, p. 306) é diferente de alfabetizar uma criança proveniente de um meio social “que convive superficialmente com os rituais de leitura e escrita e com poucas oportunidades e incentivos” (NASCHOLD et. al., 2015, p. 306) além do ambiente escolar. Ao não considerar tais fatores,

---

<sup>227</sup> 1ª edição nova.

já que não encontramos nenhuma discussão relativa a tais problemas nos módulos das séries 20 e 20.1, os elaboradores, pela ausência dessa problematização junto aos professores-cursistas, podem ter contribuído para essa dificuldade que os docentes tinham em alfabetizar os seus alunos.

Os professores-cursistas do Logos II relataram que a ênfase, especialmente na primeira série, era a leitura, por isso grande parte da carga horária era destinada a disciplina de Português, pois os alunos deveriam concluir o ano sabendo ler, como podemos visualizar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*A supervisão dizia que era para gente, [...] trabalhar mais português, interpretação. [...]. Olha, o objetivo era esse: para ser aprovado no primeiro ano, tinha que ler com coerência, com interpretação, tinha que produzir texto [...] Tinha que fazer as quatro operações e pequenas noções de problemas, se não, não era aprovado. Nem era nós, vinha a secretaria fazer teste, mas esse teste era só de leitura (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Os conhecimentos apontados pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla são as aptidões básicas para o aluno ser considerado alfabetizado. Entretanto, de acordo com Naschold et. al. (2015, p.308) “a maioria das crianças brasileiras [...] engrossam na idade adulta as fileiras do analfabetismo, seja ele total, rudimentar ou básico”, isso, porque pesquisas nacionais e internacionais apontaram que as falhas na aquisição da leitura antes do segundo ou terceiro ano atrapalham no “desenvolvimento cognitivo pleno da pessoa, com repercussões acadêmicas e profissionais por toda a vida” (NASCHOLD et. al., 2015, p. 306). Talvez os educadores responsáveis pelas normas referentes à prova de leitura da 1ª série tivessem o conhecimento dessas informações e a pressão para que as crianças lessem no final do primeiro ano, pode ter sido fundamentada nesses motivos.

Em Rondônia, os depoentes, com exceção do Prof. Schmidt, relataram que, naquela época, eram feitos testes de leitura com os alunos da primeira série do 1º Grau, ministrados pela supervisora da secretaria de educação. Na hipótese da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, essa avaliação acontecia porque eles eram professores leigos e, por isso, não tinham a autonomia para decidir se o aluno estava ou não apto a seguir para a série seguinte.

*Eram eles [secretaria de educação] que vinham fazer os testes e tudo [de leitura]. Porque a maioria não tinha magistério, daí eu acredito que seja até por isso. Eu nunca questioneei o que era feito por parte deles, era a leitura, se tivesse boa leitura, o aluno do primeiro ano, ele fazia a prova escrita... (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Mais uma vez, observamos no relato na Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, uma certa insegurança aliada a um sentimento de inferioridade para cumprir determinadas atribuições docentes por ser uma professora leiga. Essa docente se julgava capaz de avaliar as turmas de 2ª a 4ª série, mas por ser



professora leiga colocava a sua própria capacidade de verificar se os alunos sabiam ler em dúvida. Ademais, para ela era normal que as supervisoras e não os professores, estivessem aptos para realizar uma função que eles executavam com as outras séries.

Diante do exposto, o aluno só avançaria da primeira para segunda série se ele fosse aprovado nessa avaliação externa, caso contrário ele ficava retido na primeira série.

*[...]quem ia tomar a lição era o povo da SEMEC, saber se eles aprenderam e levava o teste de leitura e aplicava para eles [...]. Eles só eram aprovados se passassem naquela avaliação [...]. Por incrível que pareça, eles adotaram só para a primeira série, a prova de leitura. As outras matérias, a gente dava prova, corrigia, dava nota e tal. Podia passar em tudo, mas se chegasse lá e não passasse na prova de leitura, ele não era considerado alfabetizado. Tinha que ler aquele texto que eles traziam, com base nos conteúdos, no nível dele (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Existia uma pressão grande em relação a essa avaliação externa, tanto para os alunos como para os professores. Assim para conseguir que seus alunos passassem nesse teste, os docentes começaram a construir estratégias, como conta o Prof. Rocha:

*[...] era aquela loucura, estava todo mundo muito preocupado com essa parte e tal [teste de leitura], agora na sala de aula, às vezes, a gente pintava de palhaço, para poder chamar a atenção do aluno, fazer compreender o processo, entender, aprender a ler, decodificar ali, por que sabia que: se não souber ler no final, não adianta. Vai fazer exercício, fazer atividades daqui e dali, e se na hora de fazer leitura para supervisora lá, não passar, não passou, não foi, vai reprovar mesmo (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Para que os alunos alcançassem êxito nesse teste, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla e o seu esposo, adotavam como estratégias: a leitura diária junto aos seus alunos, a cooperação do coleguinha que sabia ler melhor, e dedicavam mais tempo àquele que tinha mais dificuldades.

*[...] todos os dias eram tomadas leituras, tanto...[...] eu quanto ele [o esposo], até o quarto ano, era todos os dias, era tomado leitura de todos...estudava atividade, escrevia no quadro...os que tinham mais dificuldade, eu ficava mais tempinho, tentando auxiliar eles para juntar, qual era o som...no lugar de dizer fonema...o som das letras, para eles ficar mais fácil, para juntar, formar as sílabas, para depois formar as palavras...então, os que já sabiam ler, auxiliava os outros e os que tinham mais dependência, a gente trabalhava mais com eles (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Mesmo os alunos do Prof. Schmidt não sendo submetidos a avaliação externa do teste de leitura, o seu foco era esse quesito, como podemos notar em seu relato: “*é o seguinte, minha função era a seguinte: o menino tem que saber a ler e escrever no final do primeiro ano. Ponto. O básico. Eu tinha objetivos para cada turma lá...*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). Seu relato demonstra que a ênfase na alfabetização e na leitura, era a preocupação do cenário educacional daquela realidade.

#### 5.2.4 Educação Artística

Nessa época, houve uma ampliação do conceito de leitura. Como já dissemos, a leitura não estava somente voltada para a recepção do texto verbal, mas também se direcionava para o texto não-verbal. Assim, a escolha dos textos para a prática escolar não se dava exclusivamente por critérios literários e sim, conforme “a intensidade de sua presença nas práticas sociais” (PIETRI, 2010, p. 74). O ensino não estava fundamentado em uma variedade única da língua (escrita e literária), podendo ter suas variações em outras formas de comunicação.

A língua valorizada como instrumento de comunicação, ensinavam-se elementos de comunicação e funções da linguagem. Dava-se, ainda, valor à expressão corporal como uma forma de linguagem. [...] para facilitar a aprendizagem, ensinavam através da ilustração (CLARE, 2002, p. 2).

Essa parte do estudo da comunicação não-verbal como forma de expressão universal entre todos os povos, tendo o sentido de “comunicar sensações, emoções e sentimentos” (CETEB, 1981, série 10, módulo 4, p. 4)<sup>228</sup>, eram estudados na disciplina de Educação Artística (FG - Série 10) que era voltada para formação do cursista em nível de 2º Grau profissionalizante (CETEB, 1984) e uma de suas principais características continuava a ser a linguagem e suas formas de expressão. Para desenvolver esse conhecimento o CETEB elaborou 8 módulos, com carga horária prevista de 100 horas. As elaboradoras desse material foram: Maria de Lourdes Mäder Pereira<sup>229</sup>, Myriam Cunha<sup>230</sup> e Claudia Bruno Pereira<sup>231</sup>, sendo que em alguns módulos eram estabelecidas parcerias com a Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 2.5).

Foi com a LDB 5.692/71 que o ensino de Educação Artística surgiu oficialmente na educação<sup>232</sup>. A Educação Artística veio para substituir a disciplina de desenho geométrico, e por esse motivo, a educação artística apresentava tantos contornos da área de desenho geométrico (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011). Essa área de estudos acabou sendo vista de forma indefinida, não como uma matéria propriamente dita, “mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI; FERRAZ, 2006, p. 41-2). No geral, a maior preocupação dessa área de estudos era “[...] a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (FUSARI; FERRAZ, 2006, p.

---

<sup>228</sup> 4ª edição.

<sup>229</sup> Já falamos sobre essa autora no primeiro capítulo dessa tese.

<sup>230</sup> Não conseguimos encontrar informações sobre essa elaboradora.

<sup>231</sup> Também não encontramos informações sobre essa autora.

<sup>232</sup> Contudo, desde o século XIX, educadores buscavam formas de tornar a arte uma disciplina obrigatória no currículo brasileiro (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011).

21). Contudo, nos módulos de Educação artística, as elaboradoras se empenharam para apresentar ao cursista o cenário nacional, por meio da arte nas diversas regiões do país e a arte no contexto internacional. Nesses materiais, eram discutidos assuntos como a arte dos povos primitivos, a arte em Roma, no Egito ou na Grécia, entre outros (CETEB, série 10) (Apêndice 2.5).

Camargo (2010) afirmou que por volta das décadas de 1930 e 1970, o ensino de desenho adotou uma certa estrutura, tanto no currículo escolar como nos materiais didáticos. Percebemos que essas mesmas formas de organização foram aderidas aos módulos de Educação Artística (Apêndice 2.5). A estrutura que permeava o material didático dessa época e consequentemente do Logos II, era a seguinte: “[...] desenho do natural (observação, representação e cópia de objetos), desenho decorativo (faixas, ornatos, estudo das letras, barras decorativas, painéis), desenho geométrico e desenho pedagógico nas escolas formais” (CAMARGO, 2010, p. 338).

O ensino da arte no Brasil, no final do século XIX para o início do século XX, foi influenciado pelos modelos americanos, ingleses e belgas, e pautado nessas concepções, o desenho era a simples repetição de modelos que vinham desses países. O desenho estava relacionado ao processo industrial, por isso deveria ser desenvolvido por meio de cópias e transcrições literais, sem qualquer ligação com o contexto, tendo um sentido utilitário de preparação para o trabalho nas fábricas ou em serviços artesanais (CAMARGO, 2010).

Os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas; composição, esquemas de luz e sombra (FERRAZ; FUSARI, 2007, p.30).

A LDB de 1971 inseriu a Educação Artística na grade curricular com a intenção de melhorar o desenvolvimento dos alunos no que se refere à expressão e à produção artística (FERRAZ; FUSARI, 2007). Nos módulos do Logos II, essa área de estudos, era apresentada ao professor-cursista como sendo uma linguagem do espírito que fazendo parte do processo educativo permitiria ao cursista viver uma experiência de expressão e criatividade (CETEB, 1982, série 10, módulo 1)<sup>233</sup>. Como a arte não entrou no currículo escolar como uma disciplina, mas sim como uma atividade educativa, ela tinha a função de desenvolver uma expressividade, que dificilmente seria verbalizada “ (expressas pela palavra), pode[ndo] ser expressas, através

---

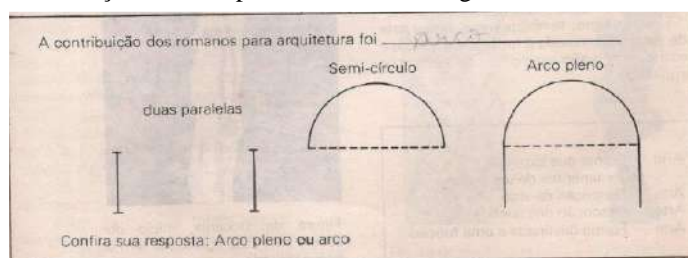
<sup>233</sup> 5ª edição revista.

do desenho, da pintura, da escultura, da música e do teatro” (CETEB, 1982, série 10, módulo 1, p. 4)<sup>234</sup>.

Segundo Ferraz e Fusari (2007), os conteúdos voltados para a educação artística, tinham como finalidade, exercitar a **visão**, a **mão**, a **inteligência**, a **memorização**, entre outros, tendo como objetivo o “produto escolar”. Essas características estão presentes nos módulos do Logos II como, por exemplo: “Esse texto está repleto de imagens, dando especial importância as artes visuais (as relacionadas principalmente a visão)” (CETEB, 1982, série 10, módulo 1, p. 4)<sup>235</sup> ou através de exercícios motores “[...] o que estamos propondo é uma ginástica da mão [...] desenhe uma curva sem levantar a caneta ou lápis” (CETEB, 1982, série 10, módulo 2, p.10)<sup>236</sup> ou ainda o incentivo para o desenvolvimento dos sentidos (tato, olfato, audição e paladar) (CETEB, 1982, série 10, módulo 2)<sup>237</sup>.

Embora a LDB 5.692 destacasse o processo criativo e expressivo dos alunos, na prática, era dado mais ênfase à técnica pela técnica (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p. 27). Nos módulos de Educação Artística, de forma geral, percebe-se essa predominância do ensino tecnicista. A maioria das atividades, eram executadas por meio de desenhos geométricos e atividades para completar frases (CETEB, Série 10) (Figura 28).

Figura 28 - Atividades de educação artística para o cursista do Logos II



Fonte: CETEB (1982, série 10, módulo 1, p. 33)<sup>238</sup>.

Por um lado, esse material de educação artística estava seguindo as tendências de sua época, pois o projeto educacional da década de 1970, tinha como a finalidade a “[...] nova política nacional e à modernização cultural que despontava em função da crescente demanda pela industrialização” (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p. 27). Nesse modelo de ensino estabelecido, prevalecia uma visão utilitarista da arte, portanto, os exercícios eram voltados para o domínio de técnicas (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011).

<sup>234</sup> 5ª edição revista.

<sup>235</sup> 5ª edição revista.

<sup>236</sup> 5ª edição revista.

<sup>237</sup> 5ª edição revista.

<sup>238</sup> 5ª edição revista.

Por outro lado, nos módulos de educação artística, também havia uma tentativa das elaboradoras de mostrar um material menos técnico e mais aberto à criatividade e às escolhas do cursista, que por meio das diversas possibilidades apresentadas, o cursista deveria escolher qual a que mais lhe agradasse (CETEB, 1982, série 10, módulo 1)<sup>239</sup>, além disso, em outros momentos, o material instruíu o professor-cursista a trabalhar o artesanato com os seus alunos adotando uma atitude neutra em relações a suas opiniões: “Motive seus alunos para esse tipo de trabalho [artesanal], mas sem interferir no processo de criação” (CETEB, 1982, série 10, módulo 1, p. 46)<sup>240</sup>.

Conjecturamos que essas autoras fossem simpatizantes de alguns dos pressupostos da tendência progressivista como, por exemplo, o “processo criativo, a espontaneidade, a livre expressão, auto expressão e distanciamento de padrões e modelos de arte” (CAMARGO, 2010, p. 338), pois, entre os anos de 1960 e 1970, alguns educadores, tendo como objetivo uma educação pública de qualidade, fizeram por “influência ainda da Psicologia, chegar às aulas de Arte os exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa” (FERRAZ E FUSARI, 2006, p. 39). Em alguns momentos, conseguimos perceber essas influências psicológicas com um viés sensível no material de educação artística, e também havia uma motivação para que o professor-cursista fosse criativo e não apenas um repetidor de ideias.

É necessário que você amplie seu conhecimento através do que observa ou sente diariamente. Só através de sua própria experiência, você poderá crescer como pessoa e não apenas como elemento repetidor. Nossa forma de sentir e de pensar deverá ser exercitada diariamente. Nossa capacidade de criar vai depender, em grande parte, deste exercício diário (CETEB, 1982, série 10, módulo 2, p. 8)<sup>241</sup>.

O ensino de artes no Brasil aliou-se a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia e a psicanálise (CAMARGO, 2010). No discurso utilizado nos módulos destinados ao estudo das artes no Logos II, também notamos a presença dessas áreas. Para esse material, despertar a criatividade do professor, era considerado indispensável que o cursista tivesse uma prática pedagógica eficiente. Portanto, adotando uma postura utilitarista, os elaboradores dos módulos da série 10 instruíam os professores-cursista, que a arte tornava,

[...] o homem mais flexível, mais capaz de organizar e reorganizar seu mundo, quantas vezes forem necessárias, para sentir-se feliz. Através desse exercício, ele se prepara para criar soluções em qualquer campo a ele relacionado, soluções essas que lhe permitam realizar-se como ser humano (CETEB, 1982, série 10, módulo 3, p. 4)<sup>242</sup>.

---

<sup>239</sup> 5ª edição revista.

<sup>240</sup> 5ª edição revista.

<sup>241</sup> 5ª edição revista.

<sup>242</sup> 4ª edição revista.

Os módulos da série 10, pretendiam conseguir fomentar essa criatividade nos cursistas, relacionando a arte com a vida (CETEB, 1982, série 10, módulo 3)<sup>243</sup>, por meio de uma visão romântica do ensino. Segundo Camargo (2010), nessa época existia um excesso de psicologismo que acabava por acarretar um ensino de artes descontextualizado e desorientado.

Apesar disso, em outros momentos, percebemos que por mais que as elaboradoras pregassem a liberdade de expressão e a criatividade, suas atividades “livres” eram revestidas de técnicas e carregada de conceitos como, por exemplo: “Coloque sua mão em cima do papel e passe em volta dela um lápis ou uma caneta. Você está fazendo um desenho linear. No desenho linear predomina a linha” (CETEB, 1981, série 10, módulo 1, p. 11)<sup>244</sup>. “Uma contradição é que, mesmo que os professores fossem simpatizantes da pedagogia nova, ainda desenvolviam atividades com características tradicionais, mas que eram colocadas como se fossem desejos espontâneos dos alunos na sua criação” (ANDRADE; ARANTES, 2016).

Como podemos perceber, a orientação da equipe que elaborou os materiais de educação artística, era um ensino de artes em que eram consideradas práticas pedagógicas mescladas, ou seja, utilizavam atividades alternadas: “um pouco de desenho técnico/ geométrico (todos iguais) e as famosas folhas de sulfite em branco A4 escritas ‘Desenho Livre’” (CAMARGO, 2010, p. 338).

Os módulos de Educação Artística do Logos II, utilizavam como argumento um discurso pautado na ideia de criatividade para a resolução de problemas e ancorado fortemente na meritocracia, para disseminar um ensino utópico. Segundo essa ideologia cada sujeito é responsável individualmente, por seu sucesso ou fracasso, traduzindo uma visão capitalista em que, conseqüentemente, cada indivíduo, também é responsável por seu êxito socioeconômico. “A seleção social, que faz com que alguns sejam privilegiados, é camuflada pela desculpa do mérito individual” (NOSELLA, 1981, p.77). Nos módulos de arte do Logos II eram expostos que:

Tudo em nossas vidas pode ser entendido como uma obra aberta. Nossa vida é uma obra aberta, e nela podemos escolher as situações que mais nos agradam, dentre as que se apresentam para nós [...] estamos procurando mostrar que depende de você o emprego do seu tempo, depende de sua escolha a forma de viver a sua vida. Quase tudo em nossas vidas apresenta mais de uma maneira de ser vivido, mas é necessário que tenhamos consciência de que é assim, para ser possível, realmente vivermos da maneira que mais nos agrada. Podemos criar situações novas a partir das pequenas coisas que nos cercam e que constituem o nosso mundo. A grande função da arte na

---

<sup>243</sup> 4ª edição revista.

<sup>244</sup> 5ª edição revista.

educação é ajuda-lo a perceber isso, reforçando sua capacidade criativa em todos os campos (CETEB, 1982, série 10, módulo 3, p. 13)<sup>245</sup>.

Em diversos momentos nos módulos da série 10, há trechos parecidos com a citação apresentada, passando uma mensagem para o professor-cursista que não condiz com a realidade social, pois estão desconectadas dos problemas derivados das condições sociais, políticas, e econômicas como, por exemplo, as influências socioeconômicas nas escolhas do sujeito e as desigualdades sociais e estruturais que muitas vezes determinam o sucesso ou o fracasso do indivíduo, já que as classes estigmatizadas como mais baixas (financeiramente), como era o caso dos professores-cursistas e seus alunos, não receberiam as vantagens de condições sociais prévias, derivadas do estilo de vida que as classes mais altas levam como, por exemplo: boa alimentação, estimulação psicofisiológica nas idades adequadas, oportunidades culturais, ensino qualitativamente superior, aspirações profissionais elevadas, etc. (NOSELLA, 1981). Tais mensagens estavam em consonância com as concepções daquela época, pois, de acordo com Libâneo (1992), a educação, ao longo de aproximadamente 50 anos, por meio da pedagogia Liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, e tecnicista),

[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1992, p. 20).

A educação artística, no projeto-piloto do Logos II (BRASIL, 1975), pertencia ao componente voltado para a educação geral, já no currículo apresentado pelo CETEB (1984), essa área de aprendizagem estava inserida na parte profissionalizante, que já abordamos anteriormente. Como a confecção do material era de responsabilidade do CETEB, os módulos de educação artística (série 10) tinham uma parcela direcionada para a prática do professor-cursista em sala de aula, ou seja, a profissionalizante.

Atendendo a legislação, os módulos defendiam que a aprendizagem nas quatro primeiras séries do primeiro grau, deveriam ser desenvolvidas por atividades e experiências. Na concepção desse material, a melhor forma de fazer arte seria mediante a brinquedos e jogos, porque eles despertavam o interesse pelas coisas que circundavam os alunos. Havia um incentivo também para a utilização do material de baixo custo, que poderia ser adquirido no próprio cotidiano dos professores-cursistas e de seus alunos: “Aproveite os materiais de sua

---

<sup>245</sup> 4ª edição revista.

região, como palha, grão de feijão, milho, barro, pedras, etc. Ou o que sobra dentro de casa, como: pequenas caixas, retalhos, etc.” (CETEB, 1982, série 10, módulo 2, p. 23)<sup>246</sup>. Esses materiais deveriam ser trabalhados de forma lúdica e artesanal. O uso de sucatas em sala de aula, tais como indicadas nos módulos de Educação Artística, era uma tendência do ensino das artes naquela época, como afirmam Ferraz e Fusari (2007, p.32):

Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um "saber construir": reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um "saber exprimir-se" espontâneo, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas.

Os módulos aconselhavam os professores-cursistas a utilizarem as sucatas nas atividades com seus alunos, seguindo o fluxo do período, mas que em nada contribuíam para a reflexão sobre os motivos da escola que lecionavam não estar equipada com materiais próprios para o ensino de artes como, por exemplo, tintas, pincéis, instrumentos musicais, etc. Afinal, Naschold et. al (2015) esclarecem que as escolas mantidas pela iniciativa privada, que são frequentadas pela minoria da população, apresentam “boas condições físicas, materiais e pedagógicas de funcionamento” (Naschold et. al, 2015, p. 303). Enquanto as escolas mantidas pelo poder público e frequentadas pela maioria da população com idade entre seis e quatorze anos, apresentam-se, com raras exceções, “pauperizada em relação aos prédios e materiais didático-pedagógicos, além de oferecer baixos níveis de remuneração e de condições de trabalho aos professores” (Naschold et. al, 2015, p. 303), e tais fatores influenciariam no ensino-aprendizagem dos alunos. Esse é um problema social que afeta diretamente a eficiência da profissão docente, por isso os elaboradores dos módulos poderiam contribuir com a aprendizagem dos professores-cursistas ao proporcionar debates sobre esses assuntos que permeavam a realidade educacional desses profissionais, mas como já nos alertou Libâneo (1992) tais discussões não faziam parte do contexto da época. Ademais, as atividades artesanais orientadas pelos elaboradores dos módulos para serem realizadas com os materiais de baixo (ou nenhum) custo também, pareceram não contribuir para a compreensão e discussão das diversas formas de artes, sendo somente estimuladas para serem executadas pelos professores-cursistas e pelos alunos.

Ao olharmos para os módulos de Educação Artística nota-se que em diversos trechos os elaboradores apresentam concepções teóricas diferentes, isso, porque, segundo Libâneo (1992, p. 20),

---

<sup>246</sup> 5ª edição revista.



Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Portanto, ambigualmente, os mesmos elaboradores que orientavam para eficiências e competência, também estimulavam que os professores-cursistas incentivassem as crianças a serem criativas, pois a arte nos anos iniciais da escolarização deveria ser trabalhada de forma lúdica, porque para os elaboradores bastavam que deixassem as crianças brincarem, principalmente, ao ar livre em contato com a natureza, para que elas aprendessem a criar (CETEB, 1981, série 10, módulo 3)<sup>247</sup>. Os conteúdos escolares trabalhados de forma lúdica estavam nos conceitos de pensadores em evidência na época do Logos II. De acordo com Dewey o jogo era um modo de ligação com a vida, fazendo parte do ambiente natural da criança, no qual ela aprende a viver. Já as referências abstratas e remotas não estimulariam o interesse dos alunos (DEWEY apud ANTUNES, 2002). Para Piaget (1999), o jogo não seria uma simples forma de entretenimento utilizado para gastar a energia das crianças, mas sim um recurso para enriquecer o desenvolvimento intelectual.

Outra maneira de trabalhar a arte de forma lúdica, incentivada no material de Educação Artística do Logos II, era o desenvolvimento de atividades direcionadas para a criação com palavras, como pequenos textos e historinhas (CETEB, 1981, série 10, módulo 3)<sup>248</sup>. Apesar da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatar que encontrou poucas informações no material do Logos II para inspirar as suas aulas de artes, a criação com palavras foi um dos métodos indicados nos módulos e utilizados por essa professora-cursista:

***Pesquisadora:** Mas vocês trabalhavam com artes, nesse período?*

***Entrevistada:** Sim. E em cima disso a gente já aproveitava e fazia eles fazerem produção de texto. Eu nunca consegui trabalhar, só artes, só matemática, só português, queira ou não queira, você trabalha todas. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

O ensino de artes por meio de outras áreas de estudos demonstrava que havia um estímulo por parte do material para utilizar as atividades de forma a integrar as áreas. A Prof.<sup>a</sup> Sander disse que trabalhava nessa perspectiva interdisciplinar, para conseguir administrar o tempo dos conteúdos. Relatou ainda que utilizava também a criação com palavras, e, além disso, aproveitava esses momentos, para orientar o aluno na organização do próprio material.

*Olha, a educação artística entrava mais já...na própria produção do aluno, assim, do material dele, organizar o material, trabalhar texto, aí já colocava em prática a parte*

---

<sup>247</sup> 4ª edição revista.

<sup>248</sup> 4ª edição revista.

*artística...fazer montagem, de fazer bonequinho de...para contar uma história, daí montar um bonequinho...fazer desenho para contar uma história...[...] [trabalhava] Dentro das outras disciplinas. Eu gostava muito de trabalhar assim...nesse sentido, coloquei em prática um pouco de...porque na época, começou...você a usar a **interdisciplinaridade**, as quatro séries juntas, você não rendia se não soubesse distribuir bem (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017, grifo nosso).*

Essa indicação de integrar as disciplinas, aparecia nos módulos de educação artística em diversos momentos: “A Educação Artística poderá ser integrada com as outras matérias. Podemos criar, com nossos alunos, muitas situações para facilitar esta integração (CETEB, 1982, série 10, módulo 6, p. 15)<sup>249</sup>. De acordo com os depoentes, não havia uma carga horária específica para o ensino de artes no ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do primeiro grau. Esses professores-cursistas relataram que trabalhavam essa área do conhecimento dentro das outras disciplinas.

*Não tinha disciplina de arte, a gente usava ela na parte...reunia para recreação aqueles que gostavam mais dessa parte, eu levava revistas, jornais essas coisas, ficava os grupos que se interessavam por essas coisas. Quando tinha atividades de língua portuguesa que exigia, vamos colar, colocar no caderno, arrumar isso aqui, preparar...aí preparava com eles os trabalhos de colagem, a arrumação...a parte de educação artística mesmo como aula, disciplina, não tinha...eu gostava de trabalhar com eles essa parte de recorte e colagem, que era uma coisa que eles também gostavam, integrada à atividade mais lúdica, recreativa... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Nesse material de Educação artística, também era sugerido que o professor-cursista preparasse os alunos não só para ajustar-se ao meio, mas também para transformá-lo para melhor: “É importante procurar integrar a criança ao seu meio e prepará-la para que atuem dentro do seu ambiente, para melhorá-lo” (CETEB, 1982, série 10, módulo 2, p. 23)<sup>250</sup>. Ademais, de acordo com os módulos de Educação Artística, o aluno deveria se desenvolver em um ambiente cultural e social que favorecesse a educação, sendo o papel do professor estimular um conhecimento centrado na realidade do aluno. Como as experiências humanas estão sempre se renovando, seria preciso que o professor preparasse o aluno para conviver nesses agrupamentos sociais e humanos:

*Para que você seja um bom professor, será necessário que experimente sempre e que torne a experimentar muitas vezes a sua possibilidade de criar. Então, será possível, compreender melhor os seus alunos, e prepará-los para conhecer coisas novas, para viver um mundo novo. Tudo isto lhe dará oportunidade de se completar como ser humano, em um mundo permanentemente em mudança (CETEB, 1982, série 10, módulo 3, p. 4)<sup>251</sup>.*

---

<sup>249</sup> 4<sup>a</sup> edição revista.

<sup>250</sup> 5<sup>a</sup> edição revista.

<sup>251</sup> 4<sup>a</sup> edição revista.

Nesse sentido de incentivar a criatividade dos alunos, os módulos de Educação Artística do Logos II colocavam o conhecimento de artes como instrumento que possibilitaria uma liberdade para os professores-cursistas: a de controlarem a própria vida, se completarem como seres humanos, agentes propulsores de mudanças. Essa, de acordo com Libâneo (1992), era uma concepção da tendência progressivista, já que a finalidade da educação escolar era

[...] adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais (LIBÂNEO, 1992, p. 22).

Como a aprendizagem se dava por meio de um ato consciente de readaptação, fomentada pelas experiências vividas pelo sujeito, isso acabava por habilitá-lo a governar e dirigir outras experiências (SANTOS, 2011; COSTA, 2012). Essa atividade individual, por meio da reflexão, do processo crítico e criativo, o tornava responsável por suas ações e por sua vida, portanto, capaz de reestruturar a sua própria experiência. Nos módulos de Educação Artística esses pressupostos eram expostos da seguinte forma: “A arte é importante na educação, pois possibilita, através do desenvolvimento da criatividade, a formação de indivíduo mais livre, mais capaz de viver num mundo sempre em mudanças, adaptando-se a elas e criando soluções novas” (CETEB, 1981, série 10, módulo 3, p. 4)<sup>252</sup>.

De acordo com Santos (2011), como a vida social era/é educativa, a comunicação entre as pessoas, resultava em um compartilhamento dos mais diferentes tipos de experiências. Por conta disso, a comunicação se identifica com a arte, pois antes dos indivíduos falarem, eles devem refletir com atenção, “formulando a experiência a fim de que ela seja comunicada e assimilada pela outra pessoa (SANTOS, 2011, p.25), contribuindo para impulsionar o espírito de responsabilidade e promover o cuidado e a exatidão no pensar, no falar e no escrever (SANTOS, 2011). Nessa mesma perspectiva, os conteúdos presentes nos módulos de educação artística recomendavam: “Procure ler, ouvir, assistir, enfim, estar à par do que acontece e chega a até você. Compare com seu próprio meio, aprenda o que pode melhorar seu meio ou que poderá ser útil para melhorar o resto do país” (CETEB, 1982, série 10, módulo 6, p. 8)<sup>253</sup>. Nos módulos de artes do Logos II, as ideias embasadas no progresso nacional eram somadas a um estímulo para que o cursista se informasse e adquirisse uma postura crítica:

---

<sup>252</sup> 4ª edição revista.

<sup>253</sup> 4ª edição revista.

Comece por observar o que está ao seu redor ou imediatamente próximo e, depois então, parta para a observação do mundo, fazendo crescer cada dia seu campo de observação. [...]. Aceitar pura e simplesmente toda e qualquer informação não é característica do homem realmente adulto (CETEB, 1982, série 10, módulo 6, p. 9)<sup>254</sup>.

Para as elaboradoras dos módulos de educação artística, não seria somente a vida social que proporcionaria o conhecimento, mas a vida por si só também seria educativa. Assim, depois desse material apresentar a arte na natureza, ele orientava que os alunos deveriam aprender com a natureza, em uma tentativa de motivar os professores-cursistas, a serem criativos dando como propósito o progresso social:

Procure o nascer e desenvolver de tudo que está próximo a você, assim lhe será mais simples colocar-se de forma realmente participante no processo de criação. [...]. Essas lições da natureza nos dizem que mesmo em situações difíceis, os seres humanos podem encontrar soluções para garantir sua sobrevivência. É preciso esforça-se para encontrar soluções” (CETEB, 1982, série 10, módulo 8, p. 25)<sup>255</sup>.

Ao analisarmos os módulos do Projeto Logos II, em especial os de Educação Artística, concordamos com Libâneo (1992) que todas essas variações de tendências teóricas encontradas nos materiais e que estavam em vigor nos espaços educacionais na época do programa,

[...] não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula (LIBÂNEO, 1992, p.20).

Para dar continuidade a parte de educação artística voltada a profissionalização docente e o ensino de artes em sala de aula, o currículo do Logos II ofertou a disciplina de Didática da Educação Artística que também deveria ser trabalhado por meio de atividades, como orientado pela legislação.

### 5.2.5 *Didática da Educação Artística*

Para atender os estudos dessa disciplina a Equipe do CETEB elaborou 8 módulos de Didática da Educação Artística (FE - Série 27) que deveriam ser estudados em total de aproximadamente 100 horas. As elaboradoras eram praticamente as mesmas da série 10 – Educação Artística, com exceção da elaboradora Myrian Cunha que não estava inserida na série 27. Outra alteração em relação aos elaboradores era que, dessa vez, não era a Equipe Técnica do CETEB que era um dos elaboradores ou fiscalizadores desse material, como em todas as outras séries da matéria Comunicação e Expressão. Na disciplina de Didática da Educação

---

<sup>254</sup> 4ª edição revista.

<sup>255</sup> 4ª edição revista.

Artística, constava o nome da Equipe SEPS<sup>256</sup>/MEC ou a Equipe DSU/MEC, mostrando que o governo deu uma atenção especial para a confecção desse material (Apêndice 2.6).

Conjecturamos que essa preocupação do governo com essa área de ensino acontecia porque por mais que o ensino da arte estivesse sendo trabalhado nos materiais do Logos II e nas escolas como forma de desenvolvimento de linguagens e técnicas para aperfeiçoamento de habilidades manuais com um viés estético e mercadológico, fora do âmbito escolar, a arte se manifestava de outras formas nos meios sociais. Por meio da literatura, da música, do teatro, da arquitetura, e etc., a arte era usada como sinal de luta contra a ditadura e resistência à repressão mantida pelo estado totalitário. Muitos desses protestos eram contidos pelo estado por meio da censura a qualquer expressão ou pensamento que fosse contrário ao regime instalado (FURLAN; FIUZA, 2013).

Como o Logos II era um programa implantado pelo Governo Federal, a arte apresentada em seu material, era a que o governo considerava adequada, com a visão do regime militar, “evitando assim medidas políticas extremas de repressão contra professores que ousassem mostrar a real situação política do país aos seus alunos, considerados pelo poder vigente como professores subversores” (FURLAN; FIUZA, 2013, p. 6).

Como o projeto era financiado e coordenado pelo MEC que refletia o pensamento do governo da época, é de se esperar que o programa não se comprometesse com esses aspectos polêmicos da época. Em nossa dissertação de mestrado, quando perguntamos a Prof.<sup>a</sup> Pessina sobre a censura nos materiais do Projeto Logos II, a mesma respondeu que nunca tinha recebido visita dos militares nesse programa, somente em outros, isso, porque o Logos II não tinha um viés político, só era pedagógico. Contudo, sabemos que não existe educação sem viés político, assim, conjecturamos que por não ter tido a presença física dos militares, a Prof.<sup>a</sup> Pessina não sentiu a influência política no projeto (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

Por mais que a liberdade de expressão e o desenvolvimento do espírito criativo e crítico estivessem presentes nos discursos dos materiais de artes do Logos II, essa “liberdade” deveria estar dentro dos limites estabelecidos pelo governo militar. Temos como hipótese que esse cuidado maior em relação a série 27, pelo Governo Federal, seria para assegurar que não fosse colocado no material, nenhum tipo de arte protesto que pudesse subverter os professores-cursistas e seus alunos, influenciando-os a se manifestarem a respeito da situação do país. As elaboradoras aparentemente tomaram esse cuidado, pois mesmo quando elas tratam de pintores

---

<sup>256</sup> Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau.

como Picasso, que pintava quadros como “Guernica” (1937) em resistência ao regime nazista e considerava que “a pintura não está feita para decorar apartamentos. Ela é uma arma de ataque e defesa contra o inimigo” (PICASSO, 1937 apud GROMANN DE GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2017, p. 2), elas apresentavam esse pintor, somente como aquele “que escolheu como tema a figura humana que sofre” (CETEB, 1982, série 10, módulo 4, p. 13)<sup>257</sup>, trazendo obras que representavam esse ponto de vista como, por exemplo, “a mulher chorando” (1937).

A primeira parte do material de Didática da Educação Artística não era voltado exclusivamente ao ensino de artes, mas abordava também os objetivos e atribuições da função docente embasada principalmente na LDB de 1971. Ao definir o papel do professor, o material parecia ser aliado à algumas das concepções tecnicistas como, por exemplo, em determinadas partes do texto era exposto que “a função do professor é exercê-la com eficiência” (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 5)<sup>258</sup>.

Entretanto, as elaboradoras desse material defendiam que o conceito de educação havia mudado e que o trabalho do professor não era somente transmitir conhecimento, mas sim de preparar o aluno para a vida, sendo essa uma perspectiva progressivista. Segundo Libâneo (1984), os conteúdos dessa vertente tinham como destaque as experiências que permitissem ao aluno educar-se, preparando-o para viver na sociedade, sendo que tais experiências estariam relacionados com as realidades sociais dos alunos. O ensino-aprendizagem deveria acontecer “num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LIBÂNEO, 1992, p.22). Assim, já no início dos módulos encontramos concepções de ensinar distintas: o ensino tecnicista por meio da abordagem de professor competente e o ensino progressivista pautada nas experiências de vida dos alunos. Nessa direção, Saviani (1983) afirmou que tanta diversidade de teorias presentes nos livros de didáticos nessa época, acabava por confundir os professores.

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. (...) Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo).(...) Ai o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional;" (...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor (SAVIANI, 1983, p. 75).

---

<sup>257</sup> 4ª edição.

<sup>258</sup> 5ª edição revista.

Adotando, em partes, as tendências progressivistas, os elaboradores dos módulos de Didática da Educação Artística orientavam os professores-cursistas a aderirem uma atitude diferente da utilizada no ensino tradicional, em que “o método de trabalho baseava-se principalmente na autoridade do professor e na memória do aluno” (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 9)<sup>259</sup>. Nas concepções de ensino conhecido como tradicional, o conhecimento era transmitido como verdades absolutas, os conteúdos eram trabalhados por meio de atividades que seriam fixadas e memorizadas por meio da repetição, e a relação entre professor e aluno eram centradas no professor, prevalecendo o autoritarismo (FERRAZ, FUSARI, 2007). Não obstante, Libâneo (1992) declara que o ensino tradicional não era considerar somente a forma de ensinar, mas implicava também em estabelecer disposições sobre: **o papel da escola**, que tinha como função preparar o aluno intelectual e moralmente para assumir a sua posição na sociedade; **os conteúdos de ensino**, visavam “os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas” (LIBÂNEO, 1992, p.2 ), e deveriam ser repassados aos alunos como verdades, sendo que em tais conteúdos eram “separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual” (LIBÂNEO, 1992, p. 22); **os métodos**, que se baseavam, essencialmente, na exposição verbal do conteúdo e/ou demonstração de determinados conteúdos por etapas bem definidas, sendo elas: 1. Preparação do trabalho; 2. Demonstração; 3. Associação ou comparação do conhecimento; 4. Generalização; 5. Aplicação. “A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 1992, p.22); **o Relacionamento professor/aluno**, em se predominava a autoridade do professor, a disciplina imposta e o silêncio como forma de assegurar a atenção (LIBÂNEO, 1992).

Nos módulos de Didática da Educação Artística, os professores-cursistas eram convidados a seguirem uma postura diferente das empregadas pelo ensino tradicional.

Até bem pouco tempo, confundia-se educar com instruir e controlar. As crianças iam à escola e eram consideradas bons alunos na medida em que memorizavam e repetiam fatos e mantinham-se quietas e silenciosas. Os professores, muitas vezes, eram considerados bons profissionais, na medida em que controlavam a turma mantendo-a, em silêncio e conseguiam que os alunos memorizassem o maior número possível de fatos do programa. O trabalho do professor era ensinar o que sabia, isto é transmitir conhecimentos; o dos alunos, aprender os conhecimentos transmitidos. O método de trabalho baseava-se principalmente na autoridade do professor e na memória do aluno. Atualmente o conceito de educação mudou muito (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 9)<sup>260</sup>.

---

<sup>259</sup> 5ª edição revista.

<sup>260</sup> 5ª edição revista.

As elaboradoras do material da série 27 defendiam que “o centro da escola é a criança” (CETEB, 1982, série 27, módulo 2, p. 4)<sup>261</sup>, sendo essa uma tendência da pedagogia não-diretiva, que como já relatamos, tem como fundamento a educação centrada no aluno, “visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes a sua natureza” (LIBÂNEO, 1992, p. 24). Além disso, nos módulos voltados para o ensino da arte no Logos II, percebemos em diversos momentos a ênfase nos termos “mudança” e “adaptação” como, por exemplo: “Toda pessoa pode modificar sua maneira de viver tentando melhorar seus relacionamentos, participando das mudanças e enriquecendo sua vida com novas experiências (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 7)<sup>262</sup>. Essa era uma tendência do ensino não-diretivo, mas também era uma concepção defendida pela pedagogia progressivista. Libâneo (1992) ressalta que na tendência progressivista,

[...] o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito (LIBÂNEO, 1992, p. 22-3).

Nota-se que a linha separa a pedagogia a não-diretiva do ensino progressivista é bastante tênue, sendo que a diferença é que a primeira valoriza demais as questões psicológicas não considerando importante os aspectos pedagógicos e sociais, enquanto a segunda parte do princípio da experiência (aprender-fazendo) e valoriza o meio social. Mas em alguns momentos essas teorias se confluem (LIBÂNEO, 1992).

Diante do exposto, os elaboradores dos módulos recomendavam, que por causa das mudanças advindas das experiências, “O professor deve[ria] procurar conhecer as motivações e os interesses de seus alunos (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p.11)<sup>263</sup>, uma vez que a aprendizagem deveria considerar todo o contexto do aprendiz e também os seus sentimentos, proporcionando assim a auto-realização: “Na medida em que essas capacidades são desenvolvidas, o indivíduo se auto-realiza, pode se qualificar melhor para o trabalho e se preparar para o exercício consciente da cidadania” (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 10)<sup>264</sup>. Libâneo (1992) explicita que esses aspectos eram características do ensino não-diretivo, em que

---

<sup>261</sup> 4ª edição revista.

<sup>262</sup> 5ª edição revista.

<sup>263</sup> 5ª edição revista.

<sup>264</sup> 5ª edição revista.



se evidência o papel da educação na formação de atitudes, passando a ser ter uma preocupação maior com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Nessa perspectiva,

Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. O propósito de favorecer à pessoa um clima de auto-desenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes (LIBÂNEO, 1992, p.23).

Essa auto-realização estariam relacionadas a vida individual e social, e continham princípios tecnicistas voltados ao trabalho, como podemos perceber no módulo: “Você observou que o desenvolvimento das potencialidades visa três aspectos da formação do indivíduo: um individual (a auto-realização), um individual e social (a qualificação para o trabalho) e outro social (exercício consciente da cidadania) (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 10)<sup>265</sup>. Aliadas à tendência tecnicista, a junção desses três aspectos apresentava também uma configuração direcionada para a pedagogia progressista. Nessa vertente são considerados tanto o meio social como desenvolvimentos das capacidades individuais:

Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. LIBÂNEO, 1992, p. 21).

Percebe-se que nesses módulos da série 27, as concepções teóricas começam a mesclar ou até mesmo se interpor. Assim, os módulos também adotam a tendência não-diretiva, ao recomendar que a relação aluno-professor embasada nos sentimentos, colocaria o professor na condição de ser humano que compartilharia ideias e pensamentos sobre o conhecimento, dividiria experiências do ato de ensinar, direcionando a sua ação para aquilo que acredita, demonstrando transparência e credibilidade, o que favoreceria o diálogo e fortaleceria o vínculo professor/aluno (LEITÃO, 1986). Nos módulos de Didática da Educação Artística, os professores-cursistas também eram motivados a estabelecerem uma relação de cooperação e afetividade com seus alunos.

O professor que adota um modelo de relação efetiva com a criança tem prazer em contribuir para seu desenvolvimento e em geral compreende desenvolvimento como um crescimento de dentro para fora. Este professor procura criar condições para que as crianças utilizem suas capacidades inatas, dando-lhes oportunidade de exercitá-las. Para ele a educação é um processo centrado principalmente na criança (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 11)<sup>266</sup>.

---

<sup>265</sup> 5ª edição revista.

<sup>266</sup> 5ª edição revista.

Portanto, na tendência não-diretiva é dada uma ênfase no desenvolvimento das relações e na comunicação entre professor e aluno, tornando secundário a transmissão de conteúdo. Nessa vertente, “os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos” (LIBÂNEO, 1992, p.24). Na mesma direção, os elaboradores dos módulos de didática direcionados ao ensino da arte recomendavam que para uma aprendizagem efetiva os professores-cursistas deveriam estabelecer uma relação que fosse significativa tanto para o aluno como para o professor com os seus alunos.

A relação que o professor estabelece com as crianças importa tanto a elas como ao professor. Desta relação depende, principalmente no 1º grau, todo trabalho educativo. [...] o bom professor sente prazer no seu relacionamento com a criança. [...] viram com as suas realizações. A criança sabe que é estimada e admirada e aceita com naturalidade a autoridade do professor (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 11)<sup>267</sup>.

Os módulos de Didática da Educação Artística defendiam que o professor deveria ser um facilitador da aprendizagem, promovendo outra forma de autoridade e disciplina. Dessa forma, o controle social deveria ser não coercitivo e utilizado de forma indireta.

O professor que adota um modelo de relação autoritária, na maior parte das vezes, confunde desenvolvimento com adaptação e conformismo. Este professor procura criar condições para sua atuação e não para a atuação dos alunos. Exige silêncio, ordem, respeito, porque essas são as condições necessárias à sua atuação. Fala e as crianças ouvem. Para ele a educação é um processo centrado, principalmente, na atuação do professor (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 11)<sup>268</sup>.

Percebe-se que mais uma vez os elaboradores dos módulos da série 27 estabelecem um contraponto com ensino tradicional, em que, como já relatamos, “[...] a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LIBÂNEO, 1992, p.21). Não podemos deixar ressaltar que algumas das ideias defendidas nos módulos do Logos II, contrastava com a forma de administrar do governo militar, que tinha como principal característica o aspecto autoritário e o respeito as regras impostas por eles. Entretanto, os elaboradores, em alguns momentos se mostravam avesso a essa postura inflexível:

Para outros professores, educar é disciplinar, corrigir, submeter a normas. Em geral, eles não sentem prazer na companhia das crianças, mas julgam ser uma obrigação suportá-las para melhor corrigi-las. Sentem-se realizados à medida que as crianças se submetem. Não percebem que estão destruindo capacidades importantes no mundo de hoje como: **liderança, iniciativa, criatividade** (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 11, grifo nosso)<sup>269</sup>.

---

<sup>267</sup> 5ª edição revista.

<sup>268</sup> 5ª edição revista.

<sup>269</sup> 5ª edição revista.

Observa-se que os elaboradores dos módulos de Didática da Educação Artística, aparentemente, advogavam que os professores-cursistas desenvolvessem nos alunos, aptidões necessárias para a área mercadológica, já que as habilidades como liderança, iniciativa e criatividade constituem alguns dos *slogans* da gestão de negócios, uma vez que, para essa área, a criatividade é uma condição necessária para inovação (MUZZIO, 2017). Isso demonstra uma preocupação com capitalismo, tendência do tecnicismo. Mas, ao mesmo tempo, esses elaboradores defendiam uma concepção que eram contra o modelo autoritário de ensinar, com métodos rígidos de lecionar, ditando verdades inquestionáveis e não considerando o espírito crítico do aluno, e sim, avaliando somente a capacidade de decorar (memorizar) do aluno.

Os elaboradores dos módulos da série 27 também orientavam os professores-cursistas de que a hora do ensino deveria ser um momento para a liberdade de expressão, em que o aluno pudesse se posicionar e contra argumentar. Para tanto, o professor deveria permitir e incentivar que os alunos falassem e também se tornar disponível para ouvir. Essas concepções disseminadas nos módulos de Didática da Educação Artística era uma tendência da pedagogia não-diretiva que coloca o professor no papel de facilitador da aprendizagem, no qual o professor tem como principais características:

[...] aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal (LIBÂNEO, 1992, p.23).

Esse clima de liberdade contribuiria para a educação e, conseqüentemente, para a formação de um cidadão consciente que ajudaria na construção de seu país. Assim, de acordo com esse material:

Consciência envolve conhecimentos, análise, crítica, escolha. O homem só é consciente na medida em que faz suas próprias escolhas baseado nos seus próprios valores. Memorização de fatos e disciplina rígida não preparam o cidadão consciente. Entretanto a prática da observação, do raciocínio, da criatividade e da livre expressão podem permitir ao homem uma maior participação na construção e no desenvolvimento do seu país (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 10)<sup>270</sup>.

Destaca-se que mais uma vez, que as aptidões foram colocadas a serviço do capitalismo, já que era o industrialismo que proporcionaria o desenvolvimento da nação. Entretanto, em diversos momentos, determinados conceitos de liberdade eram enfatizados nos módulos de Didática da Educação Artística do Logos II e muitos deles estavam direcionados para a prática

---

<sup>270</sup> 5ª edição revista.

do professor-cursista: “É muito importante que as crianças se expressem livremente, pois isto faz parte do desenvolvimento de suas potencialidades e de sua conscientização como pessoa” (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p. 10)<sup>271</sup>. Tais concepções estariam relacionadas às tendências não-diretivas, assim, especificamente ligados ao ensino da arte nas primeiras séries do primeiro grau, os módulos do Logos II, orientavam ainda os professores-cursistas a olharem com atenção os seus alunos, as suas características individuais, estabelecendo comparações uns com os outros, realmente enxergando o estudante em suas especificidades. Segundo os módulos esse seria um fator motivador para aprendizagem, porque “às vezes a criança precisa apenas de um olhar para se sentir prestigiada” (CETEB, 1983, série 27, módulo 3, p. 12)<sup>272</sup>. O professor-cursista deveria também ouvir a criança, tentar conhecer o seu mundo, se interessar “em realmente saber algo de suas vidas (CETEB, 1983, série 27, módulo 3, p. 12)<sup>273</sup>. Nesse sentido, a Prof.<sup>a</sup> Lovo disse que chegava a visitar a família de seus alunos, para tentar conhecê-los e compreendê-los melhor: “*Minha filha, eu ia na casa dos alunos tudinho...eu ia na casa, conversava com a família [...]eu visitava meus alunos na casa deles*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Conforme o material de Didática da Educação Artística, o professor-cursista deveria proporcionar atividades que contribuíssem com o crescimento integral da criança, favorecendo a expressividade e a organização de experiências. Portanto, todo o trabalho docente deveria estar focado para o instante em que o aluno realiza na atividade, auxiliando a criança a desenvolver a criatividade. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que não trazia as atividades de casa prontas, e sim desenvolvia com os alunos, tentando motivar o espírito criativo: “*Eu nunca levei coisa pronta. Eu sempre procurei fazer eles criarem e motivar, que eles eram capazes de fazer mais essas coisas. Desenho, fazer paisagem, essas coisas. Era muita pouca coisa que eu levava pronta*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Os módulos de Didática da Educação Artística enfatizavam também que essas atividades desenvolvidas pelos alunos deveriam ser livres, sem rótulos como certo ou errado, o professor não deveria julgar o trabalho das crianças, porque ela precisaria estar “livre, flexível, sensível, espontânea, sua imaginação não deve encontrar barreiras de preconceitos e críticas (CETEB, 1983, série 27, módulo 3, p. 10)<sup>274</sup>. Essa era uma características da pedagogia não-diretiva, pois, segundo Libâneo (1992), nessa tendência,

---

<sup>271</sup> 5ª edição revista.

<sup>272</sup> 1ª edição nova.

<sup>273</sup> 1ª edição nova.

<sup>274</sup> 3ª edição.

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a auto-avaliação (LIBÂNEO, 1992, p.24).

Portanto, o professor deveria adotar uma postura positiva de aceitação do aluno, e em especial tentar compreender suas limitações e rejeições. Por meio dessa postura empática, o professor conduziria o aluno a uma autocrítica ou auto-avaliação, que seriam mais valorizadas e teriam mais sentido para o aluno do que as feitas por outrem, desenvolvendo na criança a auto-confiança (LEITÃO 1986).

Nos módulos de Didática da Educação Artística, permeavam os conceitos do psicólogo e também professor de educação artística, o Austríaco Victor Lowenfeld (1903-1960) de forma explícita já que os elaboradores citam o seu nome. No tempo do Logos II, as concepções de Lowenfeld estava em grande evidência na área de educação artística. Baseados em estudos empíricos, ele apresentou teorias sobre os estágios de desenvolvimento artístico da criança. Segundo essa teoria, junto à progressão física, emocional e intelectual, existe uma evolução gráfica na criança (FERRAZ; FUSARI, 2007) e semelhantemente os módulos do ensino das artes, instruíam o professor-cursista que “A relação entre a criança e a arte se processa de acordo com a sua evolução” (CETEB, 1987, série 27, módulo 4, p. 4)<sup>275</sup>. Para Lowenfeld, os rabiscos ou garatuja<sup>276</sup>, se definem por volta dos 2 aos 4 anos de idade, a partir de então elas estariam aptas para começar a desenvolver o estágio pré-esquemático, que se efetivaria entre os 7 e 9 anos, e assim sucessivamente, até a criança alcançar uma base mais elaborada e seus desenhos se aproximarem do mundo real (FERRAZ; FUSARI, 2007). Nos módulos de artes do Logos II, esses mesmos estágios, que vão da garatuja até os desenhos que representam o mundo que cerca a criança, foram discriminados detalhadamente, com imagens exemplificando os conceitos expostos por Lowenfeld (CETEB, 1987, série 27, módulo 4)<sup>277</sup>.

Aliadas às teorias sobre o estágio de Lowenfeld estava o pensamento cognitivista de Piaget<sup>278</sup>. Ademais no tempo do Logos II o ensino fundamentado na psicologia genética de

---

<sup>275</sup> 1ª edição nova.

<sup>276</sup> São rabiscos, desenhos e figuras abstratas feitas na primeira infância (CETEB, 1987, série 27, módulo 4).

<sup>277</sup> 1ª edição nova.

<sup>278</sup> Na década de 1970, era comum no ensino de artes para crianças, aliar as concepções desses dois pensadores (FERRAZ; FUSARI, 2007).

Piaget tinha larga aceitação na educação escolar (LIBÂNEO, 1992). Para esse psicólogo “as ordens de representações gráficas das crianças [seriam] como etapas da formação de conceitos” (FERRAZ; FUSARI, 2007, p. 67). Nos módulos do ensino de Artes, encontramos determinadas noções que se aproximam das ideias de Piaget, sendo elas: Entre três e cinco anos, a criança tem impulsos espontâneos que tem uma intenção de representação, mas que não corresponde à percepção (FERRAZ; FUSARI, 2007; CETEB, 1987, série 27, módulo 4)<sup>279</sup>. A partir dos cinco anos (pré-operatório / pré esquemático) “a criança usa formas diferentes de representar o corpo que toma forma circular, de trapézio ou de retângulo” (CETEB, 1987, série 27, módulo 4, p. 8)<sup>280</sup>. Depois viria o esquematismo (operatório concreto), já que a criança estaria com mais consciência do meio social, desenhando todos os itens do objeto, os visíveis e os invisíveis, ou seja, “a criança já está mais vinculada ao meio social”, portanto “os dados da realidade social são observados e retratados” [...] não desenha só o que ela vê, mas tudo que ela sabe desse elemento” (CETEB, 1987, série 27, módulo 4, p. 12 e p.15)<sup>281</sup>. Dos 8 aos 9 anos (operatório concreto / realismo), os desenhos apresentam um realismo visual, com maior número de elementos e de detalhes. A partir dos 10 anos (operatório concreto / pseudo-naturalista) a criança realmente se propõe a atingir algo, então seus desenhos têm mais técnicas e existem uma preocupação espacial (proporção, medidas, etc.) (FERRAZ; FUSARI, 2007; CETEB, 1987, série 27, módulo 4)<sup>282</sup>. Similarmente a Piaget, os módulos da série 27, frisaram que todos os períodos (idades) apresentados variam de criança para criança, assim como o tempo de permanência em cada etapa, sendo que só a ordem de sucessão das etapas que são fixas, ou seja, esses estágios não eram estáticos e como cada criança é única, ela se desenvolve no seu próprio ritmo (CETEB, 1987, série 27, módulo 4)<sup>283</sup>.

Além das concepções construtivistas de Piaget, encontramos também nesses módulos de Didática da Educação Artística, a teoria comportamental Behaviorista. Já relatamos nos tópicos anteriores, alguns princípios dessa vertente como, por exemplo, o ensino colocado para a mudança de comportamento na perspectiva de o aluno ser passivo e moldável; e o ensino a distância e a instrução programada que era a base do Logos II. Tais aspectos por fazerem parte da configuração do projeto, conseqüentemente foram contemplados pela série 27. Sem ser exaustiva, a tendência comportamentalista defendia que o conhecimento seria adquirido por

---

<sup>279</sup> 1ª edição nova.

<sup>280</sup> 1ª edição nova.

<sup>281</sup> 1ª edição nova.

<sup>282</sup> 1ª edição nova.

<sup>283</sup> 1ª edição nova.

meio da experiência e aconteceria somente por meio da repetição de determinada atividade (AVÍZ; SILVA, 2001). Nos módulos de artes do Logos II, esse pensamento era representado da seguinte forma: “Acreditamos ser impossível alguém criar as condições necessárias para uma atividade, se não realizou a atividade muitas vezes, até senti-la como parte da sua experiência social” (CETEB, 1982, série 27, módulo 5, p.14)<sup>284</sup>.

Em relação as experiências sociais e profissionais dos professores-cursistas, os discursos nos módulos de Didática da Educação Artística frisavam que o docente deveria estar integrado na sua função docente, sendo que o reconhecimento e a remuneração, por mais que fossem considerados importantes, não deveriam ser acatados como essenciais.

[...]se você considera seu trabalho importante porque lhe proporciona meio de sobrevivência, você vai mal. Qualquer trabalho que o homem realize visando apenas o lucro financeiro, não pode fazê-lo feliz. Aliados à satisfação financeira têm que estar presente o amor, a satisfação pelo desempenho da função, a sensação de auto realização. Em qualquer tipo de trabalho você pode encontrar meios de sobreviver. O importante é que você esteja integrado a sua função (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p.12).

Por meio desse discurso no módulo de Didática da Educação Artística, percebemos a tentativa de camuflar os problemas socioeconômicos que os professores, principalmente da zona rural tinham que enfrentar. Associados à baixa remuneração, a desvalorização docente e a falta de carreira no magistério, eles ainda não tinham uma infraestrutura mínima na escola, como banheiros adequados ou pisos na sala de aula e nem material didático para trabalhar com os seus alunos. As elaboradoras simplificaram esses problemas, limitando-se a discutir somente as adversidades pedagógicas, não se empenhando em desenvolver o espírito crítico do professor em relação a sua própria profissão e ainda desconsideraram a realidade desse cursista (STAHL, 1981; GROMANN DE GOUVEIA, 2016a). Segundo o material o que importava era o professor ter amor, ser feliz e estar satisfeito com as condições da sua função, sendo elas precárias ou não.

Em Rondônia, na época do Logos II, não havia infraestrutura nos setores necessários (saúde, segurança e educação) que regem uma sociedade. Mas uma das indicações dos módulos do Logos II era que “os fatos que modificam a vida da região podem e devem ser utilizados para que as crianças participem desde cedo da vida em comunidade” (CETEB, 1982, série 27, módulo 2, p.8)<sup>285</sup>. Ao darem essa sugestão para os professores-cursistas os elaboradores dos módulos demonstraram, assim como em outros momentos no decorrer desse material, que eram

---

<sup>284</sup> 4ª edição revista.

<sup>285</sup> 4ª edição revista.

adeptos de concepção de ensino mais liberal. Ainda que a cidade não contasse com muitos eventos e nem pontos turísticos com estrutura para visitação, e porventura tendo o módulo do ensino das artes como inspiração, a Prof.<sup>a</sup> Lovo optou levar os seus alunos para visitar o novo prédio da cidade — o presídio, como conta em seu relato:

*[...] quando tinha um evento na cidade, assim bem interessante, a gente levava os alunos, levava... quando inaugurou a prefeitura mesmo, levamos os alunos para conhecer a prefeitura. Deixa eu te contar um absurdo. Quando inaugurou aquele presídio no meio da rua, levamos os alunos tudo para conhecer o presídio, hoje fico pensando, para que levar criança para conhecer presídio? [...] depois fui trabalhar no supletivo, e lá em cima a gente olhava para baixo do presídio, eu ficava...por que fui levar os alunos nesse lugar? Mas, tudo que tinha sido de novidade na cidade, a gente estava lá com os alunos, a gente era para frente, você nem imagina... os professores de hoje não é a metade do que fui para frente...levar criança para conhecer presídio... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Outra indicação no módulo de Didática de Educação Artística era que tudo que acontecesse na comunidade poderia servir de tema para aula. “Por exemplo, UMA ENCHENTE DO RIO pode servir como tema para uma atuação da escola em todas as áreas curriculares” (CETEB, 1982, série 27, módulo 2, p.8)<sup>286</sup>. Em relação a uma abordagem em sala de aula, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que chegou a abandonar o planejamento de aula, para trabalhar um evento que tinha acontecido na região em que moravam:

*[...] eu lembro um dia que fui preparada para trabalhar, meios de comunicação, e um aluno tinha presenciado um acidente, gente, aquele menino não conseguia se concentrar por nada. Eu lembro que respirei fundo assim, e aí eu decidi esquecer o meu planejamento e fomos trabalhar sobre acidente: porque que tinha acontecido aquilo? Quem será que era? Daí a gente questionou muito esse menino: se era um jovem; se era um senhor; será que tinha filhos? Sabe?! E porque que tinha acontecido tudo aquilo? E depois eles produziram um texto. Acho que foi a melhor aula [...] (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Os módulos de Didática da Educação Artística sugeriam ainda atividades extraclases para o professor trabalhar com os alunos, e assim ficar mais próximo da comunidade. No exemplo da enchente no rio, eles poderiam “visitar as crianças das áreas inundadas” (CETEB, 1982, série 27, módulo 2, p.8)<sup>287</sup>. Em Rondônia, o Prof. Schmidt, afirmou que colocava seus alunos para ajudar a comunidade nos casos de calamidades ou tragédias:

*[...] a gente não fazia muito na teoria, a gente fazia mais era na prática. Quando tinha uma ponte quebrada, nós íamos todos. Eu já cheguei a dispensar aula, para ir todo mundo, os maiores a ajudar a consertar estrada...e nós íamos, sem nenhum problema...uma vez deu um vento e derrubou a escola, mas derrubou mesmo, no chão...naquela semana, os pais, os alunos e eu, reconstruímos a escola, refizemos tudo (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

---

<sup>286</sup> 4ª edição revista.

<sup>287</sup> 4ª edição revista.



Em relação a essas atividades diversificadas tanto os elaboradores dos módulos de Didática da Educação Artística como os professores-cursistas expressaram um comportamento diferente das tendências tecnicista/behaviorista apresentando estar comprometidos com uma vertente de ensino mais liberal.

Nessa mesma direção, as aulas de educação artística também eram uma forma da comunidade interagir com a escola. Os módulos direcionados para o ensino das artes do Logos II, estimulavam o professor-cursista a convidarem artesãos para apresentarem a sua arte aos alunos e se possível ensinar alguma coisa a eles. “[...] a escola é uma instituição aberta e, assim, nada impede que você convide artesãos de sua região para que seus alunos conheçam o trabalho. Você e seus alunos, [...] [podem] participar de uma atividade juntos [...] (CETEB, 1982, série 27, módulo 2, p.10)<sup>288</sup>. O Prof. Schmidt relatou que utilizava a prática de convidar pessoas da comunidade para ensinar artesanato para seus alunos:

*[...] mas, na época, eu fazia educação artística não, mas artes manuais. Lembro de uma mãe de uma menina lá, ela veio ensinar a fazer aquela renda, eram coisinhas assim, desenhos, muito desenho... a gente trabalhava assim, questão de...a gente chamava aquilo de educação artística, mas de fato, não tinha muito...não tinha visão assim, tão clara quanto tenho hoje, da função da arte para o ser humano, a filosofia... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Percebe-se pelo relato do Prof. Schmidt que o conceito de arte ensinado às crianças estava mais relacionado as atividades manuais numa perspectiva lúdica e não direcionada para estimular o espírito crítico do aluno. A arte também era posta como uma forma de interagir com a comunidade, sendo as datas comemorativas, uma possibilidade. O Prof. Schmidt relatou que não eram somente as festividades da comunidade rural que eram realizadas na escola, mas também o futebol de final de semana ou mesmo os funerais: “*As festas, os funerais, tudo era feito na escola...o futebolzinho no sábado à tarde, era feito na escola. A gente reunia os pais, e falava: - opa, vamos carpir e hora que terminar, vamos jogar bola [...](SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017, grifo nosso).*

O Prof. Schmidt relatou que tanto a limpeza do terreno em volta da escola, como pequenos reparos, eram feitos por ele com auxílio dos alunos e seus pais, sendo raro os concertos realizados pela prefeitura. Após esses momentos de trabalho, eles recebiam a recompensa: o bate-papo e as brincadeiras de bola. Nos módulos de Didática da Educação Artística havia um incentivo para que o professor-cursista desenvolvessem junto à comunidade as datas comemorativas:

---

<sup>288</sup> 4ª edição revista.

Todo professor está acostumado a organizar festas com as crianças e os pais, para comemorar as datas especiais [...] As festas populares da região também são acontecimentos da comunidade que devem contar com a participação das crianças [...] Essas festas fazem parte do patrimônio cultural e não devem ser ignoradas pela escola” (CETEB, 1982, série 27, módulo 2, p.7)<sup>289</sup>.

De acordo com Silva e Araújo (2007, p. 10), a educação artística se cristalizou nas escolas brasileiras da seguinte forma “(1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras”. Por mais que fosse uma tendência da época, limitar o ensino de artes somente as datas comemorativas, a decorações, confecções de alguns artesanatos, as visitas e etc, mostra um ensino de arte muito restrito. O ensino de Artes nos ambientes escolares era/é, na maioria das vezes, visto como momentos de lazer, de produção de atividades para datas comemorativas, e de decoração de murais para as festas escolares, como observamos nos relatos dos professores-cursistas. Barbosa (2008, p. 80) chama a atenção ao postular que, “a arte tem conteúdos específicos a oferecer [...] o aprendizado artístico compreendia mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte”, seria necessário associar a teoria à prática com o propósito de construir com os alunos uma concepção histórica e crítica, por meio de análise de obras e dos seus respectivos conteúdos, ou seja, articular a aprendizagem prática dos alunos e complementá-las com a contextualização.

Nessa época, a área de educação artística já apresentava diversas opções didáticas, mas apesar de abrangerem uma grande variedade de atividades, tais dinâmicas eram apresentadas descontextualizadas e distantes de uma efetiva compreensão ou entendimento por parte dos alunos. Esses aspectos se evidenciam nos módulos de direcionados para o ensino da Arte do Projeto Logos II quando, por exemplo, os elaboradores dos módulos recomendavam aos professores-cursistas que a música e o canto, entre outras atividades, eram formas de expressões espontâneas da criança e não deveriam ser ensinadas, e sim só proporcionada as condições para sua realização (CETEB, 1986, série 27, módulo 1, p.15)<sup>290</sup>. Essa forma descontextualizada do ensino de artes propagado nas escolas, e conseqüentemente, nos materiais de artes do Logos II, são retratadas na prática docente dos professores-cursistas, como podemos observar no relato da Prof.<sup>a</sup> Lovo, que afirmou que se inspirava nos módulos para montar suas aulas de educação artística:

---

<sup>289</sup> 4ª edição revista.

<sup>290</sup> 4ª edição revista.

*[...] a gente aproveitava muito as datas comemorativas para a gente...a gente fazia muita arte com esses meninos...eu lembro...não sei dar é o nome...desenhos, tinha aqueles desenhos, tinha aqueles desenhos...a gente contava uma história para eles reproduzirem através de desenhos, através de...recortes, colagens...lembro de um que eu fazia muito e que as crianças adoravam: eram o carimbo na batata...carimbo na batata, eles adoravam esses carimbos... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

O estímulo às dramatizações e ao teatro também era uma característica comum da época. Tais atividades eram ensaiadas para ser apresentadas nas datas comemorativas. Essas dinâmicas eram marcadas pelas influências tecnicistas, pois as atividades eram compostas de pequenos textos para serem memorizados e possibilitavam o treinamento da voz e do corpo (CAMARGO, 2010). As encenações nos teatros e as dramatizações também permitiam disseminar valores éticos e morais, já que normalmente essas apresentações têm um fundo moral. Seguindo o fluxo da época, os elaboradores dos módulos de Didática da Educação Artística incentivavam os jogos dramáticos e o desenvolvimento de peças teatrais pelos alunos, porque “as crianças poderão praticar várias habilidades e prestar cuidadosa atenção à forma de comunicar-se” (CETEB, 1982, série 27, módulo 8, p.15)<sup>291</sup>. Contudo, nenhum dos nossos depoentes relatou trabalhar a atividade de teatro nem na sua formação para o magistério e, nem com os alunos em sala de aula. Já o desenho, todos declararam utilizar, só que por mais que a série 27 tivesse um módulo exclusivo que orientava a “aplicação de técnicas, adequando-as às diversas faixas etárias, as várias situações em sala de aula e aos objetivos a serem alcançados” (CETEB, 1982, série 27, módulo 6, p. 3)<sup>292</sup>, os entrevistados foram unânimes em dizer que os desenhos eram intuitivos, sem métodos ou técnicas, como podemos observar no relato do Prof. Rocha:

*Trabalhava educação artística mais voltada ao desenho, ao risco, as coisas... mais...sem muita, digamos, métodos ou técnicas de criação...eu mesmo, até pela própria dificuldade minha desse tipo de produção...até eles riam dos meus desenhos, quando eu fazia um desenho tentando exemplificar alguma coisa na lousa, era só para rir...fazem de conta que isso aqui é...era questão de corte, recorte, colagem... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Os módulos de Didática da Educação Artística diferente dos de Educação Artística, eram pouco técnicos e não tinham desenhos geométricos. Seu foco era, principalmente, as diversas formas de expressão, as várias linguagens (verbal ou não), a criatividade e a espontaneidade, que deveriam permear as aulas. Na intenção de abranger as diversas formas de expressão, a grade curricular do Projeto Logos II dentro da matéria de comunicação e expressão ofertou a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês.

---

<sup>291</sup> 4ª edição revista.

<sup>292</sup> 4ª edição revista.

### 5.2.6 *Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)*

A disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (FG - Série 30) era destinada ao nível de 2º grau (CETEB, 1984). Essa área de ensino foi desenvolvida por meio de 6 módulos, e teve como elaboradoras: Vânia Passos Coutinho<sup>293</sup>, Helena Graça Pitman<sup>294</sup> e Equipe técnica do CETEB (Apêndice 2.7). O ensino da Língua inglesa nos módulos era pautado somente na leitura e na escrita, não havendo o estudo da comunicação oral (pronúncia), devido às características do ensino modular, adotadas pelo programa. De acordo com a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, ela não conseguiu aprender muita coisa, por causa da metodologia a distância adotada pelo Logos II, para ela essa disciplina deveria ser presencial.

*[O inglês] não tinha nada a ver com a nossa realidade. Estudar uma coisa sem ter... saber escrever as palavras, mas falar não. Oh, Dificuldade! Tenho até hoje. Eu acho que o inglês tinha que ser presencial, na minha opinião. E a gente na verdade só estudou, por exemplo, números, cores, e assim por diante, tudo só no conhecimento da escrita, mas não do som, da fala, do inglês (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

O Inglês estudado nos módulos, era o básico, constituído do verbo TO BE, pronomes, substantivos, artigos, adjetivos entre outros (Apêndice 2.7). Esse material era somente instrucional, não sendo destacada a sua importância para o cotidiano do professor-cursista e nem correlacionado com a realidade de vida do docente. A língua estrangeira era abordada nos módulos sem muita motivação e tratada como um assunto sem muita importância, como podemos ver na única nota explicativa sobre o porquê de se estudar a Língua Inglesa: “Acreditamos que saiba a importância da língua inglesa nos dias atuais. Ela é uma língua internacional, não só nos campos político e comercial, mas também como instrumento de comunicação entre povos de diferentes línguas” (CETEB, 1987, série 30, módulo 1, p.4). Se o propósito desse material do Logos II era somente de apresentar outra língua aos cursistas, essa meta poderia ser considerada alcançada, pois, segundo a Prof.<sup>a</sup> Sander: “*Olha, o inglês, acho que era, assim, só uma noção, uma pequena noção, para você saber que existe outras línguas, que tem também...que exige um aprendizado, que tem uma gramática, mas dizer que aprender inglês...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

A LDB de 1971 também não deu muita importância para o ensino de língua estrangeira, quando não a inseriu no rol das disciplinas obrigatórias. Além do mais, essa mesma lei instituiu o ensino de 11 anos e dentro desse tempo, também deveria estar contemplado o ensino

---

<sup>293</sup> Não encontramos informações sobre essa elaboradora.

<sup>294</sup> Mestre em linguística pela universidade de Brasília (1979).

profissionalizante. Por causa disso, muitas escolas escolheram não ofertar o inglês, já que essa disciplina era optativa (CHAGURI, 2011). Como já abordamos anteriormente, essa disciplina não constava no projeto inicial do Logos II (BRASIL, 1975), passando a aparecer somente no currículo apresentado pelo CETEB (1984), por causa da determinação da Resolução n.º 58, de 1976, que tornava essa disciplina obrigatória no segundo grau. Para os cursistas do Logos II, essa disciplina não tinha nenhuma utilidade: “[...] *que nem inglês, para mim não trouxe nada, porque não me marcou nada, você entendeu?! E eu fico pensando que a aula de inglês, ela tem que ser muito dinâmica, com muito material concreto, uma coisa assim para ficar gravado dentro de cada um*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Na década 1970, o Brasil seguia as orientações das organizações financeiras internacionais que pertenciam aos países desenvolvidos. Portanto, a função dos cursos profissionalizantes seria fornecer mão de obra qualificada de acordo com as exigências do mercado. Nesse sentido, o ensino da Língua Inglesa, seria para responder a uma necessidade do processo de industrialização e consumo (CHAGURI, 2011).

[...] fica claro que as medidas da política de implantação do inglês como componente curricular nas escolas brasileiras garantem um mercado consumidor para os produtos norte-americanos e ingleses, possibilitando uma supremacia do idioma supracitado, deixando desvalorizada a presença de outras línguas, como o francês, o espanhol e o italiano como disciplinas curriculares das escolas brasileiras (CHAGURI, 2011, p.3).

O Prof. Schmidt relatou que não conseguiu visualizar utilidade na disciplina de Inglês e que mesmo tendo facilidade com a aprendizagem de línguas, sendo fluente no espanhol e no alemão, não aprendeu essa língua com o material do Logos II.

*Não prestou para nada...inglês, eu não sabia nem o que estava lendo ali...o que eu sabia era alemão, aprendi português, eu tinha uns sete ou oito anos de idade...eu sabia alemão...então, mais ou menos algumas coisinhas ali...eu não me lembro se as professoras me ajudaram ali ou chutei..., mas, para mim, o inglês não serviu para nada... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Para alguns dos cursistas do Logos II, essa disciplina deveria ter sido trabalhada de forma diferente, como podemos ver no relato do Prof. Rocha:

*Olha, se não me engano, eram três simples módulos [de inglês], eu achei assim, de certa forma, muito pouco para quem estava concluindo um ensino médio, estava concluindo um ensino médio, tanto é que eu não tive dificuldade no inglês, eu não me lembro, acho que não tive dificuldade, achei muito assim didático para você aprender, fazer, pelo menos o suficiente para resolver, os exercícios, as provas da época (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Mesmo contrariada, a Equipe do CETEB elaborou o material relacionado ao Inglês, contudo, explanou que teve dificuldades em relação à imposição dessa disciplina. Para essa empresa,

Essa disciplina [ Inglês] é ministrada exclusivamente por exigência dos currículos oficiais, sabendo-se que não interfere em nada na eficácia pedagógica do Projeto e nem mesmo apresenta interesse para os alunos da zona rural, preocupados em dominar a parte substantiva do curso (CETEB, 1984, p.44).

Os professores-cursistas do Logos II concordavam com o argumento da Equipe do CETEB, e relataram que, além da disciplina não estar inserida em suas realidades de vida, ela também não auxiliava em suas práticas pedagógicas em sala de aula, já que eles não ministravam essa disciplina no primeiro segmento do 1º Grau.

*Da língua inglesa, na minha prática, foi bem pouco, mas não tive dificuldade, eu estudei só para passar na língua inglesa [...]. Achei desnecessário aquilo, para a época. Hoje pode ser que seja necessário. Porque também só trabalhava de primeira à quarta e não tinha inglês [...]. (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

A língua Inglesa era uma forma de linguagem e como já dissemos, esse foi o motivo para a considerássemos como parte da matéria Comunicação e Expressão. Conforme as orientações legislativas e pelo que conseguimos perceber pela análise dos conteúdos das séries que estavam inseridas na área de Comunicação e Expressão, o objetivo de ensino desse grupo (Língua Portuguesa, literatura, Educação Artística, Língua Inglesa e suas respectivas didáticas específicas) era priorizar os conhecimentos que estivessem diretamente relacionados à cultura brasileira, mas sem deixar de reconhecer a importância do conhecimento de outros povos e da experiência humana em geral, na intenção de situar o professor-cursista no mundo em que vivia. Sendo assim “a interação entre os conteúdos das matérias seria fundamental para dar conta desse aprendizado, voltado para um contexto global” (SANTOS, 2014a, p.166). Uma das vertentes do ensino, nessa época, era o estudo do social brasileiro, nesse sentido, examinemos como que os módulos do Logos II se comportavam em relação à segunda linha do conhecimento: a matéria de Estudos Sociais, e como que os professores-cursistas articulavam esse conhecimento em sua prática docente.

### **5.3 Estudos Sociais e a ordem estabelecida na sala de aula em Rondônia**

Conforme a legislação direcionada para educação o objetivo da matéria de Estudos Sociais, no tempo do Logos II, era ajustar progressivamente o estudante ao seu meio, por que segundo a essas mesmas leis, o círculo social que envolvia o aluno se tornaria aos poucos mais amplo e mais complexo. Nesse meio, o educando não deveria só viver, mas também aprender a conviver, sem deixar de dar a devida atenção “ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971b, Art.3, b.). Para desenvolver a matéria de Estudos Sociais, a LDB 5.692/71 juntamente com o parecer 853/71, estabeleceram as áreas de estudos de Geografia, de História, de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e de Educação

Moral e Cívica (EMC), e todas essas áreas foram elencadas no currículo do Logos II, na parte de Educação Geral. Voltada para o ensino profissionalizante, o currículo do Logos II ofertava a disciplina de Didática dos Estudos Sociais (Apêndice 3).

Os componentes básicos dos Estudos Sociais seriam a Geografia e a História, que por meio da legislação se constituíram em uma única disciplina no 1º Grau (FONTOURA, 1972). A Geografia teria como prioridade “a terra e os fenômenos naturais referidos a experiência humana” (FONTOURA, 1972, p. 62). Já a História se focalizaria no desenrolar da experiência humana no decorrer do tempo. A essência dessa área de ensino seria o estudo do meio, e sua atenção deveria estar no aqui e no agora, no contexto mundial, mas com ênfase no Brasil e no seu desenvolvimento (FONTOURA, 1972). Além disso, “O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, tem que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em “sua circunstância” (FONTOURA, 1972, p. 62).

No Projeto-piloto do Logos II (BRASIL, 1975) constava que as disciplinas de Geografia e História foram divididas somente para facilitar a elaboração do material e a dinâmica da metodologia de ensino a distância utilizada pelo Projeto.

### 5.3.1 Geografia

Para desenvolver o conhecimento voltado para Geografia (FG – série 11), a Equipe do CETEB (1984) relatou que tinha elaborado 8 módulos, mas na nossa busca pelos materiais encontramos 9 módulos direcionados a essa área de estudo. Segundo a Equipe do CETEB (1984), os seis primeiros módulos estariam destinados ao ensino do 1º Grau, enquanto os demais eram ao nível do 2º Grau. O projeto-Piloto previa, aproximadamente, 150 horas de estudos (BRASIL, 1975), mas quando somamos as horas que estavam no roteiro dos módulos, percebemos que proporcionaria aos cursistas uma média de quase 180 horas de estudos. Os elaboradores desses módulos foram: Maria Lúcia Costa Rodrigues Vianna<sup>295</sup>, Sílvia Oliveira Leite de Sá<sup>296</sup>, Ivo das Chagas<sup>297</sup>, e Equipe Técnica do CETEB. Em alguns dos módulos esses elaboradores trabalhavam em parceria (Apêndice 3.1).

---

<sup>295</sup> Não encontramos informações sobre a elaboradora.

<sup>296</sup> Também não encontramos informações sobre a autora;

<sup>297</sup> Nasceu no estado de Minas gerais em 1933, começou o 1ª grau com 25 anos e formou-se em geografia pela UFMG no ano de 1964 (Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/16959/9352> >. Acesso em: 16 de fevereiro de 2018).

De acordo com Melo, Vlanck e Sampaio (2006), a mudança mais profunda que aconteceu com a disciplina de Geografia na década 1970 foi que, por causa da criação da parte de Integração Social, a Geografia foi diluída dentro da disciplina de Estudos Sociais. Assim, a bandeira da interdisciplinaridade, foi utilizada

[...] para fundir conhecimentos diferentes, métodos diferentes, num único conteúdo. Portanto, a multiplicidade de enfoques não ocorreu em nível de conhecimento da realidade como algo completo e integrado, pelo contrário, a integração de diversos conteúdos resultou em uma disciplina estanque e fragmentada (MELO; VLANCH; SAMPAIO, 2006, p.2688).

O motivo que levou Geografia e História a não serem mais ensinadas com autonomia, seria a necessidade da despolitização do ensino brasileiro, pois as duas disciplinas contribuía com conteúdo em sala de aula para esse tipo de discussão. Além disso, essas áreas de ensino eram consideradas com pouca utilidade para a formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho e conseqüentemente para a educação tecnicista (RIBEIRO, 2011).

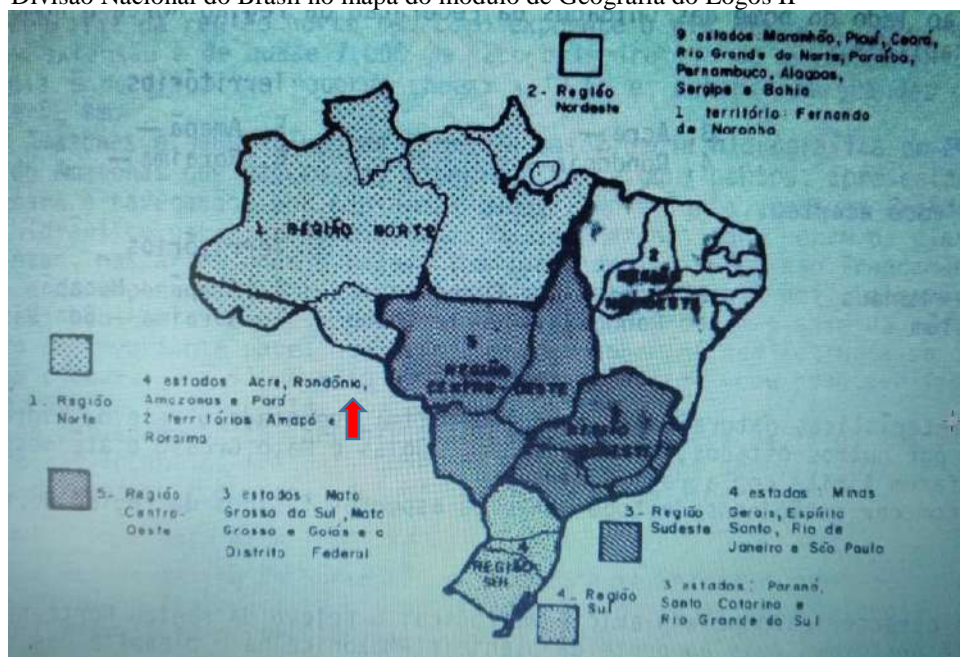
Os módulos de Geografia tratavam basicamente de conhecimentos gerais dessa área, relacionados ao Brasil e ao mundo como, por exemplo: o homem no mundo, o espaço (Universo, Via-Láctea, Terra, ...), a divisão da terra, a água, o relevo, o desmatamento, etc. (Apêndice 3.1). Aparentemente essa era a configuração adotada na maioria dos livros didático, nessa época:

[...] o programa se inicia com “o homem e a conquista do espaço vivido”, e passa bruscamente para um “espaço” de informação distante; longínquo; que inclui até mesmo noções cosmológicas dificilmente assimiláveis pelo aluno. Acresce ainda a insuficiência da carga horária para o cumprimento do programa oficial, uma vez que os livros didáticos, em geral, o seguem rigidamente, obrigando o professor a uma terrível ginástica dentro do tempo disponível (RESENDE, 1986, p.18).

O mais perto que os módulos do Logos II chegava para tratar da Geografia específica de um local era o conhecimento da Região geográfica. Por exemplo, em relação ao estado de Rondônia, era explanado que, junto a outros estados, ele pertencia à Região Norte, que ocupava cerca de 42% do território brasileiro, fazendo divisa com os países Sul Americanos (Figura 29).



Figura 29 - Divisão Nacional do Brasil no mapa do módulo de Geografia do Logos II



Fonte: CETEB (1981, série 11, módulo 3, p.5)<sup>298</sup>.

Depois eram apresentadas as características gerais da Região Norte, como, os estados e suas capitais, o clima, o relevo, a vegetação, a hidrografia, as fronteiras, etc. (Figura 30) (CETEB, 1981, série 11, módulo 3, p. 4-5)<sup>299</sup>.

Figura 30 - Mapa da Região Norte no módulo de geografia do Logos II



Fonte: CETEB (1981, série 11, módulo 3, p.5)<sup>300</sup>.

A mensagem passada, principalmente, no módulo 9 de Geografia era que o Governo Federal apoiava a agricultura e a pecuária no país “sendo uma das metas principais da política econômica oficial” (CETEB, 1987, série 11, módulo 9, p. 4)<sup>301</sup>, não tendo como foco só a

<sup>298</sup> 4ª edição revista.

<sup>299</sup> 4ª edição revista.

<sup>300</sup> 4ª edição revista.

<sup>301</sup> 4ª edição.

industrialização. Tanto que “nesse aspecto o governo vem procurando ampliar a linha de crédito e os prazos de financiamento por meio dos bancos oficiais, permitindo, assim, a maior mecanização da nossa agricultura” (CETEB, 1987, série 11, módulo 9, p. 8)<sup>302</sup>. Portanto, o material didático pretendia transmitir aos professores-cursistas do Logos II, que o governo era bom e justo, numa tentativa de dificultar “análises críticas, sobre o tipo de estruturação social capitalista do país, que gera as grandes desigualdades sociais entre o povo brasileiro” (NOSELLA, 1981, p. 97).

Havia também nos módulos de Geografia uma exaltação à industrialização, pois teria sido ela que “modificou a estrutura econômica nacional. Hoje, o Brasil não é mais um simples produtor e exportador de produtos primários e importador de produtos industrializados” (CETEB, 1987, série 11, módulo 9, p. 14)<sup>303</sup>. Isso teria ocorrido graças ao Governo Federal “que passou a apoiar e criar condições favoráveis à industrialização, favorecendo política e financeiramente” (CETEB, 1987, série 11, módulo 9, p. 14)<sup>304</sup>.

Além disso, os módulos traziam o discurso de que o investimento de dinheiro público na empresa privada e a entrada de capital estrangeiro no país, eram imprescindíveis para o desenvolvimento e progresso do Brasil (CETEB, 1987, série 11, módulo 9)<sup>305</sup>. Novamente, deduzimos que a intenção era não estimular o espírito crítico do professor-cursista a pensar sobre a quem preço estava acontecendo esse progresso, ocultando a submissão do país a “esse processo colonialista, de dependência econômica e política de outras nações, desde o seu descobrimento até os dias atuais” (NOSELLA, 1981, p. 97).

Conjecturamos que esses condicionamentos ideológicos, expostos nos módulos de Geografia do Logos II, tinham a intenção de colocar o professor-cursista em uma postura receptiva, para aderir com prontidão às sugestões que fossem dadas sobre participar do progresso do país, sem restrições ou questionamentos (NOSELLA, 1981). Por exemplo, nos módulos de Geografia esses condicionamentos ideológicos se davam em relação à necessidade do país de mão-de-obra qualificada, pois, segundo esse material, “com a mecanização crescente da indústria, está diminuindo o emprego de mão-de-obra não especializada; cada vez mais exige-se qualificação e especialização” (CETEB, 1987, série 11, módulo 9, p. 14)<sup>306</sup>.

---

<sup>302</sup> 4ª edição.

<sup>303</sup> 4ª edição.

<sup>304</sup> 4ª edição.

<sup>305</sup> 4ª edição.

<sup>306</sup> 4ª edição.

### 5.3.2 História

Para trabalhar os conhecimentos de História (FG – série 9) o Logos II desenvolveu 8 módulos, que totalizariam, em média, 150 horas. Metade dos módulos eram voltados para o ensino no 1º grau e o restante destinado ao 2º Grau. Como elaboradores desse material encontramos: Luiz Oswaldo Pamplona<sup>307</sup>; Sílvia Oliveira Leite de Sá<sup>308</sup> e Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 3.2).

Segundo Pereira (2014), além dos problemas relacionados à compilação dos conteúdos de Geografia com os de História, estavam as limitações de se lecionar essa disciplina. Isso, porque essa área de estudos estava “diretamente relacionada com os acontecimentos ligados à política do país” (PEREIRA, 2014, p 1), e foi por esse motivo que a disciplina foi reduzida e distribuída em outras áreas de ensino como, por exemplo, na disciplina de Educação Moral e Cívica. Ademais, houve uma reorganização na estrutura curricular de história, pois os conteúdos ensinados na escola não poderiam comprometer o programa político do governo (PEREIRA, 2014).

Os assuntos tratados nos módulos de História do Logos II eram: as civilizações da antiguidade e os impérios medievais, os tempos modernos, as grandes transformações da idade moderna, o mundo contemporâneo, o Brasil: de colônia a república, o Brasil republicano. Segundo os elaboradores dos módulos da série 9, a história deveria ser considerada um instrumento cultural, esclarecendo que essa área não se ocupava somente do estudo do passado, ela também se ocupava dos acontecimentos importantes que ocorrem na sociedade “registrando-os, interpretando-os e localizando-os no tempo e no espaço” (CETEB, 1986, série 9, módulo 5, p.4)<sup>309</sup>. Por isso, de acordo com esse material, a História era também um meio para entender os diversos usos, costumes, e tradições da vida dos povos (CETEB, 1986, série 9, módulo 5)<sup>310</sup>.

Os professores-cursistas do Logos II, relataram que trabalhavam a disciplina de Geografia e História dentro da área de Estudos sociais. O Prof. Rocha conta como que era essa experiência:

*[...] Era a parte social e política, mais a parte organizacional... Brasil... parte de relevo, de visão política, as capitais... a gente também priorizava um pouco essas*

<sup>307</sup> Bacharel e licenciado em Geografia e História - UFPA, 1959; cursou duas disciplinas do mestrado em Antropologia - UNB, 1965. (Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd005619.pdf> >. Acesso em: 23 de fevereiro de 2018).

<sup>308</sup> Como mencionado na análise dos módulos da série 11 – geografia, não encontramos informações sobre essa elaboradora.

<sup>309</sup> 3ª edição.

<sup>310</sup> 3ª edição.

*coisas mais, dar noção para o estudante, noção de espaço. [...] Essa coisa de partir do local para o geral, às vezes, a gente tentar ficar falando para eles que a capital central era Brasília e tal, explorava pouco Pimenta Bueno, por exemplo, que era a principal cidade deles. Então a gente trabalhava a parte que era geografia, e Estudos Sociais, a parte de histórica, tudo junto, a gente trabalhava, explorando um pouco mais a parte de, por exemplo, de Brasil meio que geralção, a parte histórica né, descobrimento do Brasil, essas coisas, a história um pouco mais geral, e a exploração do espaço geográfico, ficava resumido mais a divisão política: os estados e suas capitais, os principais relevos do Brasil. Na quarta série a gente já começava a explorar a parte de vegetação, e a Amazônia já aparecia, inclusive apareceu uns tempos depois, um livro específico para a Região Amazônica, porque foi distribuído alguma coisa. Que aí já estava tentando focar um pouco mais, as partes de rios, regionalismo, mas no mais vinham mais livros genéricos (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Foi na década de 1970 que se desencadeou o debate sobre a necessidade da história regional. A intenção do governo era de regionalizar os currículos escolares, por isso incentivava a produção de materiais didáticos direcionados à história e geografia regional. O argumento era que fosse desenvolvida uma metodologia de ensino que se aproximasse mais da realidade social do aluno. Contudo, essa regionalidade acabava por dificultar a compreensão do processo histórico, por causa da “complexidade de seu movimento e de seus conflitos” (MATHIAS, 2011, p. 46). Mas mesmo com um conteúdo enviesado, esses materiais foram difundidos nas escolas (MATHIAS, 2011).

A Equipe do CETEB (1984) explicou que teve que adequar os módulos de História e Geografia por meio de extensas modificações, por causa das particularidades regionais. Relataram ainda que alguns Estados elaboraram seu próprio material. Contudo, ao analisarmos os módulos de História e Geografia do programa, não conseguimos identificar esse conteúdo regionalizado. Quando perguntamos aos professores-cursistas se eles tinham recebido um material, por parte do Logos II, relacionado a Geografia e a História de Rondônia, todos responderam que não. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou ainda que comprou livros relacionados a esse assunto:

*[...] eu tinha pouco conhecimento de geografia. Daí eu lembro até hoje, compramos um livro, para estudar a Geografia de Rondônia, que para mim era uma coisa abstrata. Eu estudei, mas lá no sul. Então, tinha muita coisa que eu não sabia do estado de Rondônia. E a História de Rondônia também, então, junto com o módulo, nossa, amarrou (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

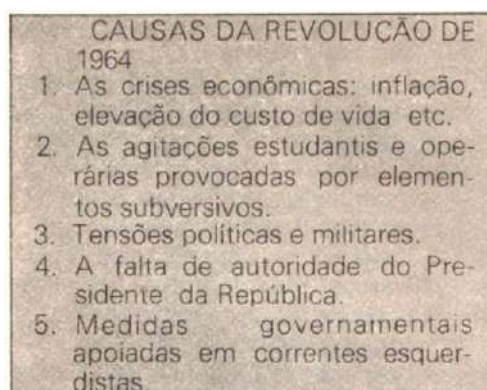
Ainda nos módulos de história, encontramos uma parte que os elaboradores chamaram de Brasil atual (1951 a 1976). Nesse tópico de história foi apresentada uma versão explicativa dos “[...] chamados ‘governos revolucionários’ que dirigiram o País, a partir da Revolução de

Março de 1964” (CETEB, 1981, série 9, módulo 6, p. 4)<sup>311</sup>. Na narrativa contada nos módulos do Logos II, a didatura militar foi uma revolução vitoriosa, j a causa era necessária, já que,

O Presidente João Goulart, sem forças para restaurar a ordem, foi perdendo a autoridade e também a confiança do povo e das forças armadas, até que em 31 de março de 1964, a revolução Democrática afastou-o do governo. O presidente deposto procurou asilo no Uruguai (CETEB, 1981, série 9, módulo 6, p. 7)<sup>312</sup>.

Foi apresentado até um quadro aos professores-cursistas dos motivos que “forçaram” os militares a tomarem o governo do país (Figura 31). Os módulos de História do Logos II contavam que o Presidente da República, eleito pelos deputados e senadores, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, dedicou o “seu governo a combater a subversão, a reorganizar a vida econômica e a oferecer condições favoráveis aos seus sucessores de continuarem o desenvolvimento do país” (CETEB, 1981, série 9, módulo 6, p. 7)<sup>313</sup>. Além disso, eram também elencadas todas as “benfeitorias” feitas ao Brasil pelos cinco presidentes que administraram o país no período do regime militar (1964 a 1985) (CETEB, 1986, série 9, módulo 8, p. 7)<sup>314</sup>.

Figura 31 - Resumo dos motivos que levaram ao Golpe de 1964 na versão contada nos módulos de História do Logos II



Fonte: CETEB (1981, série 9, módulo 6, p. 7)<sup>315</sup>.

Como era de se esperar, devido à censura que havia naquele tempo e pelo Logos II pertencer ao Governo Federal, os momentos em que os módulos 6 e 8 trataram de história recente (1951-1976), ou seja, a época do governo militar, o golpe de 1964 era denominado como a Revolução de março de 1964 ou de “governo revolucionário” (CETEB, 1981, série 9, módulo 6)<sup>316</sup>. Naquela época, estudantes e trabalhadores por lutar por seus direitos, eram vistos

<sup>311</sup> 4ª edição.

<sup>312</sup> 4ª edição.

<sup>313</sup> 4ª edição.

<sup>314</sup> 3ª edição.

<sup>315</sup> 4ª edição.

<sup>316</sup> 4ª edição.

como ameaças ao sistema de segurança nacional. E qualquer opinião contrária ao regime instalado era cassada, censurada e reprimida de maneiras impensáveis. Portanto, nos módulos predominava a versão do poder dominante, a que seria autorizada e legitimada pelo governo vigente na época de implantação e funcionamento do Programa.

A ação de reduzir as disciplinas de Geografia e História ou distribuí-las dentro da disciplina de Educação Moral e Cívica, tinha como objetivo controlar a postura política da população, pois

Ao não reconhecer História e Geografia como campos epistemológicos independentes e colocá-los, na organização curricular, no mesmo nível e grau de Educação Moral e Cívica e Organização Social do Trabalho, os órgãos públicos ligados à educação admitiam um sentido pragmático para as disciplinas, o de ajustar o indivíduo a sociedade e formar o cidadão pouco consciente (...) sua finalidade maior era preparar o indivíduo para o trabalho (ABUD, 1999, p.151).

Uma das finalidades da disciplina de Moral e Cívica era alinhar o pensamento dos cidadãos ao pensamento patriótico na perspectiva dos militares (PEREIRA, 2014).

### 5.3.3 *Educação Moral e Cívica (EMC)*

Os contornos ideológicos da educação na ótica do governo militar tinham como principal função reproduzir os ideários sociais, políticos e econômicos da sociedade burguesa, disseminando seus valores. No imaginário desses grupos, ao propagarem suas concepções nas escolas, os demais níveis da sociedade iriam reproduzir esses preceitos que pertenciam às elites. Portanto, o grupo que detinha o poder buscava difundir modelos educacionais que homogeneizassem toda a sociedade de acordo com os padrões que eles estipularam (PAVIANI, 2014), sendo a disciplina de EMC um dos propagadores desses ideários.

Para desenvolver a disciplina de EMC (FG – série 5), a Equipe do Logos II elaborou quatro módulos que deveriam ter 40 horas de estudos prováveis. Metade dos módulos era para o nível de 1º grau e a outra metade para o 2º Grau (CETEB, 1984). A elaboradora desse material era Maria do Socorro Fernandes<sup>317</sup> (Apêndice 3.3).

A obrigatoriedade da disciplina de EMC foi imposta um pouco antes da LDB de 1971. Essa disciplina foi estabelecida pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e depois de sua promulgação essa área de estudos continuou no currículo escolar de 1º e 2º graus, por

---

<sup>317</sup> Não encontramos informações sobre essa elaboradora.

um período de 24 anos, quando foi revogada pela lei n.º 8.663 de 1993 (FILGUEIRAS, 2006a)<sup>318</sup>.

De acordo com o decreto que regulamentava a EMC na década de 1971, essa disciplina visava “a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade” (BRASIL, 1971c, Artigo 2º). As ideias presentes na legislação esclareciam como que o estado e os grupos dominantes entendiam a escolarização. Para eles, o ensino destinava-se a formação de um cidadão que amasse a pátria e defendesse seus princípios moralizadores (FILGUEIRAS, 2006a). Desse modo, por meio do civismo era disseminado o pensamento ideológico da ditadura, sendo que alguns dos propósitos da EMC eram:

- a) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; [...]
- c) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; [...]
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum. (BRASIL, 1971c, Artigo 2º).

Para controlar, autorizar e legitimar as informações que seriam propagadas por meio da disciplina de EMC, o Governo Federal, além do CFE, criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC)<sup>319</sup> e seus membros, assim como os do CFE, eram escalados por nomeações. Todos os materiais relacionados às disciplinas de EMC, OSPB e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB)<sup>320</sup>, antes de serem publicados deveriam passar pelo parecer da CNMC (FILGUEIRAS, 2006a). Contudo, a relação entre o CFE e CNMC, era um pouco conflituosa, já que havia uma certa disputa de poder entre essas duas instâncias.

A grande maioria das decisões e pareceres da CNMC estavam vinculados aos pareceres do CFE, que reafirma constantemente nos textos oficiais sua supremacia, ao apresentar-se como principal órgão de decisão sobre a educação no País. Por outro lado, a CNMC possuiu atuação decisiva ao estabelecer os “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica” em 1970, principalmente por esses subsídios servirem de base para muitos livros didáticos. A aprovação dos livros didáticos para todos os níveis de ensino foi também um dos espaços de grande atuação da Comissão (FILGUEIRAS, 2006a, p. 3379).

---

<sup>318</sup> As discussões sobre a participação do Estado brasileiro na EMC da população, já estavam circulando nos discursos oficiais desde do início da República, quando iniciaram os debates sobre a universalização da escola, “que tinha como tema central a educação cívico-patriótica e moral” (FILGUEIRAS, 2006a, p. 3377). Depois dessa época, teve tempos em que a moral e cívica foi ministrada como uma disciplina, e já em outros momentos, foi colocada como uma orientação geral das escolas, assim, suas concepções eram distribuídas pelas demais disciplinas escolares, até que no ano de 1969 se estabilizou, configurando-se em uma disciplina independente e obrigatória em todos os níveis escolares (FILGUEIRAS, 2006a).

<sup>319</sup> criada por meio do Decreto-lei n° 869/69.

<sup>320</sup> Essa disciplina era ministrada no Ensino Superior.

Por mais que o Logos II pertencesse ao Governo Federal, pressupomos que os módulos de EMC devem ter passado pelos CFE e CNMC para poderem ser disseminados nos estados nos quais o Logos II estava funcionando, pois, a seleção dos assuntos que foram trabalhados nesse material, mesmo com algumas variações na ordem ou enfatizando mais um ponto do que outro, estavam de acordo com as prescrições do programa curricular oficial exigido tanto pelo CFE como pelo CNMC (FILGUEIRAS, 2006a).

O primeiro tópico do material de EMC do Logos II apresentou que todo o homem era um ser superior na natureza, pois só ele pode se comunicar, acreditar em algo, construir uma cultura e uma história. Como um ser social, o homem pode interagir e participar de um grupo social, sendo que os três mais importantes eram: a família, a escola e a igreja (CETEB, 1981, série 5, módulo 1)<sup>321</sup>. Segundo esse material, as características que os três tinham eram que “reuniam pessoas com objetivos comuns, que cooperam uma com as outras, e interagem [...]” tinham estruturas próprias e permanentes “e o relacionamento entre seus membros são [eram] regidos por normas e leis” (CETEB, 1981, série 5, módulo 1, p. 11)<sup>322</sup>. O Prof. Rocha relatou que sua prática docente era fundamentada na cooperação entres esses três grupos (a família, a escola e a igreja):

*Era o comportamento básico, [...] a maioria das famílias, eram ainda meio que tradição: a religião, a ética, a amizade, a cortesia, essas coisas, a gente trabalhava muito, como por exemplo, o fato da vivência em comunidade e de todo mundo se conhecer, isso facilitava para a gente. Conhecer as famílias, porque não adiantava falar: - Lá em casa meu pai não deixa, minha mãe não deixa eu fazer isso. A gente já conhecia a família antes mesmo da criança chegar na escola, então tinha essa facilidade. A gente trabalha muito o aspecto do comportamento, respeito ao outro, da cortesia, a amizade, a colaboração. Aí é que entrava a parte do grupo, colaboração era uma palavra básica para a gente na comunidade, porque os pais também já viviam essa realidade ali, cooperação na roça, a ajuda, o trabalho... então, tinha isso (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Da mesma forma que o cidadão era membro dos três grupos citados, ele também era membro do Estado, que igualmente era regido por normas e leis (CETEB, 1982, série 5, módulo 2)<sup>323</sup>. Portanto, esse material do Logos II, ao falar da família, da escola, da igreja, da sociedade e do estado — expondo que eram as normas que regiam as ações desses corpos sociais tendo como base os bons princípios — tinha a intenção de transmitir aos professores-cursistas as convenções de como deveria ser o comportamento adequado em diversas situações da vida. A

---

<sup>321</sup> 4ª edição revista.

<sup>322</sup> 4ª edição revista.

<sup>323</sup> 5ª edição revista.



Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que sua prática docente era fundamentada nos princípios da família e da comunidade:

*Era sobre [a disciplina de Estudos Sociais], por exemplo, sobre comunidade, sobre casa, sobre família, eu sempre procurei introduzir todos os conteúdos dentro da vida de cada um. Então, eu acho assim, você tem que fazer... vivenciar para ficar marcado dentro da vida dele [...](SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Os militares defendiam que o sistema educacional precisava se reestruturar, e a disciplina de EMC fazia parte da estratégia de controlar a população politicamente e ideologicamente, sendo a escola uma das principais difusoras da mentalidade do governo militar. Tal reforma, tinha como tática moldar o comportamento da população, por meio do universo moral e vínculo familiar (FILGUEIRAS, 2006a). Percebemos tal preceito, também, na análise dos módulos de Didática da Educação Artística (série 27), quando o material orientava que uma das funções do professor era integrar a família, a escola e a comunidade (CETEB, 1982, série 27, módulo 1, p.11)<sup>324</sup>.

Os módulos de EMC estabeleciam os objetivos da instituição família, e como ela era dividida hierarquicamente (CETEB, 1981, série 5, módulo 1)<sup>325</sup>. O Prof. Rocha trabalhava esse conteúdo dentro da disciplina de Estudos Sociais:

*Na sala de aula quando pegava a matéria especificamente de Estudos Sociais, tinha uns trechos dos livros, eu lembro da segunda série inclusive, que trabalhava muito a família mais restritamente, pai e mãe, essa coisa da hierarquia interna da família, e desenhar. E já nas séries posteriores, era mais a parte da valorização, do respeito, da ética familiar, estas coisas (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Nos módulos de EMC eram apontados os direitos e deveres dos cidadãos “Os cidadãos gozam de direitos e, em contrapartida, são obrigados a cumprir seus deveres” (CETEB, 1982, série 5, módulo 2, p.8)<sup>326</sup>, pois assim o grupo social realizaria seus objetivos. Essa era uma característica geral dos livros que tratavam do conteúdo de EMC. Esses materiais e consequentemente os materiais do Logos II, propagaram a concepção de que a função do estado era arquitetar e disciplinar as diversas manifestações de interações entre os indivíduos que integram a vida social. Para tanto, era necessário que o estado ditasse os Direitos, as Leis, as Normas e as Regras de Conduta dos sujeitos na Sociedade.

Observa-se que essas afirmações buscavam justificar, de certa maneira, a ação do Estado de maneira incontestável nos diferentes aspectos da vida dos indivíduos. A partir dessa premissa, entendia-se que o Estado tinha autoridade para regular a ação dos indivíduos, pois tinha, dentre seus objetivos, o de discipliná-los (PELEGRINI, 2011, p. 73).

---

<sup>324</sup> 4ª edição revista.

<sup>325</sup> 4ª edição revista.

<sup>326</sup> 5ª edição revista.

Como a população fazia parte de uma organização maior, ela precisava contribuir para o funcionamento e crescimento dessa corporação e cada um tinha seu papel a cumprir. Uma das grandes preocupações do governo militar era o patriotismo, que tinha o objetivo de mobilizar a nação, para a construção de estado forte e harmonioso, evidenciando os valores da família, da moral, da religião e da fé e da defesa da pátria fundamentada em preceitos anticomunistas (FILGUEIRAS, 2006a).

Os módulos de EMC também orientavam os professores-cursistas a estimularem os alunos para o trabalho: “Quanto você conversar com os seus alunos sobre trabalho, não deixe de falar sobre as qualidades do trabalho bem feito. Eles estão se preparando para, no futuro, exercer uma profissão, para realizar um trabalho” (CETEB, 1982, série 5, módulo 2, p.11)<sup>327</sup>. Esse trabalho precisava atender três aspectos: competência, responsabilidade, perseverança e amor (CETEB, 1982, série 5, módulo 2)<sup>328</sup>. Esse discurso disseminado nos módulos do Logos II foi incorporado pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*[...] se você parar para pensar, a pessoa que está feliz ela tem vontade de tudo, ele busca um novo horizonte, quando você está para baixo você não enxerga nem uma flor na frente dos olhos, se não, você vê uma folha e diz: Nossa! Que linda! Para quem está feliz. Então eu acho, que a primeira coisa: tem que fazer se apaixonar, porque nada que você faz por fazer sai bem feito, se você não fizer por amor (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Essas propostas ultrapassavam os muros da escola, e o objetivo era atingir a sociedade como um todo. O governo militar tentava induzir o cidadão a ter uma conduta desejável que era fundamentada na “passividade, a obediência, o cumprimento das próprias funções profissionais e sociais, a fé e a esperança de que os problemas sejam resolvidos por aqueles cuja função social é fazer a política” (CERRI apud FILGUEIRAS, 2006a, p. 3378). Em relação à confiabilidade naqueles que faziam a política, ficava evidente esse discurso no material do Logos II quando os elaboradores dos módulos de EMC, afirmavam que era obrigação do estado garantir o bem-estar de todos os cidadãos (CETEB, 1982, série 5, módulo 2)<sup>329</sup>.

Como o governo militar julgava que o povo brasileiro tinha esquecido o espírito patriótico, ele tentava restabelecê-lo por meio da cultura escolar (PEREIRA, 2014). Nos módulos de EMC do Logos II essas concepções eram defendidas da seguinte forma: “O país em que vivemos e que amamos — o solo com suas riquezas, o povo com seus hábitos e costumes, as instituições e as leis, a língua, a história, nossas aspirações e os ideais coletivos —

---

<sup>327</sup> 5ª edição revista.

<sup>328</sup> 5ª edição revista.

<sup>329</sup> 5ª edição revista.

todo esse conjunto, é o que chamamos de Pátria” (CETEB, 1981, série 5, módulo 3, p. 3)<sup>330</sup>. Em todos os materiais didáticos relacionados a essa área de estudos, nessa época, eram apresentados aos alunos a magnificência da pátria, e por sua grandeza deveria transformar-se no orgulho do seu povo. Além disso, os militares entendiam que controlando as informações que poderiam estimular o pensamento em relação à organização do país, limitaria-se a capacidade de questionamentos da população (NOSELLA, 1981; PEREIRA, 2014). Em nossa dissertação de mestrado, abordamos mais profundamente como que se deu a administração do governo militar em Rondônia na época do Logos II, já que nessa época, esse ente da federação ainda estava na condição de território sendo administrado politicamente e economicamente pelo Governo Federal. Contudo, quando analisamos entrevistas dos professores-cursistas tanto no mestrado como no doutorado, alguns dos depoentes não fizeram menção ao governo e outros relataram não ter percebido alguma influência do governo militar nos módulos do Logos II ou na forma de execução do programa, sendo que o interesse dos militares estava somente na abertura do novo estado.

Além disso, afirmaram também que não houve repressão política nesse estado e que contrariamente ao que aconteceu em outras regiões do país, os militares eram estimuladores do progresso e responsáveis pelo povoamento e desenvolvimento daquela região. Mas não é porque os depoentes não mencionaram, que a opressão dos militares não atingiu o então Território Federal de Rondônia. Nesse ente da federação,

[...] no início do Regime, foi destituído do cargo de governador o Coronel Abelardo Alvarenga Mafra, sendo este o primeiro preso político de Rondônia. Também foi enviado ao Território, o Capitão Anachreonte Cury Gomes, para efetivar prisões de alguns militantes, comerciantes, funcionários públicos e civis que tinham uma ideologia esquerdista. Mas quem mais sofreu com a repressão e a censura foi o jornalista Inácio Mendes, proprietário do jornal “O Combatente” que era opositor da Ditadura Militar [...]. Além disso, no ano de 1976, encontramos notas com a palavra ‘censurado’ no Jornal Alto Madeira (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a, p.69).

Porém, de acordo com os depoentes de nossa dissertação de mestrado o governo alinhava o discurso da educação com o desenvolvimento, pois a população precisava estudar para atender as necessidades do novo e grande estado que iria se instaurar (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

Assim, ainda em relação a estimular o patriotismo, para fortalecer a unidade nacional, os módulos de EMC do Logos II apresentavam os símbolos nacionais: “A Bandeira Nacional, o Hino Nacional, as Armas Nacionais e o Selo Nacional” (CETEB, 1981, série 5, módulo 3, p.

---

<sup>330</sup> 4ª edição revista.

9)<sup>331</sup>, dando destaque para os dois primeiros. Inclusive o módulo 3 disponibilizou na íntegra a Lei n.º 5.700 de 1º de setembro de 1971<sup>332</sup>, que tratava das disposições em relação à Bandeira Nacional e o Hino Nacional nos estabelecimentos públicos e privados, e conseqüentemente, nas escolas (CETEB, 1981, série 5, módulo 3)<sup>333</sup>. Contudo, esse momento cívico nas escolas, foi criado no Governo do Getúlio Vargas em 1936, com intenção de estimular o amor à Pátria. Em Rondônia, nas escolas da zona urbana, a Prof.<sup>a</sup> Lovo conta que o momento cívico era feito da seguinte forma: “*Duas ou três vezes por semana, cantavam o hino nacional, hasteava a bandeira...aí ficava no pátio da escola, reunidas, com todas as crianças, hasteava a bandeira, cantavam o hino...aí ia para a sala*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Segundo a Lei 5.700/71, a bandeira nacional tinha uma série de regras para o hasteamento, inclusive com determinações de horários. Ademais, “Nas escolas públicas ou particulares é obrigatório o hasteamento solene da Bandeira Nacional, durante o ano letivo pelo menos uma vez por semana” (BRASIL, 1971c, Artigo 3º, Parágrafo único). Ainda nas escolas, era “obrigatório o ensino do desenho e do significado da Bandeira Nacional, bem como do canto e da interpretação da letra do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares do primeiro e segundo grau” (BRASIL, 1971c, Artigo 39º). Os módulos de EMC do Logos II instruíam o cursista que todo o brasileiro tinha o dever de cantar o Hino Nacional corretamente e quando fosse executado todos deveriam ter “uma atitude de respeito, ficando em posição correta e em silêncio (CETEB, 1981, série 5, módulo 3, p. 18)<sup>334</sup>. Entretanto, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que tais discursos no Logos II vieram para complementar uma experiência vivida por ela quando estudava no colégio de freiras e que se não tivesse feito parte de sua vivência, talvez tais instruções não fariam sentido e nem teriam utilidade:

*Eu acho assim que o Logos II, veio assim complementar tudo o que eu tinha aprendido. Eu estudei em colégio de freiras, na verdade, não era um colégio de freiras, era um colégio estadual e quem administrava eram as freiras, e o civismo era uma coisa muito severa, muito rígida, e eu achava muito lindo, isso eu tentei passar também. Daí eu complementava com o Logos. Mas de repente só o Logos em si, para quem não vivenciou o que eu vivenciei, não sei se foi útil, entendeu? (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Os professores cursistas do Logos II executavam todas essas obrigações cívicas com os seus alunos, mas não sabemos dizer se era por causa da imposição ou, porque consideravam importante desenvolver nos alunos o espírito patriótico, já que as executavam na escola da zona

---

<sup>331</sup> 4ª edição revista.

<sup>332</sup> Essa Lei revogou a Lei 5.389 de 22 de fevereiro de 1968 e a Lei 5.443 de 28 de maio de 1968.

<sup>333</sup> 4ª edição revista.

<sup>334</sup> 4ª edição revista.

rural, local onde não haveria uma fiscalização para saber se essas determinações estavam sendo seguidas. O Prof. Schmidt relatou que: “[...] *a gente cantava o hino nacional, tu acredita? [...] Uma vez por semana, era para cantar uma vez por semana, mas as vezes passava a semana, mas a gente cantava na roça...*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). O Prof. Rocha, conta que também seguia a rotina semanal do momento cívico na zona rural: “*Tinha periodicamente, uma exibição ali, um momento cívico. A gente fazia semanalmente uma hora cívica. Eu gostava de adotar. Todo mundo ali, filinha, cantava o hino, fazia um momento cívico, às vezes, só nós ali mesmo, cantava...*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

Em consequência do que estava posto, o ato de cantar o hino nacional semanalmente em Rondônia, também era para que todos os alunos estivessem preparados para a comemoração do dia da Independência do Brasil, em 7 de setembro: “*A gente ensinava o hino uma vez por semana, sempre cantava, quando chegava setembro eles já sabiam*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

De acordo com Costa (2014), havia uma forma de organização para esse momento cívico nas escolas. Os alunos eram agrupados por nível de séries e turmas, separados os meninos das meninas e dispostos em filas do menor para o maior. O Prof. Rocha conta que na escola rural, mesmo sendo somente uma sala, os alunos entravam na sala de aula, diariamente, nessa mesma organização: “*Era fila tradicional. Os alunos chegavam.... Eu chegava e geralmente já estavam as duas filas ali prontinha. Só abrir a porta para eles entrarem [...]. Eles ficavam ali já organizado, na ordem, do menor para o maior...ficava todo mundo ali.*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

O Prof. Schmidt relatou que a divisão também era feita por série e sexo, e que os alunos não eram livres para sentar onde queriam, havia um mapeamento para facilitar a dinâmica da sala multisseriada:

*Entravam, necessariamente, na frente da porta, entravam em fila...[...]. É, duas filas...o segundo, terceiro e quarto...em série, mas meninas e meninos em filas separadas. Aí entrava, cada um na sua carteira, seu banquinho já era garantido...eu fazia...não era permitido cada aluno sentar onde queria não, porque eu colocava um que sabia, com quem não sabia, e obrigava o que sabia a ensinar quem não sabia...eles se ajudavam muito... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Nessa época, eram divulgadas também outras instruções no sentido de controlar a sociedade por meio da cultura escolar, sendo assim, o governo por meio do MEC, estimulava nas escolas brasileiras à utilização do uniforme, das cadeiras em fileiras, do “tablado que deixava o professor em um nível elevado dos alunos, capas de cadernos do Brasil, hino nacional no verso dos cadernos” (PEREIRA, 2014, p.7). O Hino Nacional presente nesses materiais escolares era uma forma de divulgar a intenção do governo, ou seja, o patriotismo. O hino era

uma construção e um reforço no ideal nacionalista por meio da música e das palavras contidas neles. Desde o canto orfeônico criado como disciplina escolar na época de Getúlio Vargas, tinha-se esse objetivo (XAVIER, 2004).

Já a disposição das carteiras enfileiradas teve início no século XIX, e sua função era “impedir a conversação entre os alunos” (ESTRELA, 2015, p.3), além disso, o professor ficava localizado na frente dos alunos, para ser o centro das atenções e também para facilitar o controle disciplinar. Esse modelo de organização da sala de aula, também era a utilizada pela maioria dos depoentes em Rondônia, como forma de dividir os alunos nos níveis de escolaridade, ou seja, “separar as turmas”, conforme conta a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*Pesquisadora: A senhora dividia a sala: primeira e segunda série para um lado e terceira e quarta para o outro?*

*Entrevistada: Eu fazia primeira, segunda, terceira e quarta. [Fazendo com as mãos, gestos em que indica fileiras][...] Quatro filas. O quarto[ano] era mais alunos, aí usava duas filas. Só que a sala era bem grande (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que na escola da zona urbana, como eram muitos alunos, faziam-se filas para tudo, para conseguir colocar ordem nas atividades: “Fazia [fila] para entrar todo dia. Fazia fila para entrar em sala de aula, fazia fila para ir ao banheiro, fazia fila para merenda” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

As carteiras organizadas em fileiras, com o professor à frente da sala com uma postura autoritária, estavam de acordo com a concepção militarista. Entretanto, o Prof. Schmidt relatou que organizava a sua sala de aula de forma diferente, pois, como as suas carteiras eram duplas, ele achava melhor separar os alunos da sala multisseriada em grupos, divididos por série.

*[...] minhas carteiras, eram banquinhos de dois em dois...tinha dois em dois, de madeira. Então, não tive carteiras individuais, eram dois em dois, tinha que sentar de dois em dois...[...] Eu zoneava a sala...segundo ano sentava aqui, terceira no meio e quarta do outro lado... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Os elaboradores dos módulos de Didática dos Estudos Sociais (série 22), instruíam os professores de que as arrumações das carteiras não eram fixas, e que poderiam variar, “de acordo com as necessidades da turma” (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p. 11)<sup>335</sup>. Os depoentes informaram que dependendo da atividade trabalhada, a forma de organização da sala mudava, como relata, por exemplo, a Prof.<sup>a</sup> Lovo: A “Quando fazia trabalho, botava em roda, assim por diante... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

---

<sup>335</sup> 3ª edição.

Ainda em relação aos módulos de EMC, outro símbolo da nação eram as Armas Nacionais, que ficavam na guarda das Forças Armadas e esta, no que lhe concerne, tinha a missão de defender a Pátria dos inimigos internos e externos. Segundo as informações nesses módulos, as Forças Armadas eram “[...] essenciais à execução da política de segurança nacional, destinando-se a defesa da Pátria e à garantia dos poderes constituídos, da lei e da ordem” (CETEB, 1981, série 5, módulo 3, p. 5)<sup>336</sup>. Os conteúdos dos livros didáticos da época, assim como os dos módulos tentavam cooptar a população para aderir ao processo político vigente, por meio do convencimento de que somente os militares tinham capacidade para governar o país com eficiência e competência.

Além disso, os discursos presentes nos módulos de EMC, defendiam que todos os brasileiros, das várias regiões do Brasil, participavam da construção do “Grande Brasil”, por isso também desfrutavam dos lucros do desenvolvimento econômico (PEREIRA, 2014), como podemos observar nos módulos: “Precisamos integrar todas essas regiões, realizando um esforço coletivo, no sentido de torná-las igualmente prósperas e oferecer a todo o povo brasileiro, condições melhores de vida” (CETEB, 1981, série 5, módulo 3, p. 7)<sup>337</sup>.

Nos módulos do Logos II, eram informados aos professores-cursistas que “o governo era do povo, pelo povo e para o povo” (CETEB, 1981, série 5, módulo 3, p. 7)<sup>338</sup>, e isso se dava mediante a um sistema democrático, representado por um governante eleito por meio do voto pelo cidadão brasileiro. Seria nesse momento cívico que “cada brasileiro manifesta[va] a sua vontade. Votar é um ato de defesa a pátria, e escolher bem seus representantes, é um dever que se impõe para o aperfeiçoamento de nossas instituições (CETEB, 1981, série 5, módulo 3, p. 7)<sup>339</sup>. Esse discurso que foi disseminado nos materiais do Logos II era comum nos livros didáticos daquela época. A democracia que era defendida na Constituição Brasileira,

[...] que garantia os direitos fundamentais do homem, não estava sendo praticada de forma plena no governo militar, [...] por causa da ameaça comunista de assumir a administração do país; os militares, ao assumirem o poder, estavam garantindo que o poder democrático permanecesse em nosso país, porém este regime democrático deveria passar por algumas correções a fim de evitar que o comunismo chegasse ao poder. (PAVIANI, 2014, p. 6).

Para o governo vigente, ele era genuinamente democrático e suas características autoritárias eram para fins democráticos. Para legitimar as suas ações, esses discursos faziam

---

<sup>336</sup> 4ª edição revista.

<sup>337</sup> 4ª edição revista.

<sup>338</sup> 4ª edição revista.

<sup>339</sup> 4ª edição revista.

parte da estratégia dos militares para justificarem as medidas empregadas tanto na economia, na política como na educação (PAVIANI, 2014).

As concepções relacionadas à segurança nacional nos módulos do Logos II, estavam em sintonia com os demais livros didáticos que tratavam da EMC. Em todos esses materiais, circulava o discurso de que a segurança nacional era dever “de todo o povo brasileiro” (CETEB, 1981, série 5, módulo 4, p. 4)<sup>340</sup> e seus objetivos eram

[...] a integridade territorial, a integração nacional, a soberania, o prestígio internacional, a democracia representativa, a paz, o bem-estar e o desenvolvimento social e econômico. Estes objetivos, por serem fundamentais e permanentes, deveriam ser alcançados, com o emprego de todos os meios de que dispunha a nação, e preservados até pela guerra, se fosse necessário (PELEGRINI, 2011, p. 81).

No geral, os textos dos módulos de EMC do Logos II eram do tipo informativo e não levavam à reflexão, tendo só um ponto de vista, a do poder dominante, o que não contribuía para estimular o pensamento crítico. Os exercícios incitavam somente a memorização com e a repetição do trecho do texto lido.

Segundo as prescrições dos CFE e CNMC, os principais assuntos tratados na área de Estudos Sociais seriam:

O homem brasileiro, formação étnica e cultural; A comunicação; Regiões brasileiras. Os assuntos que compõem a seqüência dos índices variam entre: Educação; Saúde e Saneamento básico; Ciência e Tecnologia; Política habitacional; Trabalho e Previdência Social; Mercado de Trabalho; Comunicação; Política Energética; Desenvolvimento industrial; Integração do Brasil na Civilização Ibero-Americana e no contexto mundial (FILGUEIRAS, 2006a, p. 3380).

Percebemos em nossa análise que esses conteúdos foram divididos entre as disciplinas de Educação Mora e Cívica (série 05) e OSBP (série 04). De uma forma geral, os módulos referentes a essas áreas de estudos fizeram uma seleção dos conteúdos, alterando a ordem e enfatizando determinados assuntos (Apêndices 3.3 e 3.4).

### 5.3.4 *Organização Social e Política do Brasil (OSPB)*

A quarta disciplina relacionada aos Estudos Sociais era a Organização Social e Política do Brasil, conhecida como OSPB (FG – série 4). Essa área de estudos era desenvolvida no Logos II por meio de 4 módulos, sendo que os dois primeiros eram destinados ao 1º Grau e os outros dois era a nível de 2º Grau (CETEB, 1984). Também totalizando 40 horas de estudos prováveis. Como elaboradores esse material tinha: Marília de Carvalho Pompeu<sup>341</sup>, Sílvia

---

<sup>340</sup> 4ª edição revista.

<sup>341</sup> Não conseguimos encontrar informações sobre a elaboradora



Oliveira Leite de Sá<sup>342</sup>, que estabeleciam parceria com a Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 3.4).

A existência da disciplina da OSPB no currículo escolar é mais antiga que a da EMC. Com a abertura do ensino em massa, a partir da LDB de 1961, o governo começou a se preocupar com a escolarização para a cidadania, já que iria alcançar a maioria das crianças e jovens do país, e precisaria moldar as posturas e comportamentos sociais que dessem sustentação e legitimidade “ao investimento que deveria ser realizado pela educação nacional” (MARTINS, 2003, p.162). Assim, a OSPB foi criada no ano de 1962 para ser ministrada no ensino secundário, e a sua finalidade era atender a “necessidade de os alunos aprenderem a exercer conscientemente a cidadania democrática” (MARTINS, 2003, p.161). Como não tinha outra disciplina que exercia essa função no currículo escolar, a OSPB, contribuiria para ensino da realidade social e política, e o desenvolvimento do espírito democrático do homem brasileiro (MARTINS, 2003).

Com o Decreto-Lei 869/69 a OSPB foi mantida no 2º Grau e vinculada ao CNMC (FILGUEIRAS, 2006b). Em consonância com a LDB de 1971, a disciplina de OSPB estava incumbida do preparo do aluno para o exercício consciente da cidadania e da capacitação para organização política e social. Esses conhecimentos deveriam convergir, em menor ou maior grau, não somente com Geografia, História e EMC, mas também com todas as disciplinas que integrariam o currículo escolar, “com vista a uma efetiva tomada de consciência da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (FONTOURA, 1972, p. 62). Observa-se, que aquele pensamento inicial da OSPB como defesa das instituições democráticas alterava-se para a defesa das instituições nacionais, juntamente com EMC (FILGUEIRAS, 2006b).

Os módulos de OSPB do Logos II, no geral, apresentavam ao professor-cursista as estruturas administrativas brasileiras no sentido geográfico, histórico e econômico e também os princípios institucionais do Estado nacional. O Prof.<sup>a</sup> Schmidt disse que utilizava esses módulos e ministrava esses conteúdos na sua prática em sala de aula:

*Estudos sociais...eu hoje...vou te falar uma coisa, ela vinha também, mas sob uma visão bem colonialista do Jorge Teixeira<sup>343</sup>, bem...bem ainda militar. Talvez, hoje não lecionaria da forma como eu fiz, estudos sociais, mas para a época era importante...a gente discutia, tipo OSPB, lembra? ...se eu não me engano tinha um módulo disso,*

---

<sup>342</sup> Como já relatamos na análise da série 09 – História, não conseguimos encontrar informações sobre essa elaboradora.

<sup>343</sup> O Coronel Jorge Teixeira, foi o último governador nomeado do Território Federal de Rondônia e o primeiro governador do Estado de Rondônia. Governou Rondônia entre o período de 04/01/1982 a 10/05/1985 (GROMANN DE GOUVEIA, 2016a).

*OSPB...então, eu transferei um pouco do que eu vi no módulo de OSPB para a escola...na quarta série, por exemplo, os meninos tinham que saber: a divisão do Brasil, o nome dos estados, o que é o município, quem manda no país, quem manda no estado, quem manda no município, quem são os vereadores, o que é eleição...eu usei muito aquele livrinho do OSPB... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Havia um esforço muito grande dos módulos de OSPB de retratar a industrialização como essencial para o progresso do Brasil, e o governo ao dar todo apoio a esse processo, só estava garantindo o bem estar da população brasileira (CETEB, 1981, série 4, módulo 2)<sup>344</sup>. Conforme os módulos, para esse processo de industrialização que estava impulsionando a nação, eram necessárias mão-de-obra-qualificada, uma vez que, devido à grande imigração do campo para cidade “o comando da vida política do país deixou de ser rural para ser urbano” (CETEB, 1981, série 4, módulo 2, p.18)<sup>345</sup>.

Contudo, de acordo com os módulos, esses cidadãos que vieram do campo para a cidade, não tinham habilidades para trabalhar nas fábricas e “[...] como o progresso de um país depende do desenvolvimento de suas empresas, é muito importante, também o preparo técnico do trabalhador” (CETEB, 1987, série 4, módulo 3, p. 8)<sup>346</sup>. Nesse sentido, os módulos mostravam que o governo apoiava a população, ao promover uma política de integração social, oferecendo oportunidades de capacitações para todos: “Daí a necessidade da criação de escolas capazes de preparar técnicas em áreas específicas de sua produção” (CETEB, 1987, série 4, módulo 3, p. 8)<sup>347</sup>. Todos eram chamados a fazer parte do desenvolvimento do país, não apenas o sexo masculino, mas também do feminino.

*E o que tem isso, você me perguntaria? Muita coisa, a mulher deixou de ser empregada doméstica. Isto fez com que a mulher adquirisse mais liberdade e fosse mais valorizada, pois ela participa diretamente das forças produtoras do país, coisa que antes era só reservada aos homens (CETEB, 1981, série 4, módulo 2, p. 17)<sup>348</sup>.*

Todos os indivíduos tinham que se tornar úteis a sociedade, tinham que aprender produzir pela Pátria (FILGUEIRAS, 2006b). Nota-se que o discurso disseminado nos módulos de OSPB eram que todos os brasileiros estavam convidados a fazer parte da construção desse progresso.

Nesses módulos de OSPB eram apresentados ao professor-cursista o panorama dos problemas sociais e econômicos do país (CETEB, 1987, série 4, módulo 4)<sup>349</sup>, sendo que o

---

<sup>344</sup> 4ª edição revista.

<sup>345</sup> 4ª edição revista.

<sup>346</sup> 5ª edição.

<sup>347</sup> 5ª edição.

<sup>348</sup> 4ª edição revista.

<sup>349</sup> 5ª edição.

governo estava empenhado em melhorar a situação de vida dessa população, por meio do desenvolvimento econômico (CETEB, 1987, série 4, módulo 3)<sup>350</sup>. Mesmo os que permaneciam na zona rural eram auxiliados pelo governo por meio de medidas de fixação do homem no campo (educação, transportes, saúde e cobertura legislativa) até porque eles também tinham um papel a cumprir no Brasil potência, pois “a agricultura brasileira precisa do trabalhador rural” (CETEB, 1987, série 4, módulo 4, p. 9)<sup>351</sup>. O Prof. Schmidt disse que conversava com os seus alunos sobre suas expectativas de permanecer no meio rural e as condições de vida na zona urbana:

*A gente conversava, a gente era muito amigo, na roça a gente é amigo...só que...era tudo sonho, utopia...o cara era enfiado no meio do mato, não tinha a menor chance de vir para a cidade fazer uma quinta série, hoje não, hoje tem escola rural...por isso, nos últimos anos a escola esvaziou, ela fechou, as pessoas vieram embora, o governo não se preocupou em dar ao homem do campo as condições dignas para ele ficar no campo. Eu sou contra a frase: fixar o homem no campo. Homem não é árvore para ser fixado, fixar nada...o homem do campo tem que ter dignidade de vida (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Aparentemente, não permanecer na zona rural fazia parte dos discursos dos pais e alunos que residiam no campo, sendo que os estudos lhes proporcionariam sucesso e conseqüentemente os tirariam da vida difícil de agricultor ou lavrador. De acordo com o Prof. Rocha,

*Naquele tempo, o aluno saía com foco, ele ia saía de casa e ia para escola com o objetivo dele, ele tinha consciência, porque o pai e a mãe lá na roça já diziam assim: você vai estudar para não ficar que nem eu, aqui de sol a sol, desse jeito e tal. Mas, naturalmente, eu acho que tive muita sorte sabe, de ter uma comunidade, onde tem poucos alunos. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

De uma forma geral, os módulos de OSPB tentavam apresentar a versão do governo sobre a realidade social e política do Brasil daquela época, o que parecia ser comum nos livros didáticos relacionados a essa área, naquele período (FILGUEIRAS, 2006a). A intenção desses materiais era legitimar as decisões e ações do governo vigente. Sua função era meramente prescritiva, uma vez que a ideia era propiciar a compreensão do organograma estatal e da ordem social (MARTINS, 2014, p.45).

Segundo o Prof. Rocha, os conhecimentos que ele aprendeu com os módulos de OSPB e EMC, no Logos II, foram muito úteis para ele trabalhar a disciplina de Estudos Sociais e também para conseguir administrar conflitos que existiam na comunidade e na família dos seus alunos:

*Então, as disciplinas de OSPB e Moral e Cívica que a gente estudou, ela contribuía para gente despertar essas noções. Quando fazia até reuniões de pais, a gente*

---

<sup>350</sup> 5ª edição.

<sup>351</sup> 5ª edição.

*aproveitava um pouco, porque o tratamento, as vezes era bruto demais em algumas situações, e a gente sabia, conhecia a relação dos pais com os filhos, eu estava sempre trabalhando e conversando, porque sentíamos isso na escola. Quando o menino chegava, você percebia que o pau quebrou, você sabia que teve problema (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Para o professor-cursista do Logos II aprender a ministrar os conhecimentos relacionados a disciplina de Geografia, História, EMC e OSPB, na parte profissionalizante do currículo, foi disponibilizado a disciplina de Didática dos Estudos Sociais que também deveria ser trabalhada por meio das atividades.

### 5.3.5 Didática dos Estudos Sociais

A disciplina de Didática dos Estudos Sociais (FE – série 22), foi desenvolvida por meio de 8 módulos e as elaboradoras foram: Maria de Lourdes Moura Lima Rocha<sup>352</sup> e Maria Luiza Martinho da Rocha Perri<sup>353</sup>, em parceria com a Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 3.5).

A primeira concepção que encontramos nos módulos<sup>354</sup> de Didática dos Estudos Sociais, foi relacionada com a representação do conhecimento na perspectiva desenvolvida pela Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza de Almeida Cunha Ferreira<sup>355</sup> em sua obra intitulada “Formação e desenvolvimento de conceitos”, publicada no ano de 1967. Essa pesquisadora defende que para designar um conceito é preciso mais do que nomeá-lo por meio de palavras, é necessário atribuir-lhe um significado, estabelecer um processo mental, para explicá-lo segundo a realidade de um contexto e de acordo com a interpretação de mundo. Para conceituar é imperativo tecer elaborações a partir de experiências entre objeto e a situação na qual o conceito

<sup>352</sup> Fez o curso normal (Curso de Formação de Professores Primários) , depois os cursos de Geografia, História e Estudos Sociais na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Goiânia. Fez o curso de especialização para professores do curso normal, em Belo Horizonte, promovido pelo INEP, [sob orientação do PABAAE] tendo abrangido quase todas as áreas na parte de didática. (Disponível em: <<http://alfamemoria.com/interviews/2>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018).

<sup>353</sup> Não encontramos informações sobre a formação acadêmica da elaboradora. A única informação que encontramos é que ela é casada com o diplomata Flávio Miragaia Perri, que já ocupou “diversos postos diplomáticos, em diferentes países, como Cônsul-Geral em Nova York e Londres, ou como embaixador Permanente do Brasil na Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação [FAO], ou Chefe de Delegações em reuniões nas Nações Unidas”. (Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/biografias/5088255> >. Acesso em 20 de fevereiro de 2018).

<sup>354</sup> Ao procurarmos pelos conceitos chaves “generalização; diferenciação; abstração e simbolização” encontramos o trabalho da Prof.<sup>a</sup> Ferreira, sendo que o conteúdo relacionado à essas terminologias, apresentados no material de Didática dos Estudos Sociais do Logos II são praticamente idênticos com o conteúdo presente no trabalho dessa docente, havendo somente algumas poucas variações na redação dos textos.

<sup>355</sup> Educadora mineira, nasceu em 1928. Se formou em filosofia no ano de 1950 na PUC-MG. De 1957 a 1958 participou do PABAAE, estando entre os treze professores que fizeram o estágio nos Estados Unidos, para desenvolver competências, principalmente relacionadas as áreas de filosofia e psicologia da educação. Ao retornar para o Brasil, lecionou psicologia em cursos de formação de professores. Começou a lecionar a mesma disciplina na UFMG no ano de 1965. Desenvolveu outras atividades educativas, além de ser professora universitária, inclusive fora do país. Aposentou-se no ano de 1991 pela UFMG (CAMPOS, 2001).

aparece. Para tal, determinadas relações têm a necessidade serem desenvolvidas, como: a generalização; a diferenciação; a abstração e a simbolização” (FERREIRA, 1967). Semelhantemente, nos módulos do Logos II, foram informados aos professores-cursistas que para o aluno saber “formular conceitos precisa[va] de conteúdos mentais, elaborados a partir de experiências, por sua: generalização, diferenciação, abstração e simbolização (CETEB, 1987, série 22, módulo 2, p. 7)<sup>356</sup>.

Segundo Ferreira (1967) e os módulos de Didática dos Estudos Sociais (CETEB, 1987, série 22, módulo 2) , a **generalização** seria a representação do objeto dentro de uma categoria, a **diferenciação** seria discernir as características desse objeto dentro de sua forma geral, a **abstração** seria a capacidade de aplicar o conceito desse objeto dentro de uma determinada realidade, considerando assim uma especificidade do objeto e desvinculando-o de outras características (FERREIRA, 1967) e na **simbolização**, que era atribuído um significado, e que o objeto era entendido com as suas peculiaridades e relações que estarão implícitas ou subentendidas (FERREIRA, 1967). Os módulos de Didática dos Estudos Sociais (CETEB, 1987, série 22, módulo 2) também apresentavam cada termo individualmente, praticamente idênticos aos conceitos apresentados por Ferreira (1967), porém, citava alguns exemplos de cada item. Esses fascículos do Logos II, reforçavam ainda, que o professor-cursista, por meio desse conteúdo, saberia “as formas de aprendizagem necessárias a aquisições do conhecimento” (CETEB, 1987, série 22, módulo 2, p. 8)<sup>357</sup>.

Os módulos da série 22 continham informações e atividades relacionadas a didática de modo geral como, por exemplo: como fazer um planejamento de aula. Nesses módulos os professores cursistas eram orientados a planejarem a longo e curto prazo, ou seja, ter-se-ia o planejamento anual, o semanal e o diário. De acordo com os elaboradores no planejamento do professor-cursista deveria conter “os objetivos que quer atingir, as atividades que vai realizar e como vai avaliar seu aluno de acordo com o que propôs nos objetivos” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p. 10)<sup>358</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que preparava os seus planejamentos de aula semanalmente, porque era quando levava os cadernos dos alunos para casa para corrigir as atividades: “*Eu fazia semanal. Porque durante a semana, a gente trazia os cadernos das crianças tudo para ser corrigido em casa, não ficava uma vírgula sem corrigir*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017)). A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla informou que elaborava o

---

<sup>356</sup> 3ª edição.

<sup>357</sup> 3ª edição.

<sup>358</sup> 3ª edição.

planejamento de aula para a semana e a partir dela preparava as aulas diárias: “*Eu fazia um esboço semanal, e depois eu fazia diariamente, [...] A gente tem que ir com o planejamento, porque o aluno percebe, pode ser educação infantil, ele percebe quando uma pessoa não está preparada*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Já a Prof.<sup>a</sup> Sander informou que o seu planejamento era feito diariamente, mas no caderno: “*Sim, tinha um caderno. Inclusive, exigia objetivo, conteúdo...que fosse colocado diariamente na aula, de cada turma...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). O Prof. Rocha conta que também utilizava o caderno, mas ele não chamou de planejamento e sim de um roteiro de aula:

*Era um plano, um roteiro de aula que fazia, porque para eu chegar e taca quatro séries ali, eu tinha que estar minimamente preparado [...] Era no caderno. [...] Até quando eu cheguei na cidade para dar aula que era só primeira série, eu fiquei bastante de tempo com o caderno. Até o pessoal ficava em uma mesona assim [mostra a mesa do laboratório] planejando. Escrevendo no cadernão, e por incrível que pareça, a maioria era só professora, era só eu de professor, e eles falavam: Você está fazendo igual? E eu respondia: estou fazendo plano de aula. Cadê o plano de aula? Daí olhavam o meu caderno, bem organizado (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla acrescentou ainda que, assim como a Prof.<sup>a</sup> Sander, para planejar considerava todos as disposições que eram exigidas, como objetivo, conteúdos, desenvolvimento e avaliação, mas que considerava esse planejamento flexível:

*Tinha, e a gente fazia tudinho, por exemplo, os objetivos, a ideia principal, o desenvolvimento, a avaliação. Aí vamos supor que eu tivesse preparado algo, por exemplo, meio de transporte, e como a produção de texto tinha levado mais tempo, eles estavam muito empolgados e não deu tempo, embaixo eu colocava observação: Não foi trabalhado meio de transporte, por ter levado mais tempo na produção de texto, estavam muito interessados. E aí eu colocava observação assim, porque daí eu já passava aquilo para outro dia. Fazia um esboço semanal, mas as vezes não dava certo, por que tinha que mudar (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

O termo planejamento surgiu na época da Revolução Industrial no século XIX e estava relacionado com a produtividade. Nesse período as concepções tecnicistas, mais especificamente a taylorista, propunha os conceitos de eficácia e eficiência, fragmentação do trabalho, e, objetivos e estratégias, aspirando a alta produção. Um dos lemas utilizado era: o “máximo resultado com o mínimo dispêndio” (SAVIANI, 2010, p. 381). A década de 1970 herdou tais concepções e no Brasil, o modo de desenvolver o planejamento recebeu essas influências, assim a expressão produtividade, eficiência e eficácia passaram a pertencer ao contexto escolar. Nessa época, o processo educacional era entendido de forma objetiva e operacional, e a ideia de planejamento retratava essa abordagem tecnicista. Assim a definição de planejamento, nesse período, era o “processo de tomada de decisões bem informadas que

visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino e aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade” (TURRA et al, 1995, p. 19). Esses pressupostos estavam presentes nos módulos de Didática dos estudos sociais, pois, os elaboradores dos desses materiais, orientavam os professores-cursistas que as atividades deveriam ser planejadas e direcionadas conforme o objetivo. Por exemplo: “O professor que segue essa orientação tem possibilidade de êxito. O seu trabalho deverá ser integrado e contínuo, visando sempre atingir os objetivos propostos que devem estar voltados para conhecimentos, atitudes e habilidades” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p. 10)<sup>359</sup>.

Conforme o relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, seu planejamento era flexível e nem sempre ela seguia o que tinha sido programado: “*Mas, você tem que ter um jogo de cintura de também saber lidar, a hora que o aluno não quer saber daquilo que você preparou. Mas você também não pode deixar ele tomar conta*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Lovo também informou que seu planejamento era flexível: “*Eu trabalhava muito assim. A gente fazia esse planejamento em casa, mas esse planejamento é flexível, chegava lá, de acordo com a realidade, era...às vezes não dava nem para pegar no planejamento...*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla acrescentou ainda que quando não seguia o planejamento, ela deixava especificado nas observações o motivo, porque que a supervisão da secretaria de educação verificava se o planejamento preparado pelo professor estava sendo realmente seguido por ele, ou se era somente um aspecto burocrático:

*A supervisão vinha visitar a escola, e ficava, às vezes, a manhã toda na escola. Pegavam o diário, o caderno de plano e o caderno do aluno, para conferir data, e ver se realmente estava dentro daquilo que estava planejado, ou se era só para bonito, para enfeitar e colocar em uma gaveta (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Lovo também relatou que seus planejamentos de aula eram entregues para a supervisora, mas que ela também utilizava o caderno para o planejamento diário. A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que apresentava o caderno para supervisão quando recebia visita na escola rural ou quando ela visitava a SEMEC. Relatou ainda que a supervisão era bem exigente com relação ao planejamento: “[...] *elas pegavam no pé da gente*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Já o Prof. Rocha informou que ele não entregava o planejamento para a supervisão:

*Na época esse caderno, ficava à disposição da visita da SEMEC, geralmente tinha o caderno lá, e eles chegavam e as supervisoras olhavam [...]. Eles não exigiam que*

---

<sup>359</sup> 3ª edição.

*você entregasse, não. Hoje tem o plano de curso, que é um negócio, digamos de conteúdo. Relação... a gente aqui como coordenação, pede para os professores, mas na época tinha as diretrizes mais gerais, as cartilhas e os livros, e a gente fazia os planos nos cadernos, e eles passavam e olhavam. Era o roteiro de plano de aula. Ali tinha tudo a sequência do que eu fazia durante o dia naquela série (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Esse docente acrescentou que o documento entregue na supervisão, era o diário de classe e ali estava registrado a presença dos alunos e a nota: “*Fazia tudo ali. Ali registrava o conteúdo, o resumo, a chamada, caso, tivesse o conceito a ser lançado*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

Ainda de acordo com os elaboradores dos módulos de Didática dos Estudos Sociais, para que os objetivos pudessem ser atingidos e toda a potencialidade educativa do professor-cursista ser desenvolvida ao máximo, era necessário um planejamento cuidadoso. Para tanto, seria necessário observar algumas regras como: a escolha do tema, que deveria despertar o interesse das crianças; os pré-requisitos (habilidades e conteúdo), portanto, o docente precisaria se certificar que todos os alunos estarão em condições de compreender o que fosse ensinado; os materiais que vão ser utilizados; e o planejamento da classe (forma de organização) (CETEB, 1987, série 22, módulos 3 e 4)<sup>360</sup>.

A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que para elaborar esse planejamento meticuloso ela contava com a ajuda do microensino, porque as microaulas exigia que fosse apresentado um plano de aula para a professora orientadora do Logos II: “*Clareava melhor, ficava bem, assim...de como trabalhar determinado conteúdo...mesmo para elaborar os objetivos, sempre tinha que elaborar, sempre tinha que ter...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Já a Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que fazia seus planejamentos semanais baseados no planejamento que eram entregues nas aulas que ministrava no microensino:

*Entrevistada: E os [planejamento de aula] que a gente preparava durante a semana, que eu fazia semanal... era baseado naquilo...[planejamento para as aulas do microensino]*

*Pesquisadora: Então, vocês usavam a microaula para planejamento da aula de vocês?*

*Entrevistada: Da aula nossa (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Como já discutimos, a prática pedagógica recebia influências tecnicistas e, segundo Farias (2011), esse pode ter sido o motivo para a resistência de muitos docentes em realizar o planejamento.

Nesse período prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente.

---

<sup>360</sup> 3ª edição.



Esta abordagem do planejamento favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo (FARIAS, 2011, p. 109).

O Prof. Schmidt era um desses docentes que realizavam o planejamento como um procedimento burocrático imposto pelo sistema escolar:

*Era obrigado fazer [o planejamento de aula]. Era um horror, eu tinha que fazer porque a nossa supervisora nos encontros queria ver os planejamentos. Às vezes a gente fazia dois dias antes da reunião, fazia os últimos meses tudo de uma vez. Mas tinha que levar [...] Era no caderno. Sequenciado, aí este planejamento, as meninas no Logos me ajudaram bastante, como planejar. Era uma coisa simples, um esboçozinho, mas eu fazia planejamento sim. E depois que eu aprendi que planejar é legal (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Concordamos com o Prof. Schmidt que o planejamento é importante para o trabalho docente. Mas, naquela época, esse depoente considerava que essa era uma atividade de natureza burocrática que não refletia o que de fato acontecia em sala de aula, portanto, ele elaborava o plano de aula para apresentar para o supervisor na SEMEC, todavia, não chegava a aplicar realmente em sala de aula: “*Quase sempre [não], porque o meu norte era se o aluno que não sabia ler, era sair do a, e, i, o, u, e chegar no za, ze, zi, zo, zu, chegar na zaza. Sair do bebe e chegar na zaza. Pronto. Os outros alunos, eu dava um jeito de chegar no final do livrinho no final do ano*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). Essa situação, de acordo com Arruda (2015, p. 245), era comum nas escolas brasileiras nesse período, pois o planejamento era “desenvolvido de forma mecânica e burocrática, sem análises mais profundas dos problemas da educação, sem um compromisso do docente nesse processo. Assim, os planos de aula pouco refletiam o que acontecia na prática em sala de aula”.

Diretamente relacionado com a Didática dos Estudos Sociais, as elaboradoras desses módulos explicavam aos professores-cursistas que no momento do planejamento o docente teria que considerar que a matéria de Estudos Sociais no 1º grau abrangia “[...] várias disciplinas afins, baseadas nos problemas das relações humanas” (CETEB, 1987, série 22, módulo 1, p. 8)<sup>361</sup>. Assim os conteúdos de Estudos sociais seriam formados mediante as disciplinas de “História, Geografia, Economia, Política, Sociologia e Antropologia Cultural (CETEB, 1987, série 22, módulo 1, p. 6)<sup>362</sup>. Sem deixar de considerar “[...] a filosofia, a psicologia e outras, que de uma forma menos direta também participam dos Estudos Sociais” (CETEB, 1987, série 22, módulo 1, p. 7)<sup>363</sup>.

---

<sup>361</sup> 3ª edição.

<sup>362</sup> 3ª edição.

<sup>363</sup> 3ª edição.

Para ensinar todos esses conhecimentos vinculados aos Estudos Sociais, os professores-cursistas relataram que utilizavam uma carga horária de cerca de 4 horas semanais, divididas em duas vezes por semana: “[...] geralmente, estudos sociais ou ciências, por último. A gente trabalhava duas vezes por semana, estudos sociais e ciências. Agora português e matemática eram todos os dias” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

A prioridade era das disciplinas de Português e Matemática, que como já abordamos, eram ministradas todos os dias. Alguns depoentes relataram ainda que eram instruídos pelas supervisoras escolares a trabalharem o conteúdo de Estudos Sociais dentro de outras disciplinas: “A supervisão dizia que era para gente procurar colocar os textos de história, na verdade não era história, era Estudos Sociais, e trabalhar mais português, interpretação” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

O estudo de geografia dentro da disciplina de estudos sociais nas primeiras séries do 1º Grau, deveria ser por meio de atividades, como instruía a legislação. Portanto, suas principais finalidades eram: “localizar, descrever, explicar e comparar as diversas paisagens da superfície terrestre e as atividades do homem que faz parte desta paisagem” (CETEB, 1987, série 22, módulo 1, p. 6)<sup>364</sup>. Entretanto, o Prof. Schmidt relatou que não considerava os estudos dessa área importante:

*A tal da história, geografia, essas coisas para mim não significavam muita coisa não, a gente meio que empurrava, sabe?! Estudos sociais não tinha muita função, está entendendo?! Quem é o prefeito, quem é isso, quem é aquilo, aquelas coisinhas. Mas, Português e matemática a gente dava uma ênfase muito grande, talvez em detrimento dos Estudos Sociais. Talvez tenha sido uma falha, mas naquele momento, eles demandavam matemática e português. (Schmidt, entrevista concedida em 13/08/2018).*

Ainda assim, os módulos orientavam os professores-cursistas a trabalharem com mapas “para que seu aluno, conseguisse visualizar o conhecimento que estava sendo ensinado” (CETEB, 1987, série 22, módulo 2, p. 2)<sup>365</sup>. Em Rondônia, o Prof. Rocha disse que não tinha mapas na escola rural que ele trabalhava, além daqueles que eram disponibilizados nos livros didáticos. Já a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que na escola da zona rural em que atuava,

*Tinha [mapa] do município, do estado, do Brasil, e mapa mundi. [...] em todas as aulas que fazia alguma referência, era lá. E fazia eles ir lá. A gente colocava erguido, mas quando tinha aula, colocava baixinho, na altura do nível deles, para eles terem acesso (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

---

<sup>364</sup> 3ª edição.

<sup>365</sup> 3ª edição.

O Prof. Schmidt relatou que na zona rural utilizava os dois tipos de mapas, o do livro e o painel de exposição,

*Eu tinha o mapa do Brasil. Eu não lembro como eu consegui, mas eu consegui um mapa daqueles políticos, acho que tinha os estados, os municípios. O livrinho vinha com os mapas, mas eu tinha um mapa grande sim. A SEMEC, sempre que podia, mandava as coisas para a gente (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Já o conteúdo de História poderia ser ensinado mediante “as comemorações cívicas do calendário e as unidades apresentadas no programa para ensinar” (CETEB, 1987, série 22, módulo 1, p. 6)<sup>366</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Lovo relata que na escola da zona urbana, tinha-se um caderno com datas que deveriam ser comemoradas que funcionavam como um programa, como sempre nessas festividades eram feriados, eles comemoravam um dia antes da data:

*Na sala de aula, era focado na constituição da cidadania. [...] dentro da disciplina de estudos sociais. [...] A gente tinha um caderno de datas comemorativas. Por exemplo, dia do índio, a gente fazia tudo alusivo ao dia, tudo voltado à comemoração. Dia do trabalho, embora sem aula, a gente comemorava um dia antes...dia das crianças, era festa, era bolo... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

O Prof. Rocha relatou que a maioria das comemorações cívicas eram em relação aos feriados religiosos católicos, nas demais datas importantes, era somente aberto um espaço para o conversar sobre o tema em sala de aula:

*Datas comemorativas básicas, eu sempre estava presente. A páscoa, tinha todo um envolvimento. Praticamente eram os religiosos, que predominava na época principalmente. Aí vinha os dias das mães... Algumas datas a gente dava uma geral só na sala, fala sobre, não tinha muita ilustração. Mas a maioria delas era com algum evento, alguma coisa que envolvia a comunidade ou alguém da comunidade para estar por ali, contribuindo, colaborando, fazendo (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Normalmente, as datas comemorativas eram uma oportunidade para a família participar de alguma atividade da escola. Assim, os alunos e o professor poderiam mostrar para a comunidade o que estavam desenvolvendo na escola por meio de apresentações e elaborações de artesanato, como relata a Prof.<sup>a</sup> Sander:

*Lá [zona rural] era mais nas datas específicas, e tinha os momentos cívicos, as vezes até os pais participavam, quando era uma data mais assim, as datas comemorativas. As famílias participavam juntas [...] fazia apresentações para os pais, cantiguinhas, versos para os dias dos pais, dia das mães, dia do professor [...] as lembrancinhas, [...] quando chegava mais uma data comemorativa, o que significava mais aquela data, então, era mais nesse sentido... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Os módulos orientavam que os programas escolares deveriam abrir margem para os três tipos de comemorações civis: cívico-sociais, nacionais e internacionais (CETEB, 1987, série

---

<sup>366</sup> 3ª edição.

22, módulo 3)<sup>367</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla disse que teve problemas em relação às comemorações cívico-sociais. A docente morava a pouco tempo em Rondônia, e a comunidade solicitou uma comemoração comum na região, que ela não conhecia:

*[...] olha quando falávamos de festa junina, é um exemplo, a gente comemorava todas, tinha: o carnaval, tinha o dia do livro, dia do trabalho dia de Tiradentes, páscoa, aí vinha a festa junina. Aí me falaram de quadrilha, eu nunca tinha ouvido falar na região que eu morava, aí eu falei: Nossa! A comunidade também falou disso e tal. Aí, ele disse: Se você organizar os pares lá... Sábado de manhã eu vou lá..., o rapaz da prefeitura, até chamávamos ele de Kalu. Ele trouxe um gravadorzinho a pilha, trouxe dois jogos de pilha, [...]... e de lá pra cá, eu sempre.... Daí eu aprendi os passos, e assim, e aí todo ano a gente fazia. Aí tinha a comemoração dos pais, tinha o 7 de setembro. Aí tinha dia das crianças, a gente comemorava também. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Uma das prescrições dos módulos era que “a finalidade fundamental do ensino dos estudos Sociais é a **formação** do **homem** e sua **integração** na comunidade nacional e mundial, como elemento útil a si mesmo e a sociedade em que vive (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.4)<sup>368</sup>. Observamos que desde as séries iniciais os materiais eram direcionados para formação do homem para o civismo e o mercado de trabalho, ou seja, uma tendência mais tecnicista. Os professores-cursistas do Logos II utilizavam as comemorações cívicas, para irem desenvolvendo em seus alunos a mentalidade de como eles se tornariam úteis para sociedade no futuro, como relata a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*Instigar, acho que seria a palavra...estimular eles já a pensar, sonhar o que eles querem ser no futuro... e isso, a gente tinha como uma meta...olha, no primeiro de maio, a gente fazia, sabe...era uma festa...todo mundo, já tinha que, até mês de maio, descobrir o que cada um queria ser ...a gente estimulava, até se alguém tinha algum vestuário, alguma coisa referente, um material...lembro que um menino disse que queria ser um caminhoneiro e ele levou um volante na escola. Então, a gente fazia essas coisas assim até para marcar, daí outro que não tinha muita afinidade, - ah, acho que também vou ser...**as meninas, a maioria, queriam ser professoras e elas vinham assim, com um feixinho de livros**, era a coisa mais lindinha...aí fazia tipo um desfile, era bem interessante o que a gente fazia [...] (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017, grifo nosso).*

Como observamos no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, a maioria das meninas queria ser professoras. Além disso, o Prof. Rocha acrescentou que, na alfabetização, as mulheres eram maioria entre os professores:

*Basicamente a parte alfabetização, era a maioria mulheres, a escola que eu fui trabalhar, por incrível que pareça, era só eu de homem, alfabetizando. Trabalhei ainda, três anos na alfabetização, fazendo esses cadernos orzanizadinho e tudo. Tentando pintar uma coisa aqui, outra ali, colorir um pouco. Mas eu não tinha muito jeito para dar esses toques e acabamentos, não. Aí as meninas riam de mim, o meu*

---

<sup>367</sup> 3ª edição.

<sup>368</sup> 3ª edição.

*negócio era dar aula para os meninos, alfabetizar (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

A feminização do magistério foi um percurso construído historicamente, já que na educação e na sociedade, perpassava o discurso de que a docência era uma profissão própria das mulheres, sendo um dos “dois destinos mais naturais da mulher [que] eram o casamento ou o professorado” (CAMPOS, 1990, p. 7). O discurso da predominância das mulheres para a profissão docente persistiu nas décadas de 1960 em diante, fomentando essa primazia de mulheres nas séries iniciais. Mediante a tais fatores, conjecturamos, que como o sexo feminino era maioria entre professores, as alunas as tinham como referência, devido a admirar essas docentes que mediavam o conhecimento delas. Além disso, na zona rural, eram poucas as opções de profissões para o sexo feminino. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla declarou que presumia que essas alunas queriam seguir a profissão docente por causa dos estímulos para elas realizarem essas brincadeiras na escola:

*Eu acredito que era porque elas faziam muitas brincadeiras na hora do recreio, porque a gente colocou uma tábua do lado de fora, como fosse um quadro, porque não tinha quadro para pôr para brincar, aí elas pediam giz, aquelas que gostavam, ensinavam, imitando a professora, elas davam tipo um reforço para os outros lá fora (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

As perguntas que ficam são: Será que as alunas queriam ser professoras e, por isso brincavam de lecionar? Ou, por serem estimuladas a brincavam de lecionar, optavam por ser professoras? A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla afirmou ainda que eram poucos os meninos que queriam ser professores, a maioria deles optavam por profissionais consideradas mais masculinas:

*Eu acredito que 1% dos meninos queriam ser professores [...]. Os meninos queriam ser vaqueiros, motorista, poucos sonhos, como bancário ou engenheiro, essas coisas nem se falavam. Tinha uns que diziam que iam ser jogador de futebol era sonhos pequenos, acho que era pouco motivado. Quando a gente começou a mostrar mais profissões é que começaram a entender (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

É interessante observar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, que as baixas expectativas que os alunos tinham em relação à algumas profissões vão ao encontro com as concepções defendidas por Nosella (1981) ao afirmar que a classe com menor poder aquisitivo tem aspirações profissionais mais baixas.

Já a Prof.<sup>a</sup> Lovo, que lecionava na escola da zona urbana, afirmou que a maioria de seus alunos, independente do gênero, queriam ser professores: “[...]...a maioria queriam ser professores...por que será que eles queriam ser professores?” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017). Ela mesmo respondeu que pressuponha que era porque em Rondônia, naquela época, não havia muitas opções de profissões e também porque os alunos observavam os

exemplos dos docentes: “[...] não sei se era falta de opção, que aqui em Rondônia naquela época, não tinha muita opção. Talvez porque via o nosso exemplo, aí queria ser professor. E muitos deles, são professores hoje. Eu dei aula para alunos, que depois foram meus colegas de trabalho” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018). Uma hipótese era que essa opção pela profissão docente ocorria, porque tais alunos as consideravam uma chance de ingressarem no mercado de trabalho, ou como os depoentes argumentaram, pode ser que avaliavam essa profissão como uma oportunidade de melhorar a situação de vida, já que na época, existia a possibilidade de ser professor antes mesmo de terminar os estudos. Além desses aspectos, os alunos da zona rural poderiam também considerar essa profissão uma abertura para sair do campo e ir morar na cidade.

Os módulos de Didática dos Estudos Sociais instruíam os professores-cursistas a explicarem aos seus alunos o que seria uma eleição, o que era uma democracia, o que fazia um prefeito, etc. (CETEB, 1987, série 22, módulo 1)<sup>369</sup>, por meio de atividades de grupos, para que as crianças se desenvolvessem socialmente e democraticamente. Uma das sugestões dos módulos eram “atividades como participação em eleição promovidas pelo centro cívico: votar e ser votado, participação em equipes, aceitando responsabilidades, conservação do patrimônio comum e outras” (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p.4)<sup>370</sup>. Esse tipo de atividades era desenvolvido pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*A gente fazia até grupo, a votação, as características de um líder, e depois eles mesmos escolhem. Eles já tinham uma noção do que era liderança sim. [...] A gente escolhia um de cada turma, mas geralmente era os maiores que ganhavam, porque eles faziam a campanha mais serrada. [...]. Uma vez, eu lembro, que foi um da terceira, nossa... a turma ficou muito orgulhosa (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Por meio dessas atividades os professores-cursistas deveriam desenvolver habilidades em seus alunos, próprias do convívio social, do trabalho em grupo e de “[...] atitudes democráticas como: respeito, interesse, cooperação, amor, lealdade, pontualidade e responsabilidade” (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p.4)<sup>371</sup>. Porque o objetivo do 1º grau era que os alunos por meio das “informações que geram conhecimento, atitudes e habilidades” (CETEB, 1987, série 22, módulo 2, p.5)<sup>372</sup> desenvolvessem “a integração social e a formação do cidadão ideal em um país democrático” (CETEB, 1987, série 22, módulo 2, p.5)<sup>373</sup>, para ser

---

<sup>369</sup> 3ª edição.

<sup>370</sup> 3ª edição.

<sup>371</sup> 3ª edição.

<sup>372</sup> 3ª edição.

<sup>373</sup> 3ª edição.

tornar útil na sociedade. A formação do sujeito útil à pátria era uma preocupação central nos livros didáticos voltados para o ensino dos estudos sociais na década de 1970, o discurso apresentado nessa época era que o cidadão “deveria contribuir e agir para a construção de um Brasil que viria a pertencer ao grupo dos países desenvolvidos” (FILGUEIRAS, 2006a, p. 3383).

Os indícios apontam que os professores-cursistas se apropriaram do discurso de que a escola preparava para vida, que tornava o cidadão útil para si mesmo e para os outros. Para esses docentes, somente por meio da ordem, da disciplina e do esforço individual, o aluno se tornaria um profissional de sucesso, e o papel do professor era ajudá-lo a conquistar esse objetivo. Observamos também pelo relato da Prof.<sup>a</sup> Lovo que nem todos os alunos da escola pública (renda mais baixa) tinham aspirações menores em relação às profissões, já que alguns se formaram em ocupações mais prestigiadas socialmente:

*[...] vocês têm que estudar, para ser alguém na vida. Era o discurso da época... menina, bem que valeu, tenho ex-alunos meus que são médicos, dentistas, mas têm um carinho por mim..., mas só que eu era uma professora muito brava...se você não ficar bonzinho você vai estudar com a professora Zaira. Tinha ano que eu terminava em dezembro com 45 alunos.... Eu não era brava, só era firme. Tinha preocupação do final do ano e eles saberem... (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Os módulos de Didática dos Estudos Sociais também informavam, que as legislações voltadas para o 1º grau visavam o desenvolvimento integral da personalidade humana e, conseqüentemente, promover o ajustamento pessoal e social do aluno, sendo responsabilidade do professor formar cidadãos capazes de:

Contribuírem eficientemente na obra do bem comum; concorrerem para o fortalecimento da Unidade Nacional, da democracia e da solidariedade humana; respeitarem a dignidade e os direitos dos seus semelhantes; compreenderem quais as suas obrigações como membro da família, da comunidade, do país e do mundo; serem informados da realidade em que vivem; vencerem as dificuldades locais; expandirem o patrimônio cultural do país; e adaptarem-se às grandes transformações que sofre o mundo moderno (CETEB, 1987, série 22, módulo 2, p.4)<sup>374</sup>.

Como era muita coisa a se fazer, os módulos orientavam que os professores não poderiam perder tempo, era necessário começar cedo; desde a primeira série do 1º grau os professores já deveriam se preocupar em desenvolver técnicas, que não somente promovessem o conhecimento das crianças, mas que também as educassem integralmente, desenvolvendo atividades práticas que as levassem a ter responsabilidades, a cooperarem com os outros, a lealdade, ao civismo, a pensar na resolução de problemas, etc. (CETEB, 1987, série 22, módulo

---

<sup>374</sup> 3ª edição.

2)<sup>375</sup>, ou seja, parte da obrigação que deveria ser da família e da sociedade no geral, passou a fazer parte da obrigação profissional do professor.

Os elaboradores dos módulos de Didática dos Estudos Sociais explicavam aos professores-cursistas que conforme eles fossem desenvolvendo as habilidades nos alunos, esses se tornariam gradativamente mais autônomos, não dependendo tanto dos docentes: “Cada vez fica mais difícil ensinar tudo a nossas crianças, por isso, é importante desenvolver habilidades para que elas tenham meios próprios de buscar conhecimento” (CETEB, 1987, série 22, módulo 2, p.9)<sup>376</sup>. Tais habilidades seriam: compreender e seguir ordens ou instruções (oral e escrita), memorizar as instruções recebidas e trabalhar sem ajuda. Essas capacidades contribuiriam para o trabalho independente (CETEB, 1987, série 22, módulo 5)<sup>377</sup>.

Todos os professores-cursistas relataram que procuravam desenvolver a autonomia de seus alunos, até porque não teria como lecionar em uma sala multisseriada com alunos totalmente dependentes. O Prof. Rocha disse que naquela época o aluno tinha que desenvolver a característica de autoaprendizagem, buscar, procurar aprender com o colega, etc.:

*[...] se tivéssemos uma biblioteca na época, quando a gente estava aqui trabalhando, poder ir na biblioteca para escolher uma leitura, para depois discutir com eles. Então, a escola multigraduada, o aluno meio que naturalmente, tem que ter isso dele, esse “auto”, porque você não tem como trabalhar o feedback 100%, individual. Igual você pega uma turma de primeira série só (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Para desenvolver essas habilidades sociais, os módulos do Logos II instruíam os professores a trabalharem de forma lúdica, com atividades e jogos relacionados com o exercício da cidadania, senso moral, educação voltada para participação da vida em grupos e em sociedade (CETEB, 1987, série 22, módulo 4)<sup>378</sup>, como conta a Prof.<sup>a</sup> Lovo: “Tinha muitas brincadeiras e jogos voltados para isto [Integração social]” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Os módulos do Logos II e os livros de Estudos Sociais daquele tempo, instruíam os professores a formarem o homem integral e não só o cidadão ideal, portanto “temos [nós professores] a obrigação de levar nossos alunos a atitudes de: respeito amor, valorização, admiração, solidariedade, atenção, observação, obediência, compreensão, interesse, participação e crença” (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.14)<sup>379</sup>. Podemos ver por meio desses atributos - que o professor tinha a obrigação de desenvolver em seus alunos - que havia

---

<sup>375</sup> 3ª edição.

<sup>376</sup> 3ª edição.

<sup>377</sup> 3ª edição.

<sup>378</sup> 3ª edição.

<sup>379</sup> 3ª edição.



uma grande identidade entre as instituições Família e Escola. Nosella (1981) afirmou que nos livros didáticos o professor era apresentado como uma extensão da família, pois os relacionamentos afetivos e disciplinares que se instauravam no lar prosseguiram na escola. A autoridade familiar, que amorosamente, geraria a disciplina na família, “é reforçada e legitimada pela autoridade escolar” (NOSELLA, 1981, p. 67). Os indícios apontam que os professores-cursistas se apropriaram dessas concepções, quando relatam que a escola era uma prolongação do lar, como conta o Prof. Rocha: “*As famílias tinham facilidade de visitar a escola...a escola na beira da linha, estava passando já chegava, conversava, visitava mesmo por visitar...eu não tinha dificuldade de se relacionar com família*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

O material de Didática dos Estudos Sociais estava em consonância com as concepções dos módulos de EMC e de OSPB do Logos II. Nesse sentido, as elaboradoras afirmavam que os livros didáticos relacionados a essa área, orientavam o professor de 1º grau a desenvolver as seguintes atitudes:

[...] apreciação e respeito pelas pessoas na busca da satisfação de suas necessidades básicas; valorização do esforço daqueles que vêm se empenhando, em todos os tempos, em melhorar as condições de vida de seus semelhantes; participação e aceitação da contribuição dos outros, no esforço de solucionar problemas comuns; apreciação e valorização dos recursos naturais de seu país, das instituições democráticas e das manifestações autênticas de sua pátria; aceitação e interesse por formas de vida e manifestações de cultura diferentes da sua própria, sem qualquer preconceito social, filosófico, econômico ou racial; crença na possibilidade de compreensão e entendimento universal (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.14)<sup>380</sup>.

Nota-se que as elaboradoras tentavam legitimar o seu discurso, ao relatar que os conteúdos sugeridos nos módulos estavam em sintonia com os livros didáticos que circulavam no período. Nessa época, grande parte dos livros didáticos relacionados aos estudos sociais caminhavam nessa direção, propondo atividades colaborativas, com a finalidade de “fortalecer o espírito comunitário, o instinto de grupo, a solidariedade, a coletividade, a democracia, etc., em prol da Ordem e do Progresso da Nação (FILGUEIRAS, 2006a, p. 3383). De acordo com as elaboradoras desse material, as atividades poderiam ser simples, mas “quando bem orientada, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e do comportamento social da criança” (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.4)<sup>381</sup>. O Prof. Rocha disse que para desenvolver os aspectos sociais da criança trabalhava muito com brincadeiras.

*Quando se tratava de alunos já um pouco maiores, quarto ano, que a gente ia para aquelas atividades, brincadeiras, demonstrar força inclusive, porque era a primeira*

---

<sup>380</sup> 3ª edição.

<sup>381</sup> 3ª edição.

*coisa que eles queriam, então também já aproveitava: -Espera aí, o negócio não é força. A menina, o menino, a relação... a força não é a mesma, o comportamento, o respeito. Eu me lembro que o pátio da escola era bem grande, eu tentava colocar os pequenos aqui, os grandes ali, para trabalhar, quando tinha esses momentos mais recreativos, mas sempre aproveitando para trabalhar essa prática também de colaboração e cooperação (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Os módulos de Didática dos Estudos Sociais orientavam também, que os professores-cursistas não deveriam permitir que seus alunos ficassem em sala de aula sem desenvolver uma atividade. “Todas as crianças participam e você orientará todas, não permitido que fiquem sem fazer nada” (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.4)<sup>382</sup>. Por isso os professores-cursistas eram instruídos a disponibilizar diversos materiais, como livros, desenhos para pintar, atlas, globos, etc., “todo esse material deverá estar à disposição das crianças, para o preenchimento do tempo vago, quando terminarem um trabalho independente, antes do previsto” (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p.11)<sup>383</sup>.

Contudo, como já foi observado, o professores-cursistas praticamente não tinham esses materiais disponíveis em suas salas de aulas para poderem ofertar aos seus alunos. O que eles conseguiam fazer era desenvolver estratégias para que, com os materiais que tinham, conseguissem utilizar essa dinâmica em sala de aula, como podemos ver no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla: “[...] tinha o cantinho da leitura, que eu sempre tive isso. O aluno que terminava a atividade, não era para fazer bagunça na sala, era para apanhar um livrinho e ler” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017). Como apontamos anteriormente, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que a secretaria de educação enviava poucos livros, e que para terem uma variedade de materiais de leitura era feito um sistema de rotatividade desses livros entre as outras escolas rurais. Na entrevista complementar ela acrescentou que, quando estava na cidade, também pedia doações de livros nas poucas livrarias que tinham na época: “Eu fui nas livrarias pedir, daí teve uma mulher, esqueci o nome dela, que disse que iria doar uns livros que não tinha muita saída” (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018). Percebe-se um esforço dessa depoente para que os alunos tivessem acesso aos livros, que conjecturamos, ser de literatura. Tal procedimento ajudaria os alunos a expandir os seus conhecimentos, mas não podemos deixar de notar que ela colocou o acesso à biblioteca como um modo de controlar as crianças, de maneira indireta e não coercitiva. Os indícios apontam que os módulos de Didática dos Estudos Sociais também adotavam essa concepção, até como uma medida para moldar o

---

<sup>382</sup> 3ª edição.

<sup>383</sup> 3ª edição.

comportamento dos alunos, que como já abordamos era uma característica do ensino Behaviorista:

Um professor de 1ª série, sentindo que seus alunos tinham o mau hábito de falar todos ao mesmo tempo, fez um cartaz de cartolina ilustrado com o desenho de uma mão erguida – Sinal combinado para se pedir a vez de falar. Com isso, ele levou os alunos a perceberem a necessidade de ouvir enquanto outros falam, e falar quando chegar a sua vez. (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p.7)<sup>384</sup>.

A forma como os módulos ensinavam a controlar os alunos em relação à indisciplina, também era indireto, orientando os professores que as atitudes positivas desejáveis dos alunos deveriam ser reforçadas e lembradas constantemente, necessitando-se apenas de bons exemplos e de persistência por parte do docente (CETEB, 1987, série 22, módulo 5)<sup>385</sup>. Libâneo (1992, p. 23) afirma que essa perspectiva era uma tendência da pedagogia progressivista, em que “A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo”. Sem ser exaustiva, destacamos que assim como os demais módulos das didáticas específicas, os módulos de Didática dos Estudos Sociais também eram constituídos por diversas tendências pedagógicas.

Essa forma de controle indireto e não coercitivo, também era um método utilizado pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*Eu sempre procurei, quando fizesse uma coisa errada, por exemplo com o comportamento, eu tinha um aluno que era bem violento, ele agredia muito os coleguinhas, aí eu procurava dar o ensino religioso, uma oração, ou contava um fato, por exemplo, de quem faz o mal, qual é o castigo que ele ganha, por si próprio ele é condenado, não precisa eu por ele de joelho, ou bater, e eles aprendiam dessa forma. Mas quem tem esse gênio difícil, é mais complicado, porque você tem que repetir muitas vezes, então, eu procurei sempre chamar individual (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Todavia, nem todos os professores-cursistas utilizavam as técnicas de controle indireta como recomendavam os módulos de didáticas específicas. O Prof. Rocha, por exemplo, disse que, no início, procurava auxílio nos conteúdos dos módulos do Logos II para conseguir controlar os alunos indisciplinados, já que o seu professor das séries iniciais tinha o hábito de corrigir por meio de “varadas”, e mesmo não tendo uma experiência no magistério, ele não considerava esse método correto:

*As situações eram na bronca mesmo: - Vamos estudar! E ainda tinha, logo no começo, nos primeiros anos, a adoção de um método que o professor anterior usava que era uma reguona com uns estalos aqui, uma varinha na mesa e tal. E era meio que tentando intimidar [...] essa coisa de estar espelhando no professor que eu estudei, já comecei a perder, porque comecei a ver que não funcionava comigo igual funcionava*

---

<sup>384</sup> 3ª edição.

<sup>385</sup> 3ª edição.

*com ele, inclusive as varadas...que ele dava...eu não tive ímpeto de fazer...então, essas coisas a gente, até passava buscar mesmo nos livros, o que que vai ajudar? Então, os livros, os módulos do Logos eram guias mesmos, às vezes, para você estar buscando... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Esse docente relatou ainda, que como os pais dos alunos tinham livre acesso à escola, geralmente, ele tinha facilidade para se relacionar com as famílias, ademais os alunos eram tranquilos, por isso ele quase não tinha problemas com indisciplina:

*[...] não tinha muita criança para fazer muito barulho, na zona rural, graças a Deus, só teve um ano que eu achei assim dificuldade, porque apareceram uns dois alunos que tiravam naturalmente, pela hiperatividade deles, o sossego da sala, faziam muito barulho, conversavam muito, mas geralmente eu tive muita sorte de ter uns alunos tranquilos, focados, na verdade o bom de trabalhar, e a família na época, da zona rural, ajudava muito, e quando a criança saía de casa para escola, ele tinha um foco, você percebia que ele chegava para isso. Então, a gente não tinha muita ocorrência [...] (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O Prof. Rocha disse que no começo, devido a sua falta de experiência, ele chegou a bater com a vara em alguns dos seus alunos, mas depois, nas poucas vezes que precisou intervir, ele adotou outras técnicas como: colocar os alunos de castigo, deixar sem recreio ou mandar o aluno para casa:

*Deixa sem recreio, põem de castigo. Os pais todos os dias diziam: Se precisar, pode dar varada. Eu evitava, mas cheguei a fazer isso, inclusive, depois disse: Essa é última vez, não quero mais fazer isso. Então eu dizia: Olha pai, vou mandar para casa. Aí teve esse cidadão que chegou, com essa situação já, com o histórico de ser danado e chegou lá e todo mundo pacato, ele começou a tomar conta, e esse deu muito trabalho. Mas, passaram pouco tempo lá, logo foram transferidos, a gente não precisou muito... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Na situação comentada pelo Prof. Rocha, ele relatou que resolveu o problema de indisciplina desses alunos por meio do diálogo com os pais:

*Pintou, uma época lá dois alunos que chegaram de fora, eles tinham mais ou menos 13,14 anos, eram todos grandões ...na zona rural na época começava tarde... mas eles tinham uma realidade muito diferente, chegou lá e viram todo mundo pacato, todo mundo quieto e eles tomaram conta do pedaço e achavam que eles eram o mestre, eles eram professores, que eles eram... como é que chama? O mestre das artes marciais, eles eram o bicho. Esses eu chamava os pais o tempo todo. O pai deles e eu, era na comunicação direto. A arma que eu tinha era o próprio pai, não tinha jeito, e tinha essa facilidade. Exceto, uma situação única, que ocorreu com um pai uma vez, um desentendimento com um filho, que achava, que era do meu tamanho, queria enfrenta ...o resto foi... sete anos...Graças a Deus... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Destacamos que os módulos das Didáticas específicas não orientavam como que os professores-cursistas deveriam agir em caso de situações extremas. As recomendações em tais materiais eram que o professor deveria manter os alunos motivados, interessados, estabelecer uma relação de respeito que tudo estaria resolvido, ou seja, esses materiais não consideravam a imprevisibilidade e complexidade das situações vividas em sala de aula. Por exemplo, o Prof.

Rocha contou que quando começou a lecionar, dois antigos colegas de sala e então alunos, não aceitavam e nem respeitaram sua posição de professor, chegando a um ponto que ele agrediu os alunos, se desentendeu com os pais desses alunos que solicitaram que a Secretaria de Educação o demitisse:

*[...] teve o primeiro ano que eu tive trabalho para enfrentar porque eu era colega de sala deles e de repente voltei como professor. O que já foi uma situação adversa, eles estavam na quarta série. Quando saí da escola deixei eles no segundo ano, terminei a quarta, eles terminaram o segundo, eles estudaram a terceira sem mim na escola, aí eles estavam no quarto e eu voltei como professor deles, então dois, que inclusive eram gêmeos, eles não aceitavam eu como professor, imagina, eles eram praticamente do mesmo tamanho, era quase maior do que eu até. Essa parte do alunado, no meu primeiro ano, sem didática nenhuma, eu sofri bastante para enfrentar essa realidade, alunos que eram colegas de sala meu, e passou a ser alunos, que não estavam me aceitando muito bem. E ter que conviver com isso, quase perdi o emprego por causa disso, inclusive, o pai veio bravo na SEMEC, me chamou teve reunião, teve tudo, mas a gente teve apoio da comunidade, porque eles sabiam que a regra era pôr no lugar mesmo os meninos e não podia deixar que eles me pegassem. Eu peguei eles e pus no lugar deles. Eles eram branquinhos assim, ficou o sinal das minhas mãos, a gente acostumada a pegar as coisas pesadas lá na roça, eu peguei eles pelos braços e ficou vermelho. Eles chegaram em casa, assustados, foram embora e o pai veio depois, mas não tinha como resolver de outro jeito. Eles podem mandar eles para escola, não podem me pegar de novo, porque eram os dois que foram me pegar... aí depois disso os pais tiraram eles da escola, e foi uma situação bem chata. Aí depois disso, não tive mais problema de indisciplina para dizer: olha! Está difícil demais ... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O Prof. Rocha relatou que o ano que começou a lecionar foi o mais difícil, devido à resistência dos antigos colegas de sala a sua posição de professor, por ele ainda não ter didática para ensinar e nem saber lidar com os conflitos ou com os alunos que estavam fora da idade de escolarização.

As formas como os professores-cursistas controlavam a indisciplina dos alunos eram variadas. O Prof. Schmidt e a Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que conversava com os pais e quando necessário colocavam os alunos de castigo ou deixavam sem recreio. Já a Prof.<sup>a</sup> Sander para resolver problemas de indisciplina, não colocava de castigo, mas conversava com família:

*[...] se algum aluno tivesse problema, eu já programava, ou de manhã antes da aula ia até a casa dele ou naquele dia ficava para almoçar na casa dele, para conversar com a família, porque tem muitos alunos que não é só você dizer para o pai que está difícil...[...] Aí eu já avisava em casa: - não vou almoçar em casa hoje, vou almoçar na casa de fulano.... Que o aluno começou a dar trabalho, não estava dando conta...[...] era minha prática...conversar com a família...acho que eu nasci para ser professora, para fazer essa ponte...sempre eu procurava, falar primeiro a qualidade da criança, para depois falar do problema...Olha, acho que na época, a gente não se colocava de castigo... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Os módulos de Didática dos Estudos Sociais também adotavam as concepções de que a aprendizagem deveria partir da realidade vivida pela criança (CETEB, 1987, série 22, módulo

3) <sup>386</sup>, por meio das “experiências colhidas em situações concretas” (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p.4) <sup>387</sup>, “relacionadas com a comunidade onde serão aplicados” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.7) <sup>388</sup>, além disso, o professor precisaria considerar o “ajustamento da criança ao seu meio físico e social” (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p.4) <sup>389</sup>. Como o programa era estabelecido a nível estadual, era necessário que ele fosse organizado de forma flexível, já que cada comunidade tem sua própria e diferente realidade (CETEB, 1987, série 22, módulo 5) <sup>390</sup>.

Por um lado, os vestígios indicaram que em alguns momentos as elaboradoras desse material pareciam ter consciência da realidade de vida da clientela do Projeto Logos II, ao destacar, em diversos trechos dos módulos que “uma criança que vive na zona rural tem uma experiência anterior diferente da que vive na cidade. E, mesmo as que vivem em cidades têm, muitas vezes, dependendo do seu meio social, realidades diferentes” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.7) <sup>391</sup>. Corroborando com os elaboradores dos módulos, o Prof. Rocha declarou que realmente havia essas variações, já que cada comunidade, mesmo na zona rural, tinha a sua realidade própria e diferente. Por isso, em relação ao material didático, mesmo que tivesse uma linguagem mais coloquial, muitas vezes era necessário que os professores-cursistas utilizassem o processo de transposição didática. Observamos o depoimento do Prof. Rocha:

*[...] Teve uma época até que o governo criou um projeto chamado Pró-Rural, que aí o livro veio com uma linguagem melhor, mas mesmo assim, a zona rural onde eu trabalhava não era a mesma de Porto Velho, por exemplo... onde tem bacaba, um cocô que dá no meio do terreno...algumas situações a gente tinha traduzir isso, a gente usava mecanismos, coisas práticas da região, da hora, para tentar contribuir...mas orientado por teorias que estava ali...que dava um norte... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Por causa de situações como as apontadas pelo Prof. Rocha, as elaboradoras sugeriam atividades diferenciadas para serem trabalhadas pelos professores-cursistas da zona rural e da zona urbana:

Cada escola poderá desenvolver os mesmos conteúdos de formas diversas, aproveitando os meios que sua comunidade lhe oferece. Numa comunidade rural, por exemplo, é fácil dar noções de agricultura às crianças, pois dentro das vivências delas que estão que estão acostumadas a trabalhar na terra. Já uma criança que vive numa cidade precisará de um planejamento diferente para o mesmo conteúdo (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.11) <sup>392</sup>.

---

<sup>386</sup> 3ª edição.

<sup>387</sup> 3ª edição.

<sup>388</sup> 3ª edição.

<sup>389</sup> 3ª edição.

<sup>390</sup> 3ª edição.

<sup>391</sup> 3ª edição.

<sup>392</sup> 3ª edição.

Assim, como exemplo, os elaboradores dos módulos sugeriam que no caso dos conteúdos de noções de agricultura, o professor da cidade precisaria usar um filme, livros e revistas sobre agricultura ou até mesmo programar uma excursão no campo. Ele necessita considerar ainda, que talvez na sua turma haja crianças que nunca viram uma plantação. “As situações se invertem se o assunto a ser tratado for, por exemplo, o trânsito, que é da vivência de uma criança da cidade” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.11)<sup>393</sup>. Observamos pelo relato do Prof. Rocha, que no processo de transposição didática dos conteúdos, tais fatores foram considerados, entretanto, a diversidade acontecia entre as próprias comunidades rurais.

Por outro lado, as elaboradoras dos módulos da série 22 desconheciam o modo de adoção de materiais didáticos de sua clientela, ao afirmar como os professores-cursistas deveriam selecionar o livro didático para os seus alunos: “Antes de adotar um livro-texto para sua turma, você deve verificar se ele possui os requisitos recomendáveis a um bom livro” (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.14)<sup>394</sup>. Pois, como já abordamos no tópico de “Comunicação e Expressão”, na realidade brasileira, e especificamente em Rondônia, os professores-cursistas não selecionavam o material didático.

A atribuição do aluno como centro da escola, também estavam presentes nos módulos de Didática dos Estudos Sociais: “[...] a figura central do ensino é o aluno, para quem deve convergir todas as atenções e esforços”, bem como, a aprendizagem afetiva, em que o professor adota a postura de compreensão do aluno:

[...] você deve antes de tudo, procurar compreender cada um de seus alunos e conseguir sua participação nas experiências de aprendizagem. [...] Se você é um professor compreensivo e amigo de seus alunos, não resta a menor dúvida de que conseguirá criar entre eles, um clima de confiança [...] (CETEB, 1987, série 22, módulo 5, p.6)<sup>395</sup>.

Como já foi abordado anteriormente, o aluno como centro da escola era uma concepção da tendência não-diretiva, mas a forma como os elaboradores da série 22 apresentaram a questão do professor facilitador da aprendizagem, indicava uma tendência mais progressivista. De acordo com Libâneo (1992, p. 23) nessa vertente, no relacionamento professor/aluno,

Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. [...] Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a "vivência democrática" tal qual deve ser a vida em sociedade.

---

<sup>393</sup> 3ª edição.

<sup>394</sup> 3ª edição.

<sup>395</sup> 3ª edição.

Sem ser repetitiva, relembramos que a linha que separa as tendências progressivista e não-diretiva é bastante tênue, e que em alguns momentos tais concepções se mesclam. Nesse sentido, a Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que sua prática docente não era adestradora, por que ela ouvia os alunos e considerava suas opiniões: *Não era doutrinador...a gente aprendia tanto com os alunos também* (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Diferente da Prof.<sup>a</sup> Lovo, o Prof. Schmidt declarou que a sua prática em sala de aula era baseada no ensino tradicionalista, como podemos observar no seu relato:

*[...] a gente estava assim, mesmo, calcado no tradicionalismo...no tradicionalismo, nós não tínhamos muito, assim...essa noção de que eu tenho hoje, de você incentivar, de você criar um centro de interesse para aquilo...não, você tem que aprender, por quê? Porque sim e acabou. Se você não aprendeu a ler, é burro, tem que aprender a ler...nós éramos assim naquela época bem tradicionais, nosso material era tradicional, a gente não tinha essa visão pedagógica, das linhas, das correntes...eu não tinha noção de nada, eu também fui formado assim, fiz até a oitava série assim... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Contrariamente as concepções apontadas pelo Prof. Schmidt, as elaboradoras dos módulos de Didática dos Estudos Sociais também orientaram os professores-cursistas de que a “A aprendizagem precisa partir do mais próximo para o mais distante, do simples para o complexo e do concreto para o abstrato” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.7)<sup>396</sup>. O conhecimento partindo do concreto para o abstrato era defendido pelas ideias construtivistas de Piaget. Para esse autor “a criança recorre a objetos e acontecimentos concretos, presentes no momento. Somente de maneira limitada é que seu sistema operacional-concreto a leva em direção ao ausente. Para antecipar o ausente ela tem que partir do concreto [...]” (PIAGET apud MOREIRA, 1999, p.98).

Outra pensadora que também defendia a manipulação do material concreto era Montessori<sup>397</sup>. Para ela, “o caminho do intelecto passava pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploravam o mundo e decodificam o mundo ao seu redor” (FERRARI, 2008, p. 32), seria somente por meio do material concreto que a criança conseguiria abstrair o conhecimento.

---

<sup>396</sup> 3ª edição.

<sup>397</sup> Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália e foi uma médica psiquiatra e pedagoga. Trabalhando principalmente com crianças, ela apoiava os seus métodos na utilização de material concreto. Assim, ela desenvolveu formas didáticas e materiais direcionados para o desenvolvimento infantil em 5 áreas do conhecimento: Ciências sócio-históricas e Ciências naturais; Linguagem; vida prática/motricidade e Educação matemática (SILVESTRIN, 2012). (Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.)



De acordo com o Prof. Rocha, ele trabalhava com o material concreto por causa das orientações que estavam nos materiais da didática geral e das didáticas específicas que pertenciam ao Logos II.

*Porque o material sempre vinha orientando, a parte prática partindo da realidade, do conhecimento do aluno. Na verdade, a didática sempre fala isso. O conhecimento, a alfabetização principalmente, do concreto para o abstrato. Toda essa parte. A gente assimilava isso, e tentava buscar isso... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Além do recorte de gravuras, cartazes, livros e atividades em outros cenários como, por exemplo, a elaboração de redações pelos alunos, tendo como tema o ambiente externo a sala de aula (CETEB, 1984, série 20, módulos 5 e 6)<sup>398</sup>, o material de Didática da Linguagem não incentivava a utilização de outros materiais concreto. E nem tratava de assuntos sobre o conteúdo partir do concreto para abstrato. Contudo, o Prof. Rocha, adotou esse método na sua prática de alfabetização, talvez influenciado pelos outros módulos de didática do Logos II que orientavam essa forma de ensino/aprendizagem. Por exemplo, a ênfase na utilização do material concreto estava no material de Didática dos Estudos Sociais, que como já afirmamos, também tinha seus conteúdos mais gerais, voltados para o ensino em sala de aula. Assim, as elaboradoras desses módulos direcionaram uma parcela bem grande dos conteúdos desse material, para as atividades por meio do material concreto, alegando que “se você desejar que seus alunos se tornem independentes, formem bons hábitos de trabalho e tenham sucesso na aprendizagem, procure dar-lhes oportunidade de trabalhar, confeccionados os mais variados tipos de materiais” (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.11)<sup>399</sup>. Pois esse tipo de atividade “ajuda o aluno a encontrar dados para solução de muitos problemas” (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.12)<sup>400</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que começou a utilizar o material concreto depois que iniciou seus estudos no Logos II:

*Acho que foi uma base para a gente trabalhar depois [o Logos II]...uma base...que depois eu trabalhei...quando eu saí de lá e vim para cá...eu trabalhei com a primeira série, depois trabalhei com segunda série, depois fui para a quarta série...eu sempre procurei trabalhar assim, o concreto com o aluno, para que eles pudessem compreender melhor... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Os materiais de Didática dos Estudos Sociais instruíam os professores-cursistas a trabalharem com o material concreto de duas formas: construindo com os seus alunos ou como recursos audiovisuais. Ao trabalhar com os alunos era sugerido que a construção do material se

---

<sup>398</sup> 1ª edição nova.

<sup>399</sup> 3ª edição.

<sup>400</sup> 3ª edição.

limitasse “a situações simples como: arrumação, cartonagem e colagem de qualquer tipo de material” (CETEB, 1987, série 22, módulo 4, p.11)<sup>401</sup>.

Já os recursos audiovisuais deveriam ser muito explorados pelo professor-cursista, pois “chegou-se, cientificamente, à conclusão de que, com a combinação oral e visual, isto é, com a audição aliada à visão, obtém-se aprendizagem maior e mais duradoura” (CETEB, 1987, série 22, módulo 6, p.5)<sup>402</sup>. O recurso mais utilizado para as confecções de atividades, segundo os professores-cursistas, eram o mimeógrafo. Por exemplo, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla informou que usou muito essa ferramenta para distribuir atividades para os alunos: “*Os cadernos [de planejamento] ficavam grossos, porque, por exemplo, a gente rodava atividades com o mimeógrafo e eu colocava lá o que tinha dado e tudo, então acabava engrandecendo mais*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Lovo também contou que os materiais utilizados nas aulas “*Eram mimeografados*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Já o Prof. Rocha relatou que na época, na escola rural que ele atuava, não tinha nem mimeógrafo, quanto mais outros recursos, e isso dificultava muito na hora de planejar as aulas para as turmas multisseriadas, pois, na maioria das vezes, esse professor-cursista tinha que copiar as atividades nos cadernos dos alunos, para conseguir trabalhar com as quatro séries concomitantemente:

*[...] porque eram quatro séries, e você tinha que ter elementos, “bala na agulha” para quatro séries...por mais que você tenha a cartilha de cada um, você tem que ter definido o que era para trabalhar, chegar na primeira série, com exercícios diferenciados daquele...um livro, uma cartilha, você trabalhar com ele, nunca é suficiente o que vai lá, você tem que ter complemento, tem que ter exercícios a mais. Aí elaborar na mão, passar no caderno, levava para casa os caderninhos para passar atividade, levava para adiantar na sala de aula, já entregava para eles os exercícios. Então, na época, nem mimeógrafo tinha lá para rodar as coisas, tinha que trazer material, trazer na cidade o estêncil, às vezes prontos, e já levar várias atividades para o mês, a gente vinha para o encontro...caderninho do aluno, as primeiras séries, já levava os cadernos e trazia uma atividade manuscrita para eles fazerem... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Conforme os módulos da série 22, os recursos audiovisuais que poderiam ser utilizados pelos professores eram: as gravuras, as réalias, os cartazes, o flanelógrafo, o quadro de pregas, o próprio quadro e giz, entre outros (CETEB, 1987, série 22, módulo 6)<sup>403</sup>. Os professores-cursistas de Rondônia disseram que utilizavam todos esses materiais concretos, mas a ênfase estava principalmente nas réalias, cartazes, quadro e giz.

---

<sup>401</sup> 3ª edição.

<sup>402</sup> 3ª edição.

<sup>403</sup> 3ª edição.

Os módulos de Didática dos Estudos Sociais explicavam aos professores-cursistas que as réalias “são materiais ‘de verdade’, isto é, são objetos reais, modelos, miniaturas e amostras” (CETEB, 1987, série 22, módulo 6, p.15)<sup>404</sup>. O Prof. Rocha, por exemplo, tinha sempre um objeto para exemplificar as suas atividades na alfabetização.

*Então, eu sempre gostei de trabalhar coisas práticas, do cotidiano deles...eu até me lembro que quando eu vim para a cidade, o pessoal ria de mim, eu tinha uma caixa bem grande assim, que eu carregava...como era alfabetização, até sapato tinha lá dentro. O que é esse sapato velho? Acho que quando eu chegar na lição do S, tem que ter alguma coisa, é o sapato...[...] E levava sapatos para exemplificar... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

As réalias seriam objetos que representam um assunto ou situação que tem a intenção de simular uma realidade. Podendo ser utilizadas para simular situações-problemas ou na análise de casos, por meio de um significado imaginário. As réalias são usadas também para reforçar a compreensão de significados de palavras e conceitos “de realidades abstratas ou distantes aos alunos” (LOUZADA, FROTA FILHO, 2017, p. 78). Por exemplo, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, trabalhava frações com a réalias:

*É...daí a gente sempre pedia aos alunos, para exemplo, contar número, eles levavam alguma coisa, uns levavam pedrinhas, outros levam...às vezes o pai cortava pedaços de grama, uns pedacinhos assim, né...então, procurava no material concreto, por exemplo, trabalhar fração, a gente levava fruta, aí mostrava as partes e depois compartilhava... (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Outro material concreto muito utilizado pelos professores-cursistas de Rondônia, e que eram estimulados nas Didáticas Específicas, mas com grande ênfase na Didática dos Estudos Sociais, eram os cartazes. Esse material poderia ser empregado até mesmo para moldar os comportamentos dos alunos. Tais cartazes seriam construídos com mensagens que teriam como objetivo condicionar os padrões de conduta dos alunos (CETEB, 1987, série 22, módulo 5)<sup>405</sup>. De acordo com os módulos, os cartazes deveriam ter as seguintes características: despertar a atenção e proporcionar uma aprendizagem mais rápida. Mesmo que o cartaz tivesse só figuras, ele devia ter uma finalidade, passar uma mensagem e não ser apenas decorativo. Entretanto, o cartaz deveria chamar “atenção da criança e, para isso, deve ser bonito, atraente, limpo e feito com capricho para causar impacto” (CETEB, 1987, série 22, módulo 6, p.15)<sup>406</sup>.

As técnicas de construção de cartazes ensinadas nos módulos de Didática de Estudos Sociais eram as que circulavam nas escolas naquela época. Havia um incentivo por parte dos

---

<sup>404</sup> 3ª edição.

<sup>405</sup> 3ª edição.

<sup>406</sup> 3ª edição.

livros didático e também dos colegas de profissão que os cartazes fossem coloridos com muitos desenhos para chamar a atenção das crianças e assim despertar o interesse para o conteúdo trabalhado. Vimos essa orientação, em diversos momentos, nos módulos do Logos II como, por exemplo: “Introduzir a palavra bola através de um cartaz ilustrado” (CETEB, 1984, série 20, módulo 03, p. 21)<sup>407</sup>. Porém, o Prof. Rocha relatou que os cartazes confeccionados por ele, eram simplesmente funcionais:

*Cartaz com minha letra meio que maluca, eu usava bastante...[...]. Meus cartazes, só expressavam o que tinha que expressar, mas aquelas margens bonitas, aquelas coisas, não tinham.... e eu levava aquilo para a sala, para entender, ajudar no entendimento dos alunos. Eu quero dar prova de leitura, se passar todo mundo, é o que eu quero. Era objetivo. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Outro recurso didático indicado nesse material era o quadro-de-giz que, segundo os elaboradores dos módulos, esse era “um dos básicos e mais antigos instrumentos usados em nossas salas de aula” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.8)<sup>408</sup>. Os professores-cursistas eram instruídos por esses materiais que o quadro-de-giz seria um excelente instrumento “para visualizar os conceitos, concretizar ideias e proporcionar beleza e graça ao ambiente” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.8)<sup>409</sup>, com tais qualidades, o quadro negro só ofereceria melhorias para aprendizagem da classe. Inclusive, essa ferramenta não deveria ser usada somente pelos professores, mas também pelos alunos: “Deverão ser encorajadas a usá-lo para explicar as idéias que dependem da visualização para melhor compreensão” (CETEB, 1987, série 22, módulo 3, p.11)<sup>410</sup>. De acordo com os depoentes essa foi a ferramenta mais utilizada por eles. A Prof. Sganzerla que lecionava na escola rural para as salas multisseriadas, adotava a estratégia de dividir o quadro em conformidade com a série para distribuir os conteúdos: “*Eu tinha dois quadros, a metade era primeiro e segundo, e a outra metade terceiro e quarto*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Sander, pelos mesmo motivos que a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, utilizava uma estratégia semelhante, mas também lançava mão do livro didático: “[...] *eu lembro que eu dividia o quadro, depois consegui mais um quadro para trabalhar alguma coisa...a quarta série, por exemplo, eu praticamente não usava a lousa...era mais a cartilha e o livro...o que eu usava mais a lousa, às vezes, era com a alfabetização...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Já o Prof. Schmidt relatou que como lecionava para o primeiro ano no período da manhã, dividia o quadro somente em três partes:

---

<sup>407</sup> 1ª edição nova

<sup>408</sup> 4ª edição revista.

<sup>409</sup> 4ª edição revista.

<sup>410</sup> 4ª edição revista.

*Eu dividia o quadro em três pedaços. Agora, tem alguns heróis, companheiros meus, que tinham apenas 20 horas, eu tive sorte...de 40 horas, que dava inclusive, alfabetização junto... aí, só fica quem é bom. Porque alfabetizar e trabalhar, segundo, terceiro e quarto ano junto... [...] Só no quadro e na apostilinha... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

O Prof. Rocha utilizava o quadro-de-giz como uma estratégia para manter os alunos sempre ocupados:

*Era, eu separava os grupos, as fileiras e já organizava o quadro em partes, distribuía direitinho e trabalhava com eles sem deixar muito espaço, muita tréguas...[...] [...] escrevia na lousa para os pequenos ir copiando, trabalhando aqui.... O quebra cabeça do caderno, às vezes ficava grande ali, porque para passar as anotações de primeira à quarta série, enquanto um faz isso aqui, o outro faz aquilo ali, você está com aquele manual na mão, o tempo todo, deixa na mesa e corre para turma... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Como também trabalhava com as classes multisseriadas, esse professor-cursista, assim como os outros docentes, dividia o quadro em partes de acordo com a série, tal tática era utilizada como um recurso de controlar as indisciplinas dos alunos:

*Era quadro de giz, dividia o quadro, geralmente a gente conseguia, um dos maiores, dividia ele em partes, ia passando tarefa para o terceiro e quarto ano, segundo ano também que já copiava, terminava o ano alfabetizado suficiente para ele se “virar”, copiar os exercícios, organizar no caderno, deixar espaço, responder. Isso já ajudava muito, porque estava passando aqui para o segundo ano, já deixava uma atividade ali de leitura com o terceiro, e o quarto ano ia resolvendo exercícios de matemática, às vezes numa folha que já trazia ou deixava...porque também tinha isso, se ficar folgado um pouquinho, aí já começava a perturbação...estudante pode ser bom estudante, mas se ele ficar sem norte, sem atividades, ele começa a achar o que fazer (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

No geral, os módulos de Didática de Estudos Sociais instruíam os professores-cursistas a utilizarem diversas técnicas de estudos dirigidos e dinâmicas de grupos para moldar o comportamento dos alunos, criar padrões esperados de conduta e tornar o aluno independente na busca pelo conhecimento. O material tecia também propostas de como esses docentes deveriam organizar suas atividades cotidianas com foco no desenvolvimento do homem integral, útil para si mesmo e para sociedade.

As disciplinas voltadas para área da educação física e, Recreação e Jogos, também objetivam a formação integral do homem. Assim, nesse próximo tópico, analisaremos os módulos das disciplinas da matéria que denominamos como Formação Integral e como que elas se articulavam com a prática do professor-cursista.

#### **5.4. Formação Integral: Educação Física, Didática da Educação Física e Recreação e Jogos**

Relembrando o capítulo de metodologia, nessa matéria que criamos e intitulamos como Formação Integral, foram contempladas as disciplinas que não se articulavam diretamente com nenhuma das três grandes áreas do conhecimento (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais

e Ciências), mas estavam diretamente relacionadas com a prática em sala de aula do professor-cursista. Portanto, nessa matéria de Formação Integral serão analisados os módulos das disciplinas de Educação Física, Didática da Educação Física, e Recreação e Jogos. A disciplina de Educação Física não foi contemplada pelo currículo do Logos II divulgado em 1975 (BRASIL, 1975), mas conjecturamos que essa área de estudos pertencia a formação geral, já que seus conteúdos não eram direcionados para o magistério. Já as disciplinas de Didática da Educação Física e, Recreação e Jogos fazem parte da formação Especial (Apêndice 4).

#### 5.4.1 Educação Física

No tempo do Logos II, a disciplina de Educação Física foi pensada como forma de controle social, chegando a confundir-se nessa época com formação moral, além disso, ela era fundamentada na aptidão física e na manutenção da saúde individual, voltados para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2004). De acordo com o CETEB (1984), a disciplina de Educação Física (FG – série 29) era direcionada para o 2º grau, e seria desenvolvida por meio de 3 módulos, o que daria 60 horas de estudos aproximadamente. Esse material foi elaborado por Ivone Felipe<sup>411</sup> e Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 4.1).

A entrada da Educação Física nos currículos escolares tem uma história antiga. No Brasil, ela foi oficializada como disciplina escolar na época do império, com D. Pedro I em 1851, e por mais que fosse obrigatória, na prática ela não existia. Por volta dos séculos XIX e XX ela começou a adquirir características de higiene e saúde, pautadas no exercício físico e no desenvolvimento da moral (BENVEGNÚ JR, 2011). Nessa época,

[...] as atividades corporais no âmbito escolar na forma cultural de jogos, ginástica, e dança, foram entendidos como um elemento capaz de atender aos sucessivos modelos, social, econômico e político que se estabeleciam. Exigiam-se homens fortes, saudáveis, dinâmicos e paradoxalmente homens adestrados, obedientes, alienados, adequados para suprirem as necessidades e os desafios que o contexto impunha (BOLINO, 2004, p.3).

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção e da industrialização, era preciso adequar a população trabalhadora ao mercado de trabalho, assim, a Educação Física passou a ter um caráter instrumental, trabalhando também a disciplina, o tempo e a ordem. O exercício físico surgiu com a capacidade “de ser potencialmente capaz de prevenir e curar doenças, de construir um corpo robusto e saudável, adestrando-o para os trabalhos manuais (físicos)” (BENVEGNÚ JR, 2011, p. 5).

---

<sup>411</sup> Não encontramos informações sobre a formação dessa elaboradora.

Com a LDB n.º 4.024/61, a Educação Física devido a sua fundamentação científica, passou a compor o currículo escolar como um aspecto da educação geral, com a intenção de envolver todo o desenvolvimento do estudante. Assim, essa área começou a ser responsável pela atitude postural adequada, pela coordenação sensório-motor, pelo refinamento dos sentidos, entre outros. A Educação Física também tinha a função de promover o conhecimento de nossos costumes. De acordo com a legislação, no ensino primário essa disciplina deveria ser desenvolvida por meio da “recreação (individual e coletiva) nos seus variados aspectos como, por exemplo, era realizada por meio dos jogos, atividades rítmicas, dramatizações, atividades complementares” (ARANTES, 2008, p. 1).

Com o governo militar instalado, a finalidade da Educação Física passou a ser desenvolvimento da harmonia do corpo e do espírito, fortalecendo a vontade, formando hábitos disciplinares e saudáveis. Ademais, deveria estimular o cuidado com a saúde, ampliar o espírito de trabalho em equipe, “de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e de eficiência individual” (ARANTES, 2008, p. 1).

Na LDB de 1971 juntamente com o Decreto 69.450/71, que regulamentava a Educação Física, ficou estipulado que essa disciplina continuaria a ser trabalhada nas séries iniciais do primeiro grau, como recreação:

No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (BRASIL, 1971c, art.3º, Parágrafo I).

Os módulos de Educação Física eram direcionados para a parte teórica desse conhecimento, contudo, eles indicavam a execução de atividades práticas, mas sem acompanhamento de um professor. Os módulos instruíam o professor-cursista da seguinte forma: “Você vai realizar todos os exercícios como se estivesse participando de uma aula de Educação Física, uma aula coletiva, com a orientação do professor de Educação Física. [...]. Anote seu desempenho na ficha-controle que aparece no final de cada sessão (CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.8)<sup>412</sup>.

Nesse material, era indicado para a realização dos exercícios: o local que deveria ser arejado e espaçoso; o horário, não depois das refeições; o traje, roupas que permitam o movimento; e o preparo do corpo e da concentração mental. Depois o professor-cursista deveria começar as atividades com aquecimento, execução e volta à calma. E, finalmente, a

---

<sup>412</sup> 4ª edição revista.

autoavaliação da aula executada (CETEB, 1982, série 29, módulo 1)<sup>413</sup>. As fichas de autoavaliação dos módulos que analisamos estavam sem preencher, além disso, a maioria dos professores-cursistas que entrevistamos afirmaram que não realizavam as atividades práticas relacionadas à Educação Física, como podemos observar pelo relato do Prof. Rocha: *“Pelo menos no meu curso foi só o teórico”* (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018). Semelhante ao Prof. Rocha, o Prof. Schmidt declarou que não fez aulas práticas, e que a parte teórica estava relacionado aos cuidados com as atividades físicas: *“Não, nunca fiz a parte prática não. Se tinha foi meio tratorado, porque nós só fizemos os módulos lá sobre alguns cuidados com a prática esportiva com adolescentes, só isso, mais nada”* (SCHMIDT, entrevista concedida 13/08/2018). A Prof.<sup>a</sup> Sander afirmou que *“Era só estudo do módulo”* (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018) e a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla foi enfática ao dizer que eles não tinham aulas práticas e menos ainda um acompanhamento de um professor para realização de atividades: *“Tinha as orientações nos módulos, mas acho que a parte que menos foi posto em prática foi a educação física”* (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018). A única exceção foi a Prof.<sup>a</sup> Lovo, segundo essa depoente, ela realizava as atividades de educação física e contava com o acompanhamento de um OSD:

*Pesquisadora: Vocês tinham a disciplina de Educação Física, o módulo. Vocês faziam a parte prática ou só a parte teórica?*

*Entrevistada: Tinha. Fazíamos as duas.*

*Pesquisadora: Ah! Tinha a parte prática também?*

*Entrevistada: Tinha, a gente fazia.*

*Pesquisadora: Vocês tinham um professor que acompanhava?*

*Entrevistada: O Professor do Logos II, professor que dava aula de tudo.*

*Pesquisadora: E a prova, era só escrita ou avaliava a parte prática?*

*Entrevistada: Só escrita.*

*Pesquisadora: Não tinha prova prática?*

*Entrevistada: Tinha não (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018)*

O Prof. Rocha lecionava na zona rural e a Prof.<sup>a</sup> Lovo na zona urbana, contudo, ambos estudaram o Logos II no mesmo NP da cidade de Pimenta Bueno, por isso verifica-se que existe uma discrepância nos relatos. Conjecturamos, que a Prof.<sup>a</sup> Lovo tenha se equivocado, já que nos históricos escolares do Logos II não existem conceitos ou menções sobre aulas práticas de educação física e também devido aos relatos dos demais depoentes que confirmam o relato do Prof. Rocha. Já em relação as avaliações dos módulos de Educação Física, todos os professores-cursistas relataram que só era exigido a parte dos conhecimentos teóricos.

No primeiro módulo da série 29 tinha uma nota explicativa no roteiro, amparada na legislação (Lei n.º 6.503/77) relatando que os alunos que tivessem qualquer uma das atribuições

---

<sup>413</sup> 4ª edição revista.



relacionadas na lei, a parte destinada à execução dos exercícios seria facultativa e não obrigatória. As particularidades que “liberavam” os alunos de executar as aulas práticas eram as seguintes:

- a) Ao aluno de curso noturno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) ao aluno maior de trinta anos de idade;
- c) ao aluno que estiver prestando serviço militar na tropa;
- d) à aluna que tenha prole, isto é filhos;
- e) ao aluno amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 196, mediante parecer médico que comprove: Incapacidade física relativa incompatível com o tipo de exercício; casos de síndromes hemorrágicas; asma; cardite; pericardite; afecções osteoarticulares; nefropatias agudas ou subagudas; afecções reumáticas, etc. (Lei n.º 6.503/77 apud CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.3)<sup>414</sup>.

Como o material era voltado para a parte teórica, não disponibilizando um professor para acompanhar a parte prática, não fica claro no módulo se o aluno seria dispensado de seus estudos dos módulos caso apresentasse algumas dessas limitações. Por isso, perguntamos aos nossos depoentes, se algum deles tinham sido dispensados dessa disciplina por algum dos motivos citados na legislação, e todos os professores-cursistas foram unânimes em dizer que não. Mesmo o trecho da legislação estando nas primeiras páginas do primeiro módulo, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que “*Nem sabia dessa lei. [Fizemos] Normal*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018). O Prof. Rocha também declarou que não tinha conhecimento da lei: “*Naquela época não foi observado isso não, se foi discutido isso em algum encontro, eu não me lembro. A gente foi tocando as disciplinas que foram aparecendo, foi fazendo e eliminando*” (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018) e a Prof.<sup>a</sup> Sander acrescentou que essas dispensas da educação físicas por limitações, ocorreram somente anos mais tarde: “*Olha, aquela disciplina todos nós fazíamos do Logos II. Depois, bem mais tarde quando eu já estava aqui no CEEJA, que daí o aluno que trabalhava e tal... não fazia...o aluno não fazia a aula prática né?!*” (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018). A Prof.<sup>a</sup> Lovo também afirmou que não conheceu ninguém que não tenha feito a disciplina de Educação Física no Logos II: “*Todos que eu conheci, teve que fazer*” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018). O Prof. Schmidt relatou que todos que ele conheceu cursaram a disciplina e tornou a relacioná-la com os cuidados com a prática esportiva:

*Não, não. Todo mundo fez os módulos. Até porque os módulos eram interessantes, porque eles davam alguns alertas que lá na escola a gente fazia tudo, inclusive, a nossa educação física lá era o futebol no sábado. Então, ele nos alertava em algumas práticas inadequadas para adolescente (SCHMIDT, entrevista concedida 13/08/2018).*

---

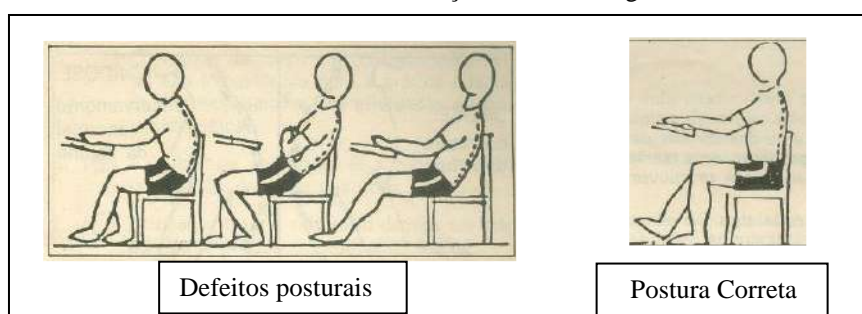
<sup>414</sup> 4ª edição revista.

Os módulos de Educação Física indicavam que essa disciplina educaria os movimentos do professor-cursista, “através de exercícios adequados, [que] desenvolve a coordenação entre os músculos e os sentidos” (CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.4)<sup>415</sup>. Essas atividades poderiam ser formativas, recreativas ou associadas. As formativas contribuiriam para a formação corporal (órgãos, músculos e sentidos), as recreativas, tinha a função de divertir e educar e associativas seria uma mescla das duas anteriores como, por exemplo:

Quando um grupo de crianças joga bola ou brinca de queimada, utiliza os músculos e os sentidos para desenvolver o corpo, por outro lado, também está se divertindo. Neste caso, os aspectos formativo e recreativo estão associados (CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.4)<sup>416</sup>.

Seguindo a orientação legislativa, referente à saúde, os módulos da série 29 enfatizavam também a correção da postura, como um hábito para evitar defeitos posturais como: escoliose, cifose e lordose (CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.5) (Figura 32).

Figura 32 - Ensino Posturais nos módulos de Educação Física do Logos II



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de CETEB (1982, série 29, módulo 1, p.5)<sup>417</sup>.

Para corrigir esses maus hábitos de posição do corpo, “causados pelo tipo de trabalho ou por vícios de hábitos e atitudes inadequados de sentar, andar e parar” (CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.6)<sup>418</sup>, os módulos de Educação Física disponibilizavam a denominada ginástica corretiva. Esse material ofertava ainda a ginástica de compensação, que era “indicado para as pessoas que, pela natureza do trabalho que executam, permanecem muito tempo na mesma posição” (CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.6)<sup>419</sup>, e por fim, a ginástica de manutenção, que era “indicado para as pessoas que desejam manter em boa forma o físico e as funções do organismo” (CETEB, 1982, série 29, módulo 1, p.6)<sup>420</sup>.

<sup>415</sup> 4ª edição revista.

<sup>416</sup> 4ª edição revista.

<sup>417</sup> 4ª edição revista.

<sup>418</sup> 4ª edição revista.

<sup>419</sup> 4ª edição revista.

<sup>420</sup> 4ª edição revista.

Para trabalhar o espírito social/comunitário de trabalho em equipe e o espírito patriótico, o governo promoveu campanhas para vincular o esporte ao nacionalismo. Um exemplo, foi a propaganda da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970 (ARANTES, 2008). Os módulos de Educação Física do Logos II, também enfatizam os desportos coletivos como: futebol, voleibol, basquetebol, handebol. Nesse material eram enfatizados principalmente a disciplina, a ordem e o seguimento das regras, sendo que no caso de descumpridas levaria a penalidades (CETEB, 1982, série 29, módulo 3)<sup>421</sup>.

Além dos desportos, os módulos de Educação Física ofertavam também o treinamento em circuito, para desenvolver a elasticidade, a força, a resistência e controle muscular, e motivava ainda o aluno a praticar o atletismo, já que esse esporte era “praticado no mundo inteiro. [e] O ideal olímpico é[era] desenvolver a harmonia e a igualdade através do aprimoramento físico” (CETEB, 1987, série 29, módulo 2, p. 10)<sup>422</sup>.

De modo geral, todas as atividades propostas nesse material eram ensinadas de forma teórica, com orientações para serem realizadas na prática, mas com uma ressalva de que esses tipos de atividades eram para ser executadas pelos professores-cursistas e não por seus alunos, pois, para eles, haveria um material específico indicando as atividades e forma de utilizá-las condizente com a faixa etária desses alunos (CETEB, 1987, série 29, módulo 2)<sup>423</sup>. Os elaboradores se referiam aos módulos de Didática da Educação Física e de Recreação e Jogos.

#### 5.4.2 *Didática da Educação Física*

A parte voltada para o ensino da Educação Física, ou seja, a Didática da Educação Física (FE – série 25), foi desenvolvida por meio de 2 módulos, configurando em 32 horas de estudos previstos. Esses módulos foram elaborados por Anisse Nicolau<sup>424</sup> e Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 4.2).

Os módulos de Didática da Educação Física seguiam as tendências da sua época e as ordens do governo. Em diversos momentos, as legislações que regulamentavam essa área de estudos, foram convidadas a participar dos discursos dos elaboradores para justificar suas decisões metodológicas. Nesse sentido, os professores-cursistas eram informados que o propósito da educação física seria “assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando”

---

<sup>421</sup> 4ª edição revista.

<sup>422</sup> 3ª edição.

<sup>423</sup> 3ª edição.

<sup>424</sup> Não encontramos informações sobre a formação dessa elaboradora.

(CETEB, 1982, série 25, módulo 1, p.3)<sup>425</sup> por meio da autorealização, qualificação para o trabalho, e preparação para o exercício consciente da cidadania (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>426</sup>. Os módulos apresentavam ainda a parte da legislação que determinava os objetivos e as características da educação física no ensino primário, que se daria por atividades recreativas, pautadas na higiene, saúde, espírito comunitário, senso moral e cívico, etc., ou seja, hábitos que deveriam colaborar para formação integral do indivíduo (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>427</sup>.

Os elaboradores dessa série enfatizavam ainda que, por mais que atividades nos módulos do Logos II estimulassem os aspectos físicos, seus efeitos estavam além. Essas atividades influenciariam no desenvolvimento da moral, do intelectual, emocional e social, “atingindo o indivíduo como um todo” (CETEB, 1982, série 25, módulo 1, p.4)<sup>428</sup>. Como o discurso presente nas legislações educacionais e conseqüentemente nos módulos era que o objetivo da escola seria desenvolver o homem integralmente, a Educação Física viria para contribuir à alcançar esse propósito, visando os seguintes aspectos (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>429</sup>:

- ✓ Físicos: saúde física e mental; preparação para a vida.
- ✓ Moral: formação de caráter, por meio de atividades que incentivariam a lealdade, a cooperação, o respeito aos direitos dos outros, o autodomínio e outras qualidades essenciais à formação do caráter.
- ✓ Social: desenvolvimento de qualidades de um bom membro da família e bom cidadão; as atividades deveriam aperfeiçoar o espírito de solidariedade e, ao mesmo tempo da competição saudável, dessa maneira, deveriam ser estimulados as relações de camaradagem, a aquisição de amizades, o desenvolvimento da sociabilidade, e as qualidades necessárias a um bom cidadão.
- ✓ Intelectual: desenvolvimento da observação, do raciocínio lógico, do poder de concentração e a preparação vocacional.
- ✓ Controle emocional: certos tipos de atividades físicas, principalmente as competições esportivas, desenvolvem o controle emocional, as qualidades de comando e a liderança, elementos valiosos na preparação vocacional.

---

<sup>425</sup> 4ª edição revista.

<sup>426</sup> 4ª edição revista.

<sup>427</sup> 4ª edição revista.

<sup>428</sup> 4ª edição revista.

<sup>429</sup> 4ª edição revista.

As atividades nos módulos de Didática da Educação Física estavam voltadas a melhoria do corpo, para adquirir resistência, disposição e saúde. De acordo com Arantes (2008), na época, essas aptidões físicas eram trabalhadas nas escolas por meio da área de Educação Física objetivando a melhoria da força de trabalho, além do mais, o governo militar, tendo em vista a segurança nacional, tinha o objetivo de estruturar um exército formado por uma juventude forte e saudável (ARANTES, 2008).

O material de Didática da Educação Física era voltado para o ensino nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Contudo, percebemos um estímulo, que consideramos precoce, para preparar os alunos para o mercado de trabalho, uma vez que essas crianças tinham em média de 6 a 12 anos. A formação para o trabalho, nesse material, se dava por instruções como: formar hábitos desejáveis e a incentivar a preparação da descoberta profissional, sendo que mesmo os jogos e brincadeiras deveriam ser empregados na tarefa de educar (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>430</sup>.

Para os módulos de Didática da Educação Física havia uma diferença entre jogos e brincadeiras. As brincadeiras eram espontâneas e deveriam ser realizadas no recreio da escola, por serem atividades sem regras estabelecidas, que se modificavam ao capricho dos participantes (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>431</sup>. O Prof. Rocha conta como que ele trabalhava as brincadeiras no recreio na escola da zona rural.

*O recreio, a gente levava muito “embolado” ali com umas atividades mais próprias nossas. Os maiores se não tivesse uma bola de futebol, bolava uma bola de meia, um negócio para brincar, tinha outros que gostava de correr ali. Era corda para pular corda todo dia, praticamente tinha...a energia...era pular corda. Peteca, eles gostavam muito, sempre estava arrumando ou pedia para alguém levar para o pai dar uma arrumada...era peteca, bola de meia, corda para pular e essa coisa de correr mesmo por ali, as brincadeiras...brincadeira de queimada eles não se davam muito com aquela brincadeira, não...todo mundo, quase gosta, quase todo estudante... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Já o Prof. Schmidt relata que na escola rural em que lecionava, os alunos utilizavam o tempo do recreio para ir ao banheiro, conversar, e às vezes, alguns alunos realizavam algumas brincadeiras: “[os alunos] *lanchavam, descansavam um pouco, às vezes, jogavam uma bolinha...* (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla conta que enquanto os seus alunos brincavam ou descansavam, a docente utilizava esse tempo para organizar a cozinha, já que na escola rural não tinha zelador, nem merendeira. Essas atividades eram responsabilidades da própria professora:

---

<sup>430</sup> 4ª edição revista.

<sup>431</sup> 4ª edição revista.

*Tinha o intervalo de 15 minutos, que a gente dava o lanche e eles brincavam um pouquinho, e duas vezes por semana, eles tinham meia hora de recreação. [...]. Às vezes, enquanto a gente lavava os pratos, ajeitava um pouco ali, eles jogavam um pouco bola, mas eram uns 15 minutos só, nem isso, era rapidinho (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Diferente dos professores da zona rural, a Prof.<sup>a</sup> Lovo relata que utilizava o horário do recreio para descansar. Nesse período os alunos ficavam no pátio da escola, na responsabilidade do guarda ou do inspetor de pátio: “A gente não trabalhava na hora do recreio não...[...] Tinha os guardas, quem ficava no portão” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Ao contrário das brincadeiras feitas no recreio, os jogos eram constituídos de: organização, normas ou regras — evolução; fases ou etapas; conhecimento dos objetivos; estratégia ou ação (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>432</sup>. Por conter essas particularidades deveriam ser desenvolvidas na recreação com a participação do professor. Segundo a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla era dessa forma que ela trabalhava a recreação, acompanhando os alunos, com planejamento e organização:

*A recreação era seguida junto, a gente tinha que estar junto, era coordenada as brincadeiras. [...]. Essa recreação era dirigida, não era dar uma bola e jogar bola. Cada dia tinha uma atividade, um dia era pular corda, outro era peteca, outro era passar a bola, um por baixo outro por cima. Cada dia a gente fazia uma atividade diferenciada. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Os módulos de Didática da Educação Física explicavam ao professor que os desportos eram formas de atividades físicas que se caracterizavam pelas regras e normas bastante rígidas que disciplinavam a atividade e deveriam ser rigorosamente obedecidas (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>433</sup>. Os desportos poderiam ser individuais como, por exemplo, o atletismo, ou coletivos como o futebol, o vôlei, etc. O Prof. Rocha conta que os seus alunos, assim como os dos seus colegas professores, gostavam somente dos desportos coletivos, principalmente, os que envolviam bola. Até havia uma tentativa por parte desses docentes para tentar aplicar a ginástica ou outras atividades, mas não eram bem-sucedidas:

*Era assim, tinha um dia da semana, às vezes, eu tirava um recreio um pouco maior. Eu trabalhava recreação. Os quinze minutos que ficava ali, merendavam, corria, brincavam um pouquinho e já voltavam. O recreio que eu falo mais diretamente é esse dia da semana que a gente tirava para fazer essas brincadeiras...Tinha diferença entre recreio e recreação. Eu gostava de organizar, sempre as técnicas que davam nos próprios módulos, orientando, às vezes com folhas de papel, com pedaço de pau, fazendo as brincadeiras alternadas...mas, o que eu percebia é que eles, não podia faltar bola, acho que até hoje vejo ainda professores de educação física tentando trabalhar exercícios corporais, atividades de movimentos...os alunos interessam mais quando solta a bola. Se não tivesse bola, quando faltava mesmo, tinha que improvisar*

---

<sup>432</sup> 4ª edição revista.

<sup>433</sup> 4ª edição revista.

*alguma coisa...bola de meia para poder fazer, meia para encher...bola de meia para brincar... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Algumas das atividades sugeridas nos módulos da série 25 para os professores-cursistas trabalharem com seus alunos, lembravam muito os treinamentos voltados para a constituição de um exército como, por exemplo, essa atividade de aquecimento:

1. Colocar os alunos em fila.
2. Deslocar os alunos em fila, com exercícios de marcha.
3. Variar o movimento: passar da marcha lenta para a moderada, em seguida, para a acelerada.
4. Passar da marcha acelerada para a moderada e daí para a marcha lenta.
5. Mudar o andamento: marcha com saltos ou com palmas. (CETEB, 1982, série 25, módulo 1. p.9)<sup>434</sup>.

Além dessa atividade, no decorrer de todos os módulos de Didática da Educação Física, permeavam prescrições de ordem e disciplina, garantia do aproveitamento do tempo, todos visando desenvolver nos alunos, atitudes de boa conduta como, por exemplo, sociabilidade, colaboração, lealdade, franqueza e hábitos de higiene, em que o professor deveria se impor pelo exemplo, isto é: ser pontual, cuidar de sua forma de tratar o aluno e de seu controle, sendo essa uma “norma que o professor deve adotar” (CETEB, 1987, série 25, módulo 2, p.8)<sup>435</sup>, pois, tanto quanto o regime militar pretendia formar um exército de jovens para defender a pátria (ARANTES, 2008), nos parece que o governo com o incentivo dessas atitudes pretendia também formar um exército para as fábricas.

A maioria das atividades propostas nos módulos do Logos II, eram exercícios de baixo custo e muitos só precisavam dos alunos (atividades que envolviam o próprio peso do corpo ou de equilíbrio) e do espaço. Esses módulos, instruíam os professores cursistas a dividirem os meninos das meninas para realização das atividades de educação física:

[...] meninos e meninas gostam do mesmo tipo de atividades físicas, mas no período de 10 ano em diante, os meninos costumam ser mais violentos e mais competitivos. Daí a necessidade de oferecer aos meninos atividades mais ativas e agressivas e, para as meninas, atividades mais calmas e menos competitivas (CETEB, 1982, série 25, módulo 1. p.14)<sup>436</sup>.

Desde do início da educação física, nos currículos escolares, havia essa separação entre homens e mulheres. Aos homens, as atividades tinham a finalidade de manter os corpos fortes e saudáveis para defender a pátria em caso de guerra, já para as mulheres as atividades eram mais amenas, uma vez que o seu dever era só cuidar da casa e dos filhos.

---

<sup>434</sup> 4ª edição revista.

<sup>435</sup> 3ª edição.

<sup>436</sup> 4ª edição revista.

Com a sociedade industrial, as mulheres foram pouco a pouco ocupando postos nas fábricas e começando a se mobilizar e reivindicar a defesa de direitos iguais. Assim, a visão do sexo feminino como debilitado e o esporte e trabalho como prejudiciais à saúde da mulher foram se modificando (MACHADO et al., 2013).

A LDB 1961 já instituía uma educação física mais igualitária para homens e mulheres, contudo, a própria sociedade estava carregada de valores discriminatórios originários de condicionantes sociais, alegando que por causa das características biológicas próprias do ser humano, os meninos são mais fortes que as meninas, por isso se espera dos meninos, atitudes pré-estabelecidas (MACHADO et al., 2013). Nesse sentido, tanto os módulos do Logos II como os demais materiais didáticos relacionados à educação física, instruíam os professores a separarem meninos e meninas.

[...] a divisão por gênero reforça a concepção de aulas de Educação Física tecnicista, facilitando ao professor a organização e o desenvolvimento das aulas, evitando possíveis ocorrências de conflitos entre meninos e meninas durante as práticas dos conteúdos [...] (MACHADO et al., 2013, p. 1).

Entretanto, o Prof. Rocha por lecionar em uma sala multisseriada, ministrava a recreação das quatro turmas ao mesmo tempo, já que não poderia deixar os alunos sozinhos, por isso, ele teria que organizar de uma forma que os alunos maiores não machucassem os menores. Observamos o seu relato:

*[...] eles pegavam a bola e começavam, como tinha tamanhos e níveis diferentes, acho que não dava muito certo, a força, às vezes que um usava...eu arrumava uma brincadeira mais amenas para os pequenos e eles ficavam mais sossegadinhos, evitar que ficasse trombando ali no recreio ou recreação, tentava coordenar mais ou menos assim, evitando o confronto máximo, porque tinha crianças com vários tamanhos (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Nesse sentido, os módulos de Didática da Educação Física<sup>437</sup> também aconselhavam os professores cursistas a separarem as crianças por idade: “os interesses, as necessidades e capacidades dos alunos de 7 anos não são os mesmo que os de 12 a 13 anos” (CETEB, 1982, série 25, módulo 1, p.14)<sup>438</sup>. Assim dos 6 aos 7 anos a criança se interessa por exercícios que envolvam o corpo todo, com muito movimento como, por exemplo, correr, pular, pegar, etc.; dos 8 aos 9 anos se interessa por atividades que envolvam o controle motor e habilidades mais complicadas, como pular corda, bolinhas de gude, jogos de montar. Dos 10 aos 12 anos, atividades que exigem muita coordenação motora e rapidez de reação como, por exemplo, jogos

---

<sup>437</sup> Observaremos mais à frente, na análise dos módulos de Didática da Matemática, que esses materiais também tinham essas indicações de separação por idade.

<sup>438</sup> 4ª edição revista.



competitivos (CETEB, 1982, série 25, módulo 1)<sup>439</sup>. Conjecturamos que esses estágios de idade foram organizados com base nos conceitos de Piaget, para esse pensador, entre as idades dos 6 aos 7 anos a criança não se importa muito com regras, conhece uma ou outra, mas esse não é o foco da brincadeira, já perto dos 8 anos, a criança começa a se libertar do egocentrismo social e intelectual, tornando-se capaz de novas e mais complicadas coordenações como, por exemplo, seguir regras, mas ainda não está apta para a competição, que só aconteceria por volta dos 10 anos (PIAGET, 1999).

Além dos professores-cursistas precisarem estar atentos a idade dos alunos para serem bem-sucedidos na escolha das atividades, os elaboradores dos materiais de Didática da Educação Física enfatizavam que era necessário que eles despertassem a atenção de seus alunos: “A maior dificuldade na tarefa de ensinar consiste na descoberta de meios que despertem a atenção e o interesse do educando para a obtenção de melhores resultados da aprendizagem” (CETEB, 1987, série 25, módulo 2, p.4)<sup>440</sup>. Portanto, segundo os módulos de Didática da Educação Física, caberia ao educador empregar esforços para despertar o interesse de seus alunos, deste modo, esse mesmo material argumentava que seria primordial que os professores soubessem motivar seus alunos: “A melhor forma de ensinar é aquela que tem como ponto de partida a motivação. Mas, saber apenas que motivação é importante, não é o suficiente para garantir o sucesso no resultado do ensino. O importante é saber como motivar” (CETEB, 1987, série 25, módulo 2, p.4)<sup>441</sup>.

A tendência não-diretiva também defendia essa perspectiva de que o professor deveria começar por aquilo que desperte a atenção do estudante, ou seja, “o aluno só aprenderá aquilo que lhe interessa pessoalmente” (LEITÃO, 1986, p. 69). Esse interesse só poderia ser conseguido a partir da efetiva participação do aluno em sala de aula, baseado em uma relação de reciprocidade entre professor/aluno (LEITÃO, 1986). Os módulos do Logos II também apresentavam ao professor-cursista essas concepções: “Cabe a você, como professor, a tarefa de incentivar a participação ativa dos alunos nas atividades de educação física. Isto é, conseguido quando se procura atender aos interesses e às suas necessidades” (CETEB, 1987, série 25, módulo 2, p.4)<sup>442</sup>. Em Rondônia, a Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que foi por meio do Logos II que começou a receber instruções para despertar o interesse da criança. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla disse que para o professor ser um facilitador da aprendizagem ele precisava estar sempre motivado

---

<sup>439</sup> 4ª edição revista.

<sup>440</sup> 3ª edição.

<sup>441</sup> 3ª edição.

<sup>442</sup> 3ª edição.

para também motivar. Já o Prof. Schmidt conta que naquela época, os professores se baseavam no ensino tradicional, não sendo necessário criar um centro de interesse para ao aluno, segundo esse docente, essas ideias chegaram bem mais tarde. O Prof. Rocha expôs que ele se fundamentava no ensino tradicional e na intuição e que por parte das secretarias de educação não havia incentivo sobre essas questões motivacionais em sala de aula, mas que no Logos II, havia um estímulo para despertar o interesse da criança, como podemos visualizar no seu relato:

*Na verdade, para aprender era uma coisa meio que nata de cada professor, quem tinha esse manejo fazia, que não tinha... não se ofereciam [secretarias de educação] muita coisa para que fizessem isso, não. Mas eu lembro que nos encontros pedagógicos, era orientado o professor: Você precisa dar uma aula que chame a atenção. Mas como é que você vai fazer isso? Já não sei...você vai ter que rebolar. Os alunos precisam se interessar pela sua aula. Então, sempre teve orientação didática dos procedimentos (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Ainda em relação aos módulos de Didática da Educação Física, Stahl (1981) considerou que nesses módulos existiam muitos conceitos incorretos e até contraditórios e alguns foram catalogados como ultrapassados, com inclusive, algumas nomenclaturas já desuso no Brasil. As ilustrações também se mostraram um problema nesse material já que nem sempre correspondiam as informações,

[...] com omissões e até erros, apresentando esquemas sem legenda em pontos que deveriam ser ilustrados com figuras, não mantendo uniformidade na localização das ilustrações das atividades, que aparecem após a formação ou após a descrição, tudo isso prejudicando a compreensão e tornando as ilustrações pouco adequada a clientela (STAHL, 1981, p. 131).

Para dar suporte as outras áreas de ensino que permeavam o currículo do Logos II, mas principalmente as que estavam relacionadas às didáticas Geral e específicas como, por exemplo, a Didática da Educação Física, foi criado uma série de módulos intitulados de Recreação e Jogos.

#### 5.4.3 Recreação e Jogos

A série de Recreação e Jogos (FG – série 28) era voltada para a parte do currículo profissionalizante. Esse material foi desenvolvido por meio de 6 módulos e configurou-se em uma média de 50 horas de estudo. Seus elaboradores foram Enock Sant'ana<sup>443</sup>, Helena R. S.

---

<sup>443</sup> Não encontramos informações sobre a formação desse elaborador.

Barcellos<sup>444</sup>, Rosane Weber Gonçalves<sup>445</sup>, Maria Lúcia Scarpini Wickert<sup>446</sup> e Clarice Fedoci de Araújo<sup>447</sup>, desenvolvendo parcerias com a Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 4.3).

Como já abordamos anteriormente, o desenvolvimento do currículo voltado para as primeiras séries do 1º grau se daria por meio das atividades e a educação física seria trabalhada na forma de recreação. Contudo, o horário disponibilizado para a recreação não seria voltado somente para as atividades físicas, de acordo com os módulos de Recreação e Jogos, “a recreação na escola tem[tinha] como finalidade promover o desenvolvimento físico, mental e social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral do educando” (CETEB, 1987, série 28, módulo 1, p.7)<sup>448</sup>. Os módulos da série 28 ainda fizeram uma crítica às “escolas antigas” que só ensinavam a ler, escrever e fazer contas: “Joãozinho sentava-se na carteira e recebia o maior número de informações possíveis para copiar, memorizar e repetir” (CETEB, 1987, série 28, módulo 1, p.7)<sup>449</sup>, sugerindo outro modelo de escola: “a escola atual oferece ao aluno, condições para o seu desenvolvimento físico, crescimento mental e adaptação social” (CETEB, 1987, série 28, módulo 1, p.7)<sup>450</sup>.

Para desenvolver as atividades de recreação com os alunos, os professores-cursistas de Rondônia, informaram que eram disponibilizados, no horário escolar, uma média de 40 a 50 minutos, uma vez por semana, como conta a Prof.<sup>a</sup> Lovo: “[...] o recreio era todo dia, a recreação não. Tinha, vamos supor, uma hora por semana...quarenta minutos...tirava eles da sala de aula e levava para o pátio” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

De acordo com os módulos de Recreação e Jogos, a recreação teria que ser trabalhada de forma lúdica, tinha que ser realizada de forma espontânea pelo aluno, deveria ser de livre escolha pois precisaria divertir e proporcionar prazer na participação do aluno. Por isso, os módulos apresentavam diversas sugestões ao professor-cursista para trabalhar tanto em sala de aula, como ao ar livre. Algumas atividades indicadas eram: brinquedos cantados, atividades rítmicas, construção de histórias, dramatizações, folclore, jogos individuais e jogos de competição, pintura, recorte e colagem, etc.

Seguindo as concepções da época, assim como os módulos de Didática da Educação Artística, os módulos de Recreação e Jogos, também enfatizavam o “saber construir”

<sup>444</sup> Também não encontramos informações sobre a formação dessa elaboradora.

<sup>445</sup> Também não encontramos informações sobre essa elaboradora.

<sup>446</sup> Essa elaboradora é consultora educacional do SEBRAE, tendo livros publicados nessa área e relacionados a educação a distância.

<sup>447</sup> Também não encontramos informações sobre a formação dessa elaboradora.

<sup>448</sup> 3ª edição.

<sup>449</sup> 3ª edição.

<sup>450</sup> 3ª edição.

aconselhando os professores-cursistas a trabalharem com sucatas para construir seus brinquedos ou fantasias para as dramatizações:

[...] com materiais em desuso ao seu alcance. (Latas, cabos de vassoura, caixas de papelão, etc.) [...] A confecção de material se constitui em verdadeiras aulas de recreação porque essas atividades proporcionam condições para a participação espontânea, para a descoberta do meio físico e social, despertam o interesse e proporcionam o prazer da satisfação interior. Confeccionem, com seus alunos, material para os jogos e atividades recreativas (CETEB, 1982, série 28, módulo 3, p.18)<sup>451</sup>.

Esse convite dos elaboradores, ocorreu porque os módulos defendiam que “Através das brincadeiras espontâneas, as crianças desenvolvem a capacidade criativa e as possibilidades do próprio corpo, coordenam os movimentos e descobrem o mundo físico e social que as rodeiam” (CETEB, 1987, série 28, módulo 1, p.5)<sup>452</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que na zona rural eram poucos os momentos que trabalhava a recreação, na maioria das vezes estendia um pouco o recreio,

*Era só o recreio mesmo. Tinha um pouco de recreação, tinha. Era uma vez ou outra. Também quando tinha alguma comemoração na escola, a gente fazia...aí todo mundo, ia pai, mãe, filho, avós...lá naquela mesa cada um levava alguma coisa e a gente partilhava... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Uma das indicações dos módulos de Recreação e Jogos era que os professores utilizassem o horário da recreação para propor dramatizações ligadas à cultura local que poderiam ser usadas nas datas comemorativas: “Aproveite estes temas para apresentações nas festas escolares: Hora Cívica, semana da Pátria, aniversário da escola, etc.” (CETEB, 1982, série 28, módulo 3, p.16)<sup>453</sup>. De acordo com esse material, a utilização da cultura popular na tarefa educativa auxiliava “na compreensão do homem e da comunidade que integra, desde os primeiros anos de escolaridade” (CETEB, 1979, série 28, módulo 4, p.8)<sup>454</sup>. Havia também nesses módulos um incentivo para reuniões que envolvessem a comunidade, como gincanas, exposições, comemorações em locais públicos, entre outros. Mas, nas atividades no horário escolar, quando a Prof.<sup>a</sup> Sander estendia o tempo do recreio, a docente trabalhava com os alunos por meio do lúdico, e os exercícios mais utilizados eram: “*Era pular corda, amarelinha...nem lembro mais o que a gente fazia...tinha um jogo de tampinhas...bola tinha também e todo mundo se envolvia...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

---

<sup>451</sup> 4ª edição revista.

<sup>452</sup> 3ª edição.

<sup>453</sup> 4ª edição revista.

<sup>454</sup> 2ª edição revista e alterada.

Conforme os módulos da série 28, a recreação por fazer parte do currículo escolar estava ocupando uma função de formação, por isso todas as suas atividades e experiências tinham o objetivo de educar, aumentando sua capacidade de ação e sua integração na vida social (CETEB, 1987, série 28, módulo 1)<sup>455</sup>. Por exemplo, as atividades de dramatização, iriam desenvolver no aluno a “atenção, concentração, observação, liberdade de expressão, auto-realização e o poder de criar, analisar e criticar” (CETEB, 1982, série 28, módulo 3, p.5)<sup>456</sup>.

Como cada atividade tinha um objetivo e cabia ao recreador a responsabilidade de planejar muito bem as atividades que iriam ser aplicadas em sala de aula, esses exercícios deveriam ser diversificados “[...] para atender os interesses dos alunos, assim como o material deve ser adequado aos seus objetivos” (CETEB, 1979, série 28, módulo 4, p.4)<sup>457</sup>. O Prof. Schmidt disse que utilizava os módulos de Recreação e Jogos do Logos II para planejar as suas aulas:

*[...] eu fazia a aula de recreação também...tinha...tinha até o módulo que mostrava modelos...se não me engano, tem um módulo lá, que mostra a recreação, eu aprendi ali, meio desengonçado, ainda, um moleção de 20 anos...tímido, eu era muito tímido...eu fazia a recreação... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que somente depois de cursar o Logos II, que começou a trabalhar a recreação com os alunos:

*[...] você vê que em 87 que eu comecei o Logos, depois nós fizemos uma parte da recreação, daí que a gente tinha mais orientação, nós tínhamos um módulo de Recreação e Jogos... [...]Daí a gente começou a mudar um pouco, fazia adaptações...[...] Conforme ia aprendendo, ia implantando em sala [...] mas, inicialmente, em 86 não tinha nada dessa parte, então a gente usava...às vezes, a gente utilizava a orientação da SEMED, porque mensalmente eles faziam uma orientação e a gente colocava... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Semelhantemente à Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, a Prof.<sup>a</sup> Sander informou que os módulos voltados para as didáticas específicas e de Recreação e Jogos do Logos II, ajudaram muito na sua prática em sala de aula. Diferente do que relatou o Prof. Rocha, ao dizer que a SEMEC não auxiliava com as questões motivacionais, essas professoras-cursistas afirmaram que a SEMEC proporcionava encontros para ensinar os professores de Rondônia a ministrarem as atividades recreativas com os alunos:

*[...] a gente trocava experiência, com outros colegas, porque a gente tinha treinamento duas vezes por ano na prefeitura, a gente ficava uma semana toda. Começava 8 horas na segunda feira, e concluía dez e meia da noite, dez horas, às vezes nove horas da noite, que encerrava o curso, a gente ficava ali naquela chácara do Piraculina, por ali, onde que chama casa dos padres, não sei se você já ouviu*

---

<sup>455</sup> 3ª edição.

<sup>456</sup> 4ª edição revista.

<sup>457</sup> 2ª edição revista e alterada.

*falar. A gente fazia ali, por muitos anos, eu nem lembro quantos anos, a gente ia lá. Era de segunda à sexta, manhã, tarde e noite. A gente tinha palestra, muita coisa teórica, mas a maioria, o que era muito proveitoso, era essa troca de experiências com outros professores. Na época Chupinguaia pertencia a Vilhena, então tinha... era muita gente. Daí cada um levava suas experiências, aí a gente compartilhava (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

É oportuno ressaltar que, concomitantemente com a formação no Projeto Logos II, esses professores-cursistas também participavam de encontros educacionais e recebiam treinamentos pela SEMEC, portanto, os relatos que foram apresentados e estão relacionados com prática docente dos professores-cursistas estão influenciados por esses dois modos de formação, já que como tratamos no capítulo metodológico, para lembrar nos remetemos a um lugar de referência, e essas duas maneiras de formação estão no domínio comum do mesmo ambiente e da mesma época de cada depoente. Isso posto, os relatos dos professores-cursistas são uma lembrança ressignificada que pode ter se mesclado com esses dois ambientes de formação em serviço, pois, a medida que os acontecimentos vão se distanciando, temos o hábito de rememorá-los na forma de agrupamentos (HALBWACHS, 2003).

Diante do exposto, tanto as trocas de experiências com os colegas de profissão da rede municipal de ensino como com os colegas nos encontros pedagógicos proporcionados pelo Logos II, eram oportunidades de conseguir contribuições para utilizar na prática docente, como conta a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla: *“E isso [os encontros pedagógicos] também colaborava com as aulas de Educação Física, porque a gente trocava experiência: O quê, que você brinca nas aulas de recreação?”* (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Conforme os módulos de Recreação e Jogos, os professores deveriam considerar em seus planejamentos, atividades recreativas que despertassem “interesses predominantes de cada etapa evolutiva, tendo em vista a necessidade de atender aos interesses dos participantes da recreação” (CETEB, 1979, série 28, módulo 2, p.7)<sup>458</sup>, porque “os interesses diferem com a idade e com as condições de vida do indivíduo. Para atender todos é preciso diversificar as atividades” (CETEB, 1979, série 28, módulo 2, p.17)<sup>459</sup>.

Da mesma forma que os módulos de Didática da Educação Física, os módulos de Recreação e Jogos se fundamentavam em alguns dos pressupostos construtivistas das etapas de desenvolvimento de Piaget. Os módulos da série 28 informavam o professor-cursista que no período dos 7 aos 12 anos, as crianças são predominantemente individualistas, por isso era aconselhado que os docentes propusessem brincadeiras, tais como, jogos de gude, peteca, etc.

---

<sup>458</sup> 2ª edição revista e alterada.

<sup>459</sup> 2ª edição revista e alterada.

(CETEB, 1979, série 28, módulo 2, p.5)<sup>460</sup>. Conforme já afirmamos, Piaget (1999) estabelecia esse estágio do desenvolvimento da criança e acrescentava que nessa fase a criança começaria a se libertar desse egocentrismo social (individualismo). Ademais, na etapa dos 12 aos 15 anos de idade, para os módulos de Recreação e Jogos, seria nessa fase que “continuam as tendências à competição e às atividades em que as afirmações individuais se evidenciam” (CETEB, 1979, série 28, módulo 2, p.6)<sup>461</sup>, sendo essa ideia semelhante às concepções de Piaget (1999).

Os módulos de Recreação e Jogos também estavam em harmonia com os módulos de Didática da Educação Física no que se refere aos jogos. Os elaboradores da série 28 instruíam os professores-cursistas que essa atividade, como envolve regras/normas, disciplina e que ainda favorece a socialização, se constituiria como um ótimo recurso para o professor-cursista na tarefa de educar, porque, “A função dos jogos na escola é promover o desenvolvimento integral do educando, permitindo que cada um atinja o máximo de sua capacidade física e mental, contribuindo na formação de sua personalidade e integração no meio social” (CETEB, 1987, série 28, módulo 5, p.4)<sup>462</sup>. Essa também eram uma das concepções de Piaget, e para esse pensador, os jogos seriam uma forma de interação social, assim, tanto a competição como a cooperação seriam inseparáveis em uma atividade lúdica coletiva, e igualmente imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo e social do aluno (PIAGET, 1975). De acordo com os módulos de Recreação e Jogos, as atividades envolvendo jogos desenvolvem nos alunos a “rapidez de decisão, memória, atenção, coordenação motora, força, controle, iniciativa, habilidades de correr, saltar, etc.” (CETEB, 1987, série 28, módulo 5, p.6)<sup>463</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Lovo, afirmou que utilizava muito os jogos nas suas aulas de recreação, na escola urbana:

*Tinha recreação, [...], que geralmente era a gente mesmo que dava, mas aí tirava eles da sala de aula [...]. Tinha disciplina...tinha módulos de Recreação e Jogos, que a gente aproveitou muito. Foram muito bem aproveitados [...] Era Recreação e Jogos, naquela época, a gente falava... [...] Era muito jogo. Jogava...tinha um lugar lá de areia, que eles jogavam...a gente acompanhava, [...] (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Os materiais da série de Recreação e Jogos defendiam que o jogo era uma atividade física e mental que favoreceria a socialização e “a própria obediência às regras, o respeito aos adversários e à cooperação” entre os membros do mesmo grupo (CETEB, 1987, série 28, módulo 5, p.6)<sup>464</sup>, e essas características determinavam a importância do jogo como um recurso

---

<sup>460</sup> 2ª edição revista e alterada.

<sup>461</sup> 2ª edição revista e alterada.

<sup>462</sup> 3ª edição.

<sup>463</sup> 3ª edição.

<sup>464</sup> 3ª edição.

educativo. Igualmente, os módulos também alertavam o professor-cursista sobre os perigos que poderiam advir dos jogos competitivos, podendo ultrapassar os muros da escola: “a agressividade e ambição podem ser tão exaltadas que destruam outros valores importantes para vida em comunidade”, se constituindo em um problema social.

Contudo, os elaboradores informavam que a competição fazia parte da sociedade, sendo “inevitável e inerente à própria natureza, vemo-nos, muitas vezes, no decorrer de nossa vida em situações de rivalidade [...]” (CETEB, 1987, série 28, módulo 6, p.4)<sup>465</sup>. Por isso era necessário preparar as crianças para “desenvolver o justo equilíbrio entre competição e cooperação” (CETEB, 1987, série 28, módulo 6, p.4)<sup>466</sup>. Esse equilíbrio só seria adquirido por meio das brincadeiras que deveriam começar da mais simples, e “pouco a pouco vão-se introduzindo em que a competição cresce em nível de complexidade” (CETEB, 1987, série 28, módulo 6, p.4)<sup>467</sup>.

Para o desenvolvimento das atividades competitivas eram estruturadas outras formas de organização baseada em etapas por idade. Essa estrutura também parecia estar pautada na ideia do desenvolvimento motor e cognitivo elaborada por Piaget. Tanto os módulos de Recreação e Jogos como as teorias de Piaget indicavam que por volta dos quatro anos, embora as crianças brinquem em conjunto e agissem em conjunto, não haveria propriamente uma cooperação entre elas, e a criança nessa fase é altamente individualista. Entre os seis e oito anos, a criança começa a evoluir no seu processo de socialização, mas não quer dizer ela ceda com facilidade à vontade dos outros. Dos 8 aos 10 anos, a criança já começa a querer pertencer a um grupo, mas tem dificuldades de ajustar-se a ele; com os colegas, vai aprendendo a interagir e se socializar. E, por último, dos 10 aos 13 anos a criança tem um forte impulso de pertencer a um grupo com o qual se identifica. Não é mais tão individualista, é mais sociável. (PIAGET, 1999; CETEB, 1987, série 28, módulo 6<sup>468</sup>). Segundo os módulos, somente na última fase (10 a 13 anos) os jogos de competição seriam executados com sucesso. Recomendavam ainda, aos professores-cursistas, diversas atividades para cada um dos estágios relatados acima, que desenvolveriam o controle, tolerância, lealdade e otimismo (CETEB, 1987, série 28, módulo 6, p.4)<sup>469</sup>. Nesse material destinado a recreação e jogos, para as atividades que envolvessem riscos de acidentes, havia também instruções de primeiros socorros para o professor-cursista (CETEB, 1987, série 28, módulo 1)<sup>470</sup>.

---

<sup>465</sup> 3ª edição.

<sup>466</sup> 3ª edição.

<sup>467</sup> 3ª edição.

<sup>468</sup> 3ª edição.

<sup>469</sup> 3ª edição.

<sup>470</sup> 3ª edição.



Além das disciplinas que apresentamos até aqui, o currículo do Logos II disponibilizava uma parte que estava direcionada para o ensino das ciências, em seus aspectos matemáticos, biológicos e de saúde. No próximo tópico, iremos tratar a forma como as disciplinas da matéria de ciências desenvolviam esses aspectos por meio dos módulos instrucionais, e como que os conhecimentos abordados nesse material contribuíram para a prática docente do professor-cursista.

### ***5.5 Ciências e a prática docente do professor-cursista***

De acordo com as legislações que normatizavam a educação no tempo do Logos II, o ensino de Ciências tinha como uma das funções, no currículo escolar em geral, desenvolver, entre outras coisas, o pensamento lógico e por conta disso seria trabalhado conjuntamente a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

[...] a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocarse e completarse desde os primeiros momentos de escolarização, e sobretudo nessa fase, pois longe estamos do tempo em que dedução e indução, duas faces do mesmo ato de pensar, eram rigidamente separadas (CHAGAS, 1993, p. 400).

Em tese, a área de Ciências deveria também proporcionar aos alunos a vivência do método científico, não deixando de destacar as tecnologias que resultavam de suas aplicações (FONTOURA, 1972). Portanto, conforme os textos legislativos,

[...] a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm [tinha] por função tornar o educando capaz de explicar o meio próximo e remoto que o cerca e atuar sobre ele, desenvolvendo para tanto o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas (FONTOURA, 1972, p. 62-3).

Além disso, as disciplinas direcionadas para as ciências não poderiam desprezar o conhecimento já adquirido pelos alunos, mas deveriam chegar a esses saberes por meio da redescoberta dos princípios gerais, uma que vez que em cada caso, o conhecimento seria funcionalmente uma aplicação (FONTOURA, 1972).

As normas que regiam a educação nessa época, colocavam uma ênfase no método científico com a marca do treinamento, e sua meta no currículo escolar era conseguir mais efetividade para o desenvolvimento do Brasil com trabalhadores mais qualificados, visto que o governo militar tinha como intenção a modernização do país em um curto período de tempo (KRASILCHIK, 2010). Assim, os ideários do governo tinham como base a concepção de uma ciência neutra e uma educação científica centrada em aulas que reproduzissem os moldes científicos mediante a experimentação. Essas ideias chegaram na escola brasileira por volta da

década de 1960, sob a alegação da necessidade de se preparar alunos mais aptos para defender o progresso, a ciência e a tecnologia nacional, ou seja, formar investigadores que impulsionassem o progresso da ciência e tecnologia, uma vez que o país dependia disso para o progresso do processo de industrialização (PARANÁ, 2008; SILVA; PEREIRA, 2011).

Entretanto, a unificação de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, ocorria somente na teoria e nos documentos oficiais (certificados, históricos e documentos escolares) para atender a legislação, porque na prática, eram dois campos totalmente distintos que raramente se juntavam (COSTA, 2013).

O currículo do Logos II para atender às determinações da lei, na matéria de Ciências, voltadas para a Formação Geral, disponibilizou as disciplinas de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde, sendo que as duas últimas áreas de conhecimento correspondiam a uma só disciplina, sendo divididas para fins de facilitar a elaboração do material. Para o ensino das Ciências, o Programa, ofertou na Formação Especial as disciplinas de Didática da Matemática e Didática das Ciências Físicas e Biológicas (Apêndice 5).

### 5.5.1 Matemática

Para desenvolver os conteúdos de Matemática (FG - Série 07) voltados para a formação geral, o Logos II, elaborou 15 módulos<sup>471</sup>, sendo que os dez primeiros eram referentes ao ensino para os níveis de 5ª a 8ª série do 1º Grau e o restante foi direcionado para o 2º Grau, totalizando, aproximadamente, 250 horas de estudos. Tais módulos tiveram como elaboradores: Maria de Fátima Neto<sup>472</sup>; Henrique de Oliveira Miguel<sup>473</sup>; e Equipe Técnica do CETEB. Destacamos que dos 15 módulos de matemática, 10 constam que foram elaborados somente pela Equipe Técnica do CETEB, já os outros 5 foram elaborados pelos dois primeiros autores sozinhos ou em parceria com a Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 5.1).

Como observamos o autor Henrique de Oliveira Miguel era formado em Engenharia Eletrônica, mas estava responsável pela elaboração do 14º módulo de matemática em 1982 (Apêndice 4.1). Valente (2005) explica que no período<sup>474</sup> não existiam cursos para a formação

---

<sup>471</sup> Não conseguimos ter acesso ao módulo três da série 07 – Matemática.

<sup>472</sup> Não encontramos informações referente a esta elaboradora.

<sup>473</sup> Graduado em Engenharia Eletrônica pela Universidade de Brasília-UnB no ano 1980 e especialização em Telecomunicações (1981). (Disponível em: <<http://www.semi.org/en/node/51751>>. Acesso em 08 de março de 2018).

<sup>474</sup> “Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL, da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi, integrante da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1939, são estabelecidos os primeiros cursos destinados à formação do professor secundário e também direcionados para a formação do professor de matemática (licenciatura) (VALENTE, 2005, p.13).

específica do professor de matemática, os engenheiros eram liberados a ministrarem essa matéria, inicialmente na condição de professores substitutos e posteriormente prestavam concursos. Ademais, por mais que houvesse a graduação de licenciatura em matemática oferecida pela USP (Universidade de São Paulo), os cursos de matemática começaram a ser difundidos, no Brasil, somente na década de 1960 e na criação desses cursos era normal o corpo docente ser apenas de engenheiros. Uma possibilidade seria que a Equipe do CETEB contratou um engenheiro, porque na década de 1970 poderia ainda ser comum, engenheiros ministrarem essa disciplina. Outra conjectura seria que tal elaborador fosse uma indicação política, mas em nenhum momento foi feito qualquer menção sobre a forma de escalonamento desses profissionais nos documentos oficiais dos órgãos responsáveis pelo projeto. Tal pressuposto está fundamentado na questão de que a Equipe do CETEB (1984), como foi observado anteriormente, já tinha afirmado que os OSD,s eram indicados “mediante um processo de negociação política” (CETEB, 1984, p.24), ou seja, havia interferências políticas na seleção ou remoção desses profissionais no percurso do projeto o que a equipe do CETEB alegou ser um problema na contratação, já que nem todos os OSD’s tinham os atributos considerados necessários para essa função (CETEB, 1984). Uma possibilidade seria que tais aspectos também tenham influenciado a escolha pelos elaboradores dos módulos do Logos II, o que seria uma explicação para a participação de um engenheiro na elaboração dos módulos de matemática.

A disciplina de Matemática no Brasil passou por diversas reformas no Brasil. Por volta de 1920, Euclides Roxo, professor do colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, influenciado pelas ideias de renovação da matemática, discutidas no exterior do país, principalmente nas concepções de Felix Klein<sup>475</sup>, propôs uma unificação nos ramos das matemáticas e todas as áreas que eram estudadas separadamente (aritmética, geometria e álgebra) se denominaria matemática. Já na década de 1940, com a Reforma Capanema, houve um recuo à matemática tradicional, que se manteve até 1961 (MIORIM, 1995).

---

<sup>475</sup> Felix Klein (1849-1925), matemático alemão, disseminou suas ideias por toda a Europa e Estados Unidos entre os finais do século XIX e início do século XX. Esse pensador defendia uma modernização, não somente nos programas, mas de todos os métodos de ensino da matemática (MIORIM, 1995; VALENTE, 2005).

Porém, o lançamento do Sputnik em 1957<sup>476</sup>, e a corrida científica proporcionado pelo EUA, fomentou a criação de grupos que tinham o objetivo de estudar o currículo para a escola média, entre eles estavam o grupo *School Mathematics Study Group* (SMSG) formado entre 1958 e 1959, que preparavam textos em relação ao ensino da matemática. Posteriormente, tais textos foram traduzidos e divulgados no Brasil, patrocinados pela “aliança para o Progresso” (MEC/USAID). Mas, mesmo que houvesse diversas discussões sobre o MMM em congressos de matemática no Brasil antes da década de 1960, foi somente a partir do ano de 1961, com as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos do Ensino da Matemática – GEEM, liderado por Osvaldo Sangiorgi, que o MMM foi disseminado pelo Brasil. (VALENTE, 2008; BARALDI; GARNICA, 2005).

O MMM também passou por diversas críticas, como as de Morris Kline (1976), que acusou o termo moderno de ser pura propaganda, uma vez que o currículo de matemática só oferecia uma nova roupagem para a Matemática tradicional. Além disso,

Os problemas foram agravados pela falta de preparo dos professores que foram obrigados a ensinar uma Matemática para cujos métodos não foram preparados. Portanto, a Matemática Moderna também não conseguiu resolver o problema do ensino. Ao contrário, agravou mais ainda a situação. Já no início do movimento, alguns professores, alertaram para o risco de um enfoque centralizado apenas na linguagem. Apesar desses alertas iniciais, foi exatamente esse o caminho percorrido pela Matemática moderna em nossas escolas. No Brasil, a Matemática moderna nasceu em plena "ditadura militar" num contexto onde os brasileiros tinham medo de expor suas idéias, principalmente se fosse contrárias às idéias dominantes. O tecnicismo pedagógico também contribuiu para o seu fortalecimento (BERTI, 2005, p. 13).

Entretanto, os defensores do MMM sustentavam que por meio dessa renovação no ensino da matemática as pessoas poderiam acompanhar e manusear as tecnologias que estavam surgindo. Por isso, a partir de 1960, a proposta ganhou espaço nos currículos do ensino de Matemática de muitos países e, da mesma forma, no Brasil muitos estados absorveram esses ideários do MMM. Os módulos do Logos II, seguindo o fluxo da época, apresentam indícios que foram influenciados pelo MMM. Por exemplo, a bibliografia dos módulos de matemática, apresentavam nomes que divulgavam esse movimento como: “PAPY, Frédéric. **Mathématique moderne**. 4<sup>a</sup> ed, v. 1. Paris, 1970” (CETEB, 1983, série 07, módulo 1)<sup>477</sup> ou “

---

<sup>476</sup> Depois da Segunda Guerra mundial, aproximadamente, entre os anos de 1950 e 1960, houve uma movimentação mundial por reformas que teve origem nos Estados Unidos e Inglaterra. Esse período colaborou muito para se repensar o ensino. Um dos marcos que fomentaram essas reformas, foi o lançamento do satélite artificial Sputnik I pela União Soviética no ano de 1956, conferindo uma certa supremacia aos soviéticos na corrida espacial. Tal conquista na pesquisa e nos avanços tecnológicos, fizeram com os Estados Unidos ficassem preocupados com a possibilidade de uma superioridade tecnológica por parte dos soviéticos, por isso começaram a investir na educação e também a reformular os seus currículos. (PARANÁ, 2008; SILVA; PEREIRA, 2014).

<sup>477</sup> 5<sup>a</sup> edição revista.

NETTO, Scipione Di Pierro. **Matemática na Escola Renovadora**, São Paulo, Ed, Saraiva, 1974, v.6” (CETEB, 1983, série 07, módulo 7)<sup>478</sup>. Isso, porque, nesse período,

O Movimento da Matemática Moderna, entre outras coisas, gerou uma nova concepção de materiais didáticos, principalmente os manuais didáticos utilizados por alunos e professores. A nova diagramação, os exercícios e, especificamente, os conteúdos eram apresentados de forma diferente, por meio de diagramas e das relações entre conjuntos do que se tinha até o momento para o ensino dessa disciplina (COSTA, 2013, p. 104).

O tema mais enfatizado no MMM era a teoria dos conjuntos, esse assunto era tratado como o básico na matemática. Seria por meio da teoria dos conjuntos que o aluno entraria em contato com os símbolos, propiciando ao estudante a aquisição dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico, associados às notações e a linguagem formal (BURIGO, 1989, VALENTE, 2008, COSTA, 2013). Esse tema também estava presente nos módulos de matemática, sendo o primeiro assunto ensinado nos módulos de matemática do Logos II (Apêndice 5.1).

Também nos módulos de Matemática do Logos II, em determinados exemplos e exercícios, os autores tentavam aproximar os conteúdos do Logos II com os temas da vida real. Alguns exemplos são: para unidades de medidas: “nossas atividades diárias estão sempre associadas a um número e a unidade de medida” (CETEB, 1983, série 07, módulo 10, p. 05)<sup>479</sup>, ou para unidades de massa:

Em nossa vida diária é comum ouvirmos:

- Estou pesando 50 quilos<sup>480</sup>;
- Comprei 15 quilos de feijão;
- Comprei meio quilo de carne.

Sempre que ouvimos e falamos um quilo, um grama, estamos nos referindo à massa de determinado corpo. (CETEB, 1983, série 07, módulo 10, p. 44)<sup>481</sup>.

Ou ainda para definir os números negativos, os elaboradores utilizavam a temperatura, a marcação dos pontos do futebol ou operações financeiras, na intenção de estabelecer relações com o cotidiano dos alunos:

Mas o que é um número negativo? Estamos acostumados a ouvir expressões como: No Sul, a temperatura atingiu 3 graus abaixo de zero; isto quer dizer que a temperatura estava negativa. Um outro exemplo muito comum é: O Flamengo tem 5 pontos perdidos no Campeonato Nacional; isto quer dizer que o Flamengo conta cinco pontos

---

<sup>478</sup> 5ª edição revista.

<sup>479</sup> 1ª edição.

<sup>480</sup> Apesar de tal linguagem ser utilizada popularmente, o conceito está equivocado. O correto seria que a pessoa tem uma massa de 50 quilos e não um peso de 50 quilos, já que o peso está relacionado a uma força e a massa se refere a quantidade de matéria presente em um corpo. (Disponível em: < <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/peso-x-massa.htm> >. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019).

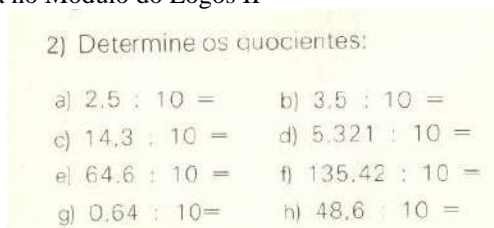
<sup>481</sup> 1ª edição.

negativos<sup>482</sup>. Uma outra idéia que pode ser relacionada como número negativo é o pagamento de uma dívida. Por exemplo, tenho Cr\$ 50,00 para pagar uma dívida e ainda ficarei devendo Cr\$ 80,00. Pagarei a dívida e ainda ficarei devendo Cr\$ 30,00. Esta quantia representa um saldo negativo; logo tenho menos trinta cruzeiros (CETEB, 1983, série 07, módulo 7, p. 04)<sup>483</sup>.

Temperaturas baixas não faziam parte da realidade vivida pelos professores-cursistas de Rondônia, já que, como abordamos, a temperatura do estado era quente e úmida. Mas o material era confeccionado para o país todo, por isso eram apresentados outros exemplos como as pontuações das partidas de futebol (mesmo equivocada) ou os pagamentos de dívidas.

Porém, nos módulos de matemática, os conhecimentos matemáticos deveriam ser assimilados mediante a prática ou as experiências que aconteceriam por meio da repetição dos exercícios, o que levaria inevitavelmente à memorização. Nesse material do Logos II observamos que havia muitas atividades iguais, sem contextualização ou ligação com a aplicabilidade no cotidiano (Figura 33).

Figura 33 - Exercícios de matemática no Módulo do Logos II



Fonte: CETEB (1981, série 07, módulo 6, p. 38)<sup>484</sup>.

Além do mais, os elaboradores da série de matemática procuravam demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos matemático como, por exemplo, nos elementos da trigonometria:

A trigonometria, com diversas aplicações, inclusive no estudo dos tremores de terra, na utilização das micro-ondas em comunicação. Na navegação aérea, etc., é a parte da Matemática que tem por objetivo estudar as funções circulares ou trigonométricas. [...] É muito comum trabalharmos funções trigonométricas em muitos ramos das ciências (CETEB, 1982, série 07, módulo 15, p. 04; p.27)<sup>485</sup>.

Estavam também presentes nesses materiais as estruturas algébricas, as estruturas de ordem, as estruturas topológicas e as transformações geométricas como, por exemplo: discriminação, classificação, ordenação, correspondência, seriação, etc.. Ademais, a utilização das simbologias era uma marca presente nos módulos de matemática do Logos II, sendo

<sup>482</sup> Tal conceito também está equivocado, já que a contagem de pontos no futebol é feita de outra forma. Na década de 1970 utilizava-se a pontuação: 2 para a equipe vencedora, 1 para empate e zero para a equipe derrotada, e não pontos positivos e negativos. (Disponível em: < [http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Leonardo\\_Mamede\\_Wiering\\_de\\_Barros.pdf](http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Leonardo_Mamede_Wiering_de_Barros.pdf)>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019).

<sup>483</sup> 5ª edição revista.

<sup>484</sup> 4ª edição revista e alterada.

<sup>485</sup> 4ª edição revista.

amplamente explorada como, por exemplo:  $Z$  (números inteiros);  $N$  (números naturais);  $Q$  (números racionais);  $\Omega$  (intersecção);  $\neq$  (diferente);  $\sim$  (equivalente); etc. (CETEB, série 07). O conceito de estrutura também era defendido por Piaget que reconhecendo a relevância dos trabalhos do grupo Bourbaki, situou a sua teoria nos domínios da matemática e da lógica, assegurando que a ideia de grupos ou conjuntos foi a primeira estrutura definida pelo homem (PIAGET, 1974). Ademais, a teoria genética do conhecimento de Piaget afirma ainda que as estruturas são elementos dinâmicos e,

[...] estas se organizam desde as mais simples para as mais complexas. Uma estrutura de grupo, por exemplo, pode ser imersa dentro de outro grupo, do qual a primeira é um subgrupo, uma sub-estrutura. O estudante de Matemática está bem acostumado com este fato, pois sempre que estuda uma certa estrutura, aprende também como identificar suas principais sub-estruturas. A própria construção dos números, partindo dos naturais para se ampliar gradativamente aos inteiros, racionais, reais e aos complexos, dá bem uma idéia desta genética apontada por Piaget, do significado que ele dá ao termo “construtivo”. As estruturas não são coisas estáticas, nem desarticuladas, mas sistemas abstratos que se transformam e que se realizam de forma cada vez mais ampla (VIEIRA, 1998, p. 69).

Nota-se que alguns conceitos apontados por Piaget, já foram abordados na análise dos outros módulos do Logos II como, por exemplo, a questão de amplitude (simples  $\rightarrow$  complexo). Além disso, os pressupostos apresentados nos módulos de matemática e módulos de Didática da Matemática, como veremos mais à frente, estavam em consonância com as concepções do estruturalismo defendidas por Piaget.

Os módulos de Matemática apresentavam também um pouco da História da Matemática no início de alguns conteúdos, como foi o caso da Geometria:

A Geometria é o ramo da Matemática que estuda as propriedades das figuras planas e dos sólidos. Nasceu no século V antes de Cristo, com Heródoto, o pai da História, mas projetou-se e começou a desenvolver-se no antigo Egito, com a construção das Majestosas pirâmides que serviam de túmulos para os faraós. Para realizar construções tão gigantescas, os arquitetos daquela época tinham que saber como fazer a planta dessas obras, como talhar, mover e colocar, nos seus lugares, enormes blocos de pedra. Para saber tudo isso, os arquitetos das pirâmides fizeram diversas descobertas sobre a “arte de medir” e, a partir daí a geometria passou a desenvolver um papel importante no estudo da Matemática<sup>486</sup> (CETEB, 1983, série 07, módulo 8, p. 04)<sup>487</sup>.

---

<sup>486</sup> Tais informações estão confusas e equivocadas. Além da confusão de personagens e eventos, o que dificulta a leitura, as datas e informações estão incorretas. Heródoto viveu nos anos de 484-425 a.C., na Grécia. Já as pirâmides foram construídas por volta de 2686-2345 a.C., ou seja, bem antes do nascimento de Heródoto. Ademais, D’Ambrosio (200, p. 36) explica que “a geometria [*geo*=terra, *metria*=medida] na sua origem e no próprio nome, está relacionado com as medições de terrenos. Como nos conta Heródoto, a geometria foi apreendida dos egípcios, onde era mais que uma simples medição de terreno”, esse autor acrescenta que a geometria é “resultado de práticas dos faraós, que permitia alimentar o povo nos anos de baixa produtividade, de distribuir as terras produtivas às margens do Rio Nilo e medi-las, após as enchentes” (D’AMBRÓSIO, 2001, p.21).

<sup>487</sup> 1ª edição Nova.

Algumas vezes, era por meio da História da Matemática que os elaboradores explicavam a aplicabilidade da matemática no cotidiano dos alunos, como era o caso do conteúdo de unidades de medidas:

De modo geral, as unidades foram surgindo de acordo com a evolução do comércio, da agricultura e das ciências, isto é, da medicina, engenharia, física nuclear, cujos conhecimentos são aplicados nas experiências com foguetes, satélites artificiais, etc. Antes de surgirem as unidades de medidas oficialmente adotadas no mundo, o homem se valia dos recursos naturais de que dispunha na época. Por exemplo, utilizava-se dos braços, dos pés, dos dedos da mão para realizar medidas (CETEB, 1983, série 07, módulo 10, p. 05)<sup>488</sup>.

Os elaboradores dos módulos defendiam o discurso Pitagórico de que a Matemática estava em tudo. Brito (2005, p. 49), explicita que “A primeira formulação de que temos notícia, que colocava a matemática no princípio de todas as coisas, é devida a Pitágoras e a escola pitagórica. Platão utilizou as premissas pitagóricas para tentar explicar a formação do universo”. Assim, por meio dessas concepções do número como princípio de tudo, os elaboradores relacionavam a matemática com a construção do mundo como, por exemplo: “Você poderá perceber a presença da geometria, até na forma das plantas que ornamentam a natureza, e ainda nas formas arquitetônicas que embelezam os grandes edifícios” (CETEB, 1982, série 07, módulo 8, p. 04).

A matemática era uma das disciplinas considerada mais difícil pelos professores-cursistas do Logos II em Rondônia. De acordo com a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla existia até diversos “truques” para aprender matemática. Tanto a Prof.<sup>a</sup> Sander como a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla chegou a precisar de aulas presenciais particulares para entender alguns conteúdos de matemática, como podemos observar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*Olha, a maior, que eu tive, foi matemática, que eu não tive condições de pagar uma professora particular, eu negocieei. A filha da Professora Gessy era formada em matemática, e aí, eu nem me lembro quantos litros de mel eu levei em troca dela me ensinar...é, daí foi aí que eu aprendi, porque tinha vários truques para você conseguir, mas eu queria aprender, porque depois até dei aula de quinta a oitava, por falta de professor, foi por pouco tempo, mas eu trabalhei matemática, porque daí eu tinha segurança (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017, grifo nosso).*

Quando perguntamos sobre quais truques seriam esses, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que era o desenvolvimento de grupos de estudos para facilitar a aprendizagem de matemática, mas que ela não poderia participar dessas reuniões porque morava e lecionava na zona rural:

*Na verdade, a maioria morava na cidade e ia trabalhar no interior e como eu moro na área rural, eu tinha mais dificuldades de ir lá. Eu ia só para fazer provas. Como eles moravam lá, eles se reuniam e daí aquele que tinha facilidade em um conteúdo,*

---

<sup>488</sup> 1ª edição.



*auxiliavam os outros, eles tinham um grupo de estudos. Uns auxiliavam os outros. Eu também fui convidada, mas para mim era muito difícil a passagem (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

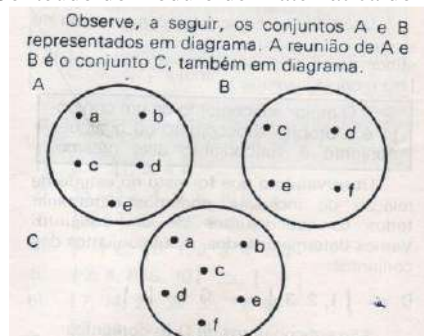
Portanto, os truques que a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla citou seria a colaboração entre os alunos, contudo, ainda insistimos e tornamos a perguntar se tais truques não seriam para burlar o sistema, já que, primeiramente, a depoente relatou que não queria aderir a tal prática, queria aprender. A depoente afirmou que não, como podemos observar no seu relato:

*Olha uma vez, eu vi uma professora dizendo: eu vou te passar cola de estudos sociais. E daí ela tentou, mas disse que as respostas não batiam, quer dizer não era a mesma avaliação, podia ter o mesmo conteúdo, mas não batia. Ela tinha estudado né?! Com certeza, se não ela teria caído na armadilha. Foi a única vez que vi, eu lembro disso (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

Ainda em relação às dificuldades em aprender matemática, mesmo o Prof. Rocha, cuja maior dificuldade era História da Educação e Língua Portuguesa, relatou que “*Para os meus colegas, eram [a] matemática, e eu fazia [a avaliação] na segunda e passava... Todo mundo com dificuldade em matemática...* (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

Os módulos de matemática (série 07) eram direcionados para o segundo segmento do 1º grau e o 2º grau, e a recomendação legislativa era que eles fossem trabalhados na forma de áreas de estudos e disciplinas, e não por atividades como nas séries do 1º ao 4º ano do 1º grau, podendo ser por isso que os professores-cursistas tivessem dificuldades com essa disciplina, que já iniciava com o estudo do abstrato. Percebemos que esses módulos não incentivavam o uso do material concreto ou lúdico, partindo direto para representações formais (Figura 34).

Figura 34 - Operação entre conjuntos - Conteúdo do módulo de Matemática do Logos II



Fonte: CETEB (1983, série 07, módulo 1, p. 22)<sup>489</sup>.

Mesmo quando as atividades incentivavam a utilizar o quadro-valor-de-lugar, não era com o manuseio do material concreto e sim completando o quadro no próprio módulo (CETEB,

<sup>489</sup> 5ª edição revista.

1981, série 07, módulo 2)<sup>490</sup>. Talvez porque, de acordo com a recomendação legislativa, a parte direcionada para o trabalho com atividades ficaria a cargo da disciplina de Didática da Matemática.

### 5.5.2 *Didática da Matemática*

Para o professor-cursista do Logos II ensinar matemática, o currículo do programa ofereceu na parte profissionalizante a disciplina de Didática da Matemática (FE - Série 21). Essa área de ensino foi desenvolvida por meio de 8 módulos que totalizaria, em média, 100 horas de estudos. As elaboradoras desse material foram: Ione Ferraz Haeser<sup>491</sup>, Neusa Stumpf Lessa<sup>492</sup>, Maria Antonieta Jordão Emerenciano Berrondo<sup>493</sup>, que estabeleceram parcerias com a Equipe Técnica do CETEB, sendo que as duas primeiras autoras também produziram alguns módulos individualmente (Apêndice 5.2).

A análise de Stahl (1981) dos módulos de Didática da Matemática do Logos II, apontou que os conteúdos apresentados nesse material nem sempre eram claros e tinha muitos conceitos incorretos. Ademais, faltavam também alguns conceitos, enquanto outros não eram aprofundados, havia ainda a “utilização de conceitos não explicados anteriormente, e introdução prematura de conceitos” bem como um “excesso da parte mecânica e poucas atividades”<sup>494</sup> (STAHL, 1981, p. 120).

Em nossa análise desse material observamos que além dos conteúdos direcionados para o ensino da Matemática tinha uma parte direcionada para a Didática Geral. Por exemplo, para desenvolver na criança, hábitos “corretos” em relação ao seu próprio corpo, os professores-cursistas eram orientados a ensiná-las a: sentar de maneira correta, andar com postura favorável, cuidar da própria roupa, cuidar do material escolar, dispor de ordem e segurança durante as atividades, pois os módulos defendiam que “A aprendizagem da Matemática exige hábitos de ordem e reflexão” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.5)<sup>495</sup>.

<sup>490</sup> 4ª edição revista.

<sup>491</sup> No ano de 1977, foi autorizado pelo governador de Brasília Elmo Serejo Farias e divulgado no Diário Oficial do Distrito Federal, a participação da Prof.<sup>a</sup> Ione F. Haeser em um Seminário Internacional de Matemática na França. Por isso, conjecturamos que a formação dessa elaboradora seja em Matemática. (Disponível em: < <https://www.tc.df.gov.br/SINJ/Diario/871bd165-0b62-3d5b-a0a5-5ac3f2c0cf2e/0db0700d.pdf> >. Acesso em: 27 de março de 2018).

<sup>492</sup> Não encontramos informações sobre a formação dessa elaboradora.

<sup>493</sup> Não encontramos informações sobre a formação dessa elaboradora, somente que foi servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal até o ano de 2002 (COSTA, 2013).

<sup>494</sup> Esclarecemos que por mais que nossa formação seja na área de matemática, não é o objetivo desse trabalho analisar o conteúdo desse material, nessa perspectiva.

<sup>495</sup> 4ª edição revista.

Os professores-cursistas também eram orientados pelos elaboradores dos módulos de Didática da Matemática a promoverem o ajustamento sócio emocional dos alunos propiciando na sala de aula um clima de cooperação por meio de atividades que estimulassem o entrosamento entre as crianças, e que as tornassem mais responsáveis e criativas. Nesses materiais assim como foi observado nos módulos de Didática da Educação Artística (série 27) continham instruções para que os professores-cursistas estivessem atentos aos problemas pessoais dos alunos, procurando sempre se informar com os amigos e os familiares da criança (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.5-6)<sup>496</sup>.

Os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática também recomendavam que os professores-cursistas deveriam considerar determinadas circunstâncias no momento que estivessem lecionando as aulas de matemática como, por exemplo:

- \_ começar com uma atividade que permita a descoberta;
- \_ todos os alunos devem ter oportunidade de usar o material adequado, que os levem a descobrir e a estabelecer relações entre os números;
- \_ usar a representação simbólica para registrar as atividades com material concreto;
- \_ variar as situações em que as crianças trabalham com fatos numéricos;
- \_ aproveitar todas a situação surgida em classe que envolva ideias quantitativas (CETEB,1987, série 21, módulo 2, p. 4)<sup>497</sup>.

Semelhante a essas orientações o Prof. Rocha afirmou que aproveitava os problemas presentes na comunidade rural e as situações que surgiam em sala para discutir assuntos matemáticos com seus alunos:

*Eu achava interessante os alunos de quarta série, que ele queria, quando chegava na matemática, ele queria: Professor, quero calcular área. Eles falavam cubicação, fazer cubicação da terra, porque os pais motivavam, porque que tinham que calcular a área dos terrenos, calcular a roçada, o pasto, essas coisas. A partir daí você direcionava para outras coisas [conhecimento sistematizado], puxava uma coisa que ajudava a entender, os ensinios da matemática, aproveitando aquilo que ele estava com muita vontade: Olha, você precisa também aprender isso, para poder chegar aqui e tal. Porque ele estava querendo um passo lá na frente, pensamento da motivação que vinha de casa: você precisa aprender a calcular (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Observa-se que a chamada “cubicação” pelos professores-cursistas, é, na verdade, o cálculo de área. Conjecturamos que esses conhecimentos que o docente ensinava aos alunos, além de envolverem os saberes do cotidiano, poderiam ter sido aprendidos de forma sistematizada nos módulos de matemática (série 20) já que o último módulo dessa série era todo direcionado para o cálculo de área e os módulos de Didática da Matemática não contemplava tal conteúdo.

---

<sup>496</sup> 4ª edição revista.

<sup>497</sup> 3ª edição

Ademais, nota-se que o Prof. Rocha tentava motivar os seus alunos para aprender a matemática utilizando as situações do dia-a-dia deles. Nesse sentido, os módulos de Didática da Matemática estimulavam os professores-cursistas a serem criativos e a aproveitarem todos os momentos possíveis para trabalhar a disciplina de matemática: “Incentive seus alunos a criarem histórias que envolvam adição. Aproveite todas as oportunidades que se apresentarem” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p. 7)<sup>498</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que utilizava a interdisciplinaridade e o cotidiano da comunidade para trabalhar os conceitos matemáticos:

*Trabalhava assim por sequências...sequências lógicas...coisas do dia-a-dia... a matemática...o cotidiano...aproveitava outras disciplinas para trabalhar matemática também. [...] aproveitava as outras disciplinas. Tudo para mim era motivo para trabalhar matemática...levava os meus meninos na feira, no mercado...tudo era motivo para trabalhar matemática. (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Os professores-cursistas eram orientados pelos elaboradores dos módulos de Didática da Matemática, que antes de iniciar a aprendizagem dos alunos eles deveriam considerar os componentes de prontidão, tais como: Físicos (saúde, visão audição e controle dos músculos); Sócio emocionais (ajustamento social e emocional, sentimento de segurança, autoconfiança e participação); e Intelectuais (idade mental, tipo de experiência, base de experiências, discriminação visual e auditiva e atenção) (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 5)<sup>499</sup>. Para saber se o aluno tinha esses elementos de prontidão para a aprendizagem, esses materiais recomendavam aos professores-cursistas que realizassem o teste diagnóstico com os alunos: “Ao professor, diversos recursos são proporcionados para sondar as experiências numéricas que toda a classe possui individualmente. Um desses recursos é o TESTE DIAGNÓSTICO” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 6)<sup>500</sup> (Figura 35).



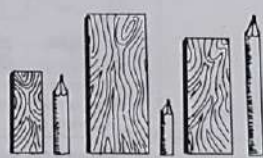

---

<sup>498</sup> 3ª edição.

<sup>499</sup> 4ª edição revista.

<sup>500</sup> 4ª edição revista.

Figura 35 - Modelo de teste diagnóstico contido no módulo 01 de Didática da Matemática do Logos II

MODELO DE TESTE DIAGNÓSTICO	
Apresentamos algumas sugestões para a montagem de um teste diagnóstico:	
CONCEITOS A SEREM TRABALHADOS	CONDIÇÃO PARA O CONCEITO SER EVIDENCIADO
1. DISCRIMINAÇÃO DE: 1.1 forma	<p>Apresentar ao aluno três figuras concretas, de FORMAS DIFERENTES. Podem ser usadas figuras geométricas de papelão ou madeira ou objetos tais como: botões, tampas de caixa, latas vazias, etc.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Mostrar, à parte, uma figura semelhante às apresentadas acima. Esta por exemplo:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>ORDEM: — Apanhe a figura que tenha esta forma.</p>
1.2 tamanho	<p>Apresentar ao aluno três objetos de TAMANHOS DIFERENTES. Ex: três barras de madeira ou três lápis.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>ORDEM: — Pegue a barra maior ou — Aponte o lápis menor.</p>
1.3 posição	<p>Colocar sobre a carteira um objeto qualquer como ponto de referência. (uma jarra, ou caixa, ou relógio, etc.) Oferecer um outro objeto qualquer ao aluno e propor:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>ORDEM: — Coloque o objeto que está na sua mão ATRÁS da jarra.</p>

Fonte: CETEB (1982, série 21, módulo 1, p. 7)<sup>501</sup>.

Esse teste tinha como objetivo, registrar os conhecimentos essenciais ao estudo da matemática, que a criança já possuía ao ingressar na escola e as habilidades que tinha em usá-las. Tal registro deveria oferecer condições para o planejamento de ensino sistematizado dos conteúdos matemáticos e também serviria para sondar

[...] a compreensão do vocabulário matemático da criança; as experiências que ela tem sobre forma, tamanho, posição, lateralidade; a capacidade de retenção de forma, de classificação; o conhecimento incidental<sup>502</sup> dos numerais; as experiências que a criança possui sobre as operações fundamentais, frações, medidas e geometria” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 6)<sup>503</sup>.

O teste diagnóstico (Figura 35) parecia fazer parte das instruções para a formação de professores da época. Como já abordamos no tópico relacionado a análise dos módulos de

<sup>501</sup> 4ª edição revista.

<sup>502</sup> A elaboradora do módulo 01 de Didática da Matemática colocou uma nota de rodapé explicitando que entendia o termo incidental como excepcional, inabitual, ocasional (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 6).

<sup>503</sup> 4ª edição revista.

Didática da Linguagem (série 20), conjecturamos que o teste diagnóstico recebeu influências de Lourenço Filho (COSTA, SOARES, 2017) e Ana Maria Poppovic (1968; 1981). Poppovic (1981, p.19) aconselhava que deveriam ser aplicados testes padronizados, “visando o conhecimento intelectual e da maturidade das funções específicas, completando esses conhecimentos com a observação da professora sobre o comportamento adaptativo da criança”. Esses testes forneceriam informações sobre a prontidão da criança para a alfabetização, tais como o vocabulário, a percepção visual e auditiva, e “outros elementos necessários à aprendizagem da aritmética” (POPPOVIC, 1981, p.19)

Relativo à recomendação do teste diagnóstico (Figura 35) nos módulos de Didática da Matemática, observamos também as influências da corrente de pensamento de Piaget (1986). Para esse psicólogo, as provas de diagnóstico operatório que possibilitariam constatar o nível de estrutura cognitiva que a criança tem capacidade de operar na situação presente, ou seja, o grau de pensamento alcançado pela criança (PIAGET, 1986; GOULART, 1990). Piaget (1986) argumenta ainda que as provas diagnósticas são situações experimentais muito elaboradas que possibilitam definir as potencialidades do pensamento por meio da análise do nível da criança, verificando até que grau os conhecimentos estão ou não sendo adquiridos (PIAGET, 1986; GOULART, 1990).

O modelo de teste diagnóstico (Figura 35) sugerido pelos elaboradores dos módulos de Didática da Matemática, assim como as instruções e o modo que foram elaboradas as atividades, apontam influências dos conceitos de Piaget (1986). Semelhantemente às concepções de Piaget, os elaboradores desses materiais explicavam aos professores-cursistas que no momento da aplicação do teste era necessário questionar as crianças sobre os objetos que estavam sendo manipulados ou mesmo observados por elas, motivando os alunos a se relacionar com esses objetos. Ademais, a forma de experimentação deveria estar vinculada ao problema que foi apresentado e o desenvolvimento dessa experiência se modificaria caso se tratasse de questões de natureza lógica ou de transformações físicas (PIAGET, 1986; GOULART, 1990; CETEB, 1982, série 21, módulo 1)<sup>504</sup>. Os elaboradores dos módulos da série 21, também esclareciam que o teste diagnóstico deveria ser individual e poderia ser aplicado em diversas etapas, sendo preciso que o professor-cursista conversasse com os alunos para que as crianças se sentissem “mais à vontade para enfrentar a situação” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 6)<sup>505</sup>.

---

<sup>504</sup> 4ª edição revista.

<sup>505</sup> 4ª edição revista.

Entretanto, todos os nossos depoentes relataram que não aplicavam o teste diagnóstico para os seus alunos como era indicado pelos módulos da série 21, conforme podemos observar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*Teste não. A gente pegava e já mandava fazer uma atividade, por exemplo, preencher o alfabeto faltando algumas letras, aí você já tinha uma pequena noção. Aí contar quantas letras tinha o alfabeto, quantas vogais o quê que era as vogais e depois colocava as palavrinhas... porque eu não gostava de pegar e dizer vamos ler, porque eu acho assim a criança que não sabe leva um choque (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla realizava algumas atividades para verificar o conhecimento do aluno, mas não chegava denominar de teste. Já o Prof. Rocha informou que seguia o roteiro de atividades estipulado para a série que estava alocado os alunos, mas que conforme identificava as dificuldades no decorrer do ano letivo, principalmente na alfabetização da 1ª série, o docente oferecia uma atenção especial para o aluno:

*Eu particularmente tinha turmas multisseriadas na sala e conforme ia matriculando a gente já ia trabalhando com ele. A dificuldade a gente percebia no curso e ia tentando trabalhar se aproximando mais do aluno, principalmente os das séries iniciais, principalmente a 1ª série, até porque todos eram séries iniciais. Então, principalmente a 1ª série que chegava o aluno cru em termos de aprendizagem, não sabia pegar no lápis. Já estava com 7 anos mas nunca tinha ido à escola. Tive que trabalhar com essa dificuldade e dosando, porque percebia que uns tinham mais dificuldades e outros menos (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Semelhante ao Prof. Rocha, o Prof. Schmidt também seguia o roteiro de conteúdos estabelecido para série que o aluno estava matriculado. Ambos os depoentes alegaram que o motivo para não realizarem o teste era devido à dificuldade de trabalhar em uma sala multisseriadas. O Prof. Schmidt declarou também que estudar em classes multigraduadas tinha suas vantagens e desvantagens para o aluno:

*Seguia o conteúdo porque tinha as quatro séries, eu ainda tiver sorte de ter 40 horas, mas quem tinha 20 estava enrolado. Eu colocava a alfabetização de manhã, separei a alfabetização e a tarde eu tinha 2ª, 3ª e 4ª juntos, na mesma sala. Então não diagnosticava muita coisa não... a vantagem era o seguinte: é que aqueles mais curiosos do 2º ano, já acompanhava todo o conteúdo do 3º e do 4º, então como ele sabia que no ano que vem ele chegava lá, porque praticamente era repetido no ano seguinte o que foi dado nesse ano, então o menino curioso ia avançando. Os preguiçosos ficavam atrás de tudo, mas tinha um menino curioso que dava pena em imaginar que ele tinha que estudar em uma escola daquele jeito, o moleque tinha futuro, aquele menino era bom. (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

Destaque-se no relato do Prof. Schmidt que mesmo enfatizando os pontos positivos de estudar na sala multisseriada, ele considerava ruim a qualidade do ensino que era ofertado pela escola que lecionava, possivelmente pela falta de infraestrutura e pelo fato de ser multisseriada, por isso desfavorável para um aluno que “tinha futuro”. A Prof.<sup>a</sup> Sander igualmente ao Prof. Rocha e ao Prof. Schmidt, também seguia o cronograma de conteúdos estabelecido para a série:

“Não fazia [teste diagnóstico], era o que estava no cronograma mesmo, naquela série...” (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018). Já a Prof. Lovo relatou que esse teste diagnóstico foi implantado nas escolas, somente, anos mais tarde: “*Isso aí, a gente foi fazer bem depois do Logos. Naquela época não*” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018).

O teste diagnóstico deveria ser feito concomitante com o período preparatório e só avançaria para iniciar a aprendizagem da teoria dos conjuntos aqueles alunos que demonstrassem competência nos conceitos básicos: “Verificada a prontidão do aluno e, após ter a certeza de que a classe domina os conceitos básicos, é tempo de encaminhar o aluno para o estudo da matemática, iniciando pelos conjuntos” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.11)<sup>506</sup>. Os demais alunos deveriam permanecer no período preparatório e repetir o teste diagnóstico até que alcançasse êxito (CETEB, 1982, série 21, módulo 1)<sup>507</sup>.

Portanto, o teste diagnóstico estava associado ao período preparatório, e igualmente aos módulos de Didática da Linguagem (série 20), os módulos de Didática da Matemática (série 21) instruíam os professores-cursistas a realizarem o período preparatório. Inclusive, os módulos da série 21 fazem diversas menções aos módulos de Didática da Linguagem orientando os professores-cursistas a consultarem a série 20, por exemplo: “Para as outras habilidades, você pode ver sugestões no módulo 02 de Didática da linguagem – Série 20” ou “Veja exemplos em aspecto de preparação intelectual no módulo 2 de Didática da Linguagem” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 10)<sup>508</sup>.

A proposta do período preparatório exposto nos módulos de Didática da Matemática recomendava que o professor-cursista deveria ajudar os alunos a “construírem um reservatório de idéias matemáticas” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 6)<sup>509</sup>, que deveriam ser discutidas e refletidas para depois ser integradas como conceitos matemáticos sistematizados.

Antes porém de qualquer trabalho sistemático, o professor deve sondar as experiências de seus alunos quanto a números. É importante detectar os conceitos numéricos básico e as habilidade necessárias às atividades a serem desenvolvidas com as crianças (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 6)<sup>510</sup>.

O Prof. Schmidt não denominou de período preparatório, mas relatou que sondava qual era o tema que os alunos queriam aprender, o conhecimento que eles já tinham sobre aquele assunto e como que iria transformar esse interesse em um conhecimento sistematizado. De

---

<sup>506</sup> 4ª edição revista.

<sup>507</sup> 4ª edição revista.

<sup>508</sup> 4ª edição revista.

<sup>509</sup> 4ª edição revista.

<sup>510</sup> 4ª edição revista.



acordo com esse depoente o maior interesse dos alunos era os conteúdos matemáticos relacionados aos assuntos que faziam parte da realidade de vida deles. Tendo isso como ponto de partida, ele desenvolvia os conceitos matemáticos: *“Era cubicar madeira, isso era novidade para eles. Madeira, pegava exemplos de colheita de café, colhia por lata e: quanto isso dá no final do dia? A gente inventava coisas, adaptava muita coisa”* (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

A proposta de Poppovic (1981) para o período preparatório era que depois de observadas as capacidades intelectuais das crianças, aquelas que apresentassem dificuldades para avançar na aprendizagem fossem *“reencaminhadas para classes em que pudessem ser submetidas a uma programação adequada às suas necessidades (POPPOVIC, 1981, p.18)*. Porém, conforme já foi discutido, devido à realidade escolar da zona rural e conforme os depoimentos dos professores-cursistas do Logos II, os docentes teriam que lidar com as dificuldades dos seus alunos, sejam as do período preparatório ou de outros momentos, no horário regular de aula, e não só no mesmo ambiente, mas também dividindo o espaço com outros níveis de ensino, por causa da configuração da sala multisseriada. Nesse sentido, o Prof. Rocha declarou que teve um dos seus alunos que apresentou problemas de aprendizagem, contudo, na época, não tinham orientação e nem acompanhamento de um especialista em comportamento educacional. Ademais, por mais que o Logos II oferecesse uma disciplina Psicologia Educacional contendo seis módulos de estudos, esse material era apenas para ajudar os professores-cursistas a reconhecer a necessidade de procurar um profissional (psicólogos ou médicos), para não caracterizar o aluno com dificuldades, como tendo um comportamento indisciplinado ou negligente (GROMANN DE GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2018b). Dessa forma, por mais que o Prof. Rocha tenha empregado esforços para alfabetizar esse aluno, ele não obteve êxito:

*Teve aquele que nunca conseguiu aprender de fato, ler e escrever, um problema que na época a gente não tinha como trabalhar que era a questão do psicológico mesmo. Tive exemplo de um aluno que ficou três anos na primeira série. Toda vez que um teste de leitura que a SEMEC ia fazer, que era um teste final, que era para dizer, não você aprovou, que era feito por uma comissão aqui da SEMEC lá na zona rural, esse aluno não conseguia, às vezes ele nem ia, ele não conseguia ler. Você ensinava hoje ele aprendia, só que no outro dia ele tinha esquecido tudo. Como não tinha acompanhamento psicológico, não tinha o serviço de orientação escolar, para encaminhar, essas coisas...ele ficou pelo caminho. Eu me lembro muito bem dele até hoje...ainda está na zona rural, na mesma comunidade... (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Os módulos da série 21 aconselhavam ainda os professores-cursistas a respeitarem o momento de adaptação de seus alunos, pois, ao entrar na escola, além de aprender muitas coisas novas, os alunos também ampliariam muitos conceitos que já possuíam. Segundo Piaget (1999) esse momento de adaptação se faz necessário porque a capacidade de enfrentar o meio ambiente

e as ações organizadoras e reorganizadoras do pensamento humano são inerentes de cada indivíduo. Nesse sentido, os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática afirmavam que era nesse período de adaptação, tanto do professor como do aluno, que se determinaria se ambos estavam preparados ou não para avançarem no estudo de determinado assunto: “O elemento prontidão é sempre um fator indispensável à aprendizagem. A prontidão do professor para ensinar é tão importante, quanto a do aluno para aprender” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 6)<sup>511</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla disse que não verificava se o aluno tinha prontidão ou maturidade para aprendizagem, mas que respeitava esse momento de adaptação: “[...] *eu sempre tentei ver a capacidade de cada um, por exemplo, chega um aluno no primeiro ano, no terceiro bimestre e nem conhece o alfabeto, não tem o que fazer, não tem nem como... como que você pode jogar conteúdo, não é?! (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

Nos módulos de Didática da Matemática, os termos Prontidão e Maturidade são utilizados abundantemente e enfaticamente:

Quando se afirma que a criança está pronta, significa que ela possui um estado de PRONTIDÃO ou MATURIDADE para a aprendizagem. Portanto, pode-se dizer: PRONTIDÃO significa que o aluno está pronto ou possui maturidade para a aprendizagem de um determinado conceito, isto é, ele realiza, com êxito, tarefas exigidas à aquisição deste conceito (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 4)<sup>512</sup>.

Como já observamos na análise dos módulos de Didática da Linguagem, tais termos estão relacionados ao período preparatório e fundamentados na psicologia, tendo como uma das representantes a psicóloga Poppovic. Essa autora (1981) se embasa nas teorias do processo evolutivo de Piaget para argumentar que é necessário observar a prontidão da criança para iniciar o ensino de alfabetização (da linguagem ou matemática). Antes que a criança esteja preparada a aprender certo conteúdo, ou se o educador não tiver informações concretas sobre a sua maturidade, o professor encontrará problemas durante o processo de ensino-aprendizagem. Este discurso está explícito nos módulos de Didática da Matemática: “Devemos lembrar que nada pode ser feito se não estivermos preparados para tal” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.6)<sup>513</sup>. Seria para atender a esse quesito que foi ofertada as orientações referente ao período preparatório e o teste diagnóstico, pois, de acordo com os elaboradores dos módulos de Didática da matemática: “Se ela [ a criança] realiza corretamente um grupo de tarefas propostas, diz-se que ESTÁ PRONTA para iniciar uma certa aprendizagem” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1.

---

<sup>511</sup> 4ª edição revista.

<sup>512</sup> 4ª edição revista.

<sup>513</sup> 4ª edição revista.

p.4)<sup>514</sup>. Todos os depoentes afirmaram que não verificavam se aluno tinham maturidade e prontidão para a aprendizagem e que seguiam a proposta do livro didático, dando uma atenção especial para aqueles alunos que tinham mais dificuldades para a aprender, como podemos observar no relato do Prof. Rocha:

*Sempre seguia o cronograma. Conteúdo, nas nossas escolas como sempre bem conteudista, se preocupava muito com isso. Apesar que a gente tinha bastante de tempo, eu particularmente tinha, assim, quatro horas em sala e na sequencia eu conseguia ficar com aquele aluno que tinha mais dificuldade ou agendar com ele um reforço, fazer esse trabalho porque a gente percebia que ele tinha déficit de conteúdo e ia ter a prova e o resultado da prova a gente primava muito pela questão do rendimento, sempre a escola prima por isso, aí eu me preocupava em trabalhar ele mais individual.[...] Dava reforço, ou ficava com ele com um pouco mais, combinava com os pais... que geralmente era o que eu mais fazia, porque eles moravam longe, para ir e voltar ficava difícil.(ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Semelhante ao Prof. Rocha, a Prof. Lovo também disse que seguia a proposta do livro didático, e não verificava se o aluno tinha ou não prontidão para determinada aprendizagem. Mas quando era necessário, no decorrer da aula, auxiliava aqueles alunos que tinham mais dificuldades:

*Eu pelo menos seguia, mas assim, como é a palavra...Eu sei que eu seguia, mas em determinados momentos, em determinado tempo ali, a gente via aqueles alunos que precisavam ser trabalhados individuais, os que não precisavam. No decorrer do ano letivo, que nós íamos identificando. Mas seguíamos o cronograma. Geralmente era (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Observa-se nos relatos dos depoentes que o processo de ensinar e aprender determinado conteúdo estava subordinado a proposta do livro didático. Mortatti (2000, p. 42) explica que nessa época o livro didático tinha essa função nas escolas, pois ali “se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente”.

Os elaborados dos módulos de Didática da Matemática pareciam não ponderar a possibilidade de os professores-cursistas seguirem a proposta do livro didático, por isso davam tanta ênfase nos quesitos prontidão e maturidade, os quais os docentes afirmaram não considerar. Ademais, ressaltavam ainda que a prontidão ou a maturidade não estaria subordinado a idade cronológica da criança.

Já não se afirma, hoje em dia, que uma criança ao completar sete anos está PRONTA para ler, escrever e calcular. A idade cronológica é um fator secundário e não nos garante se a criança possui ou não PRONTIDÃO para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo (CETEB, 1982, série 21, módulo 1. p.4)<sup>515</sup>.

---

<sup>514</sup> 4ª edição revista.

<sup>515</sup> 4ª edição revista.

Logo, o fator idade não deveria ser considerado, já que para os elaboradores da série 21: “Determinadas situações simplesmente mostram se uma criança alcançou ou não um estágio de desenvolvimento que lhe permite completar com êxito, uma tarefa qualquer (CETEB, 1982, série 21, módulo 1. p.3-4)<sup>516</sup>.

Apesar da sua teoria do processo evolutivo da condição humana<sup>517</sup>, Piaget afirma que pode haver diferenças individuais nas idades e que estes estágios são alcançados. “Essas etapas, esses estágios são caracterizados precisamente por sua ordem de sucessão fixa. Não são etapas às quais possamos determinar uma data cronológica constante” (PIAGET, 1975, p.20), portanto, o desenvolvimento dos estágios depende da experiência do sujeito e dos estímulos propiciados pelo meio social em que vive, podendo ser acelerado ou retardado. Poppovic (1981) também defende essa proposta ao afirmar que “a idade cronológica, não é critério suficiente para garantir as possibilidades de sucesso da criança em relação às metas visadas pelos programas” (POPPOVIC, 1981, p.72) Essa autora acrescenta ainda que progresso de amadurecimento das funções específicas essenciais para a alfabetização, assim como a sua forma de organização é individual e específico de cada criança (POPPOVIC, 1981). Nesse seguimento, os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática informam os professores-cursistas que “A prontidão poderá ocorrer antes ou depois dos sete anos. [E que] Estudos realizados comprovam que grande parte das crianças estão prontas para a alfabetização aos cinco ou seis anos (CETEB, 1982, série 21, módulo 1. p.4)<sup>518</sup>.

Devido a análise que já tínhamos feitos dos módulos de Didática da Matemática<sup>519</sup> e por termos identificado essas propostas, perguntamos aos professores-cursistas como eram alocados os alunos na turma, se era levado em consideração o fator idade. O Prof. Rocha, por exemplo, explicou que “*Olha, tendo vaga... e a escola sempre tinha vaga, porque era pequena, não tinha limite de idade não. Quem tinha interesse naquela época de estudar, ele ia estudar (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017)*. O Prof. Rocha esclareceu que a criança, a qual nunca tinha estudado, era colocada na primeira série para ser alfabetizada, outros eram alocados

<sup>516</sup> 4ª edição revista.

<sup>517</sup> A teoria de Piaget considera quatro estágios ou fases sucessivas e constantes do desenvolvimento intelectual. Esse psicólogo chama o 1º estágio de sensorio-motor que vai dos 0 aos 2 anos de idade e o 4º estágio de operatório formal que ocorre por volta dos 11 – 12 anos em diante O 2º e o 3º estágio são os que correspondem com a idade das crianças que estão na primeira fase da escolarização (1ª a 4ª série), sendo que o 2º estágio chamado de pré-operatório<sup>517</sup> vai dos 02 aos 07 anos, e é nessa etapa a criança adquire a linguagem e inicia a alfabetização. Já no 3º estágio denominado de operação-concreta, que vai dos 07 aos 12 anos, as crianças, entre outras coisas, apreendem mediante a manipulação de objetos concretos (PIAGET, 1975)

<sup>518</sup> 4ª edição revista.

<sup>519</sup> Os resultados dessa análise foram divulgados em: Gromann de Gouveia, 2014a; Gromann de Gouveia, 2014b.

conforme a transferência escolar e aqueles que não tinham o documento de transferência eram encaminhados para fazerem a prova de lacuna<sup>520</sup>. O prof. Rocha relata como fazia essa seleção:

*Pela relação mesmo que tínhamos na comunidade, conhecimento dos alunos, das pessoas, a vivência ali, porque logo nos primeiros dias notando e separando na sala, essas turmas de primeira, fechavam os blocos mais juntos primeiro, segundo, terceiro e quarto para facilitar. Também o manejo, na hora que estava explicando, orientando o grupo na sala. [...], às vezes quando ele entrava na escola, eu já o conhecia da comunidade.[os alunos de fora.] Já vinham com a documentação, com a transferência [...] Eram pouquíssimos que chegavam por transferência. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O Prof. Schmidt também relatou que não alocava os alunos por idade: “*Primeira série era quem nunca estudou. Segunda, era quem já tinha uma transferência ou tinha estudado antes. [...] Até porque na primeira série, eu tinha aluno de quinze anos que não sabia ler. Eu até tentei incentivar um EJA à noite para eles, mas não deu certo*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). Semelhante ao Prof. Schmidt, a Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que o fator idade não era considerado, uma vez que na primeira série era alocado a criança que não tinha sido alfabetizada ou a que tivesse reprovado no ano anterior, por isso os alunos de sua turma de primeiro ano tinham idades variadas (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

Diferente dos demais professores-cursistas que lecionavam na zona rural, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla informou que para matricular o aluno na primeira série, a criança teria que ter completado 7 anos até a data de 31 de março, ou seja, de certa forma, o fator idade era considerado. Entretanto, essa professora-cursista aceitava que participassem de suas aulas, crianças menores do que essa idade:

*Só que mesmo assim, acho que todos os anos que eu trabalhei com a alfabetização, eu sempre tive ouvinte. E depois, acho que até uns dez anos para cá, foi proibido isso, porque pode correr risco de acontecer alguma coisa, a responsabilidade, mas eu sempre.... A nossa supervisora, ela foi minha ouvinte, ela não tinha idade. Quando ela matriculou com sete anos, ela sabia ler, ela sabia escrever frases (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Lovo que lecionava na zona urbana relatou era considerado o fator idade: “*Porque tem muito aluno da primeira série, de sete anos, seis anos, oito anos...mais isso aí cabia à parte pedagógica da escola separar por idade*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

Os módulos de Didática Matemática defendiam que o fator idade era secundário para iniciar os alunos na alfabetização. O que deveria ser considerado era a prontidão e a maturidade, e essa era a função do período preparatório e o teste diagnóstico. Além disso, os módulos

---

<sup>520</sup> Ver discussão no capítulo três.

exemplificavam para o professor-cursista como seria a prontidão para se trabalhar o conteúdo matemático com os alunos. Vejamos o exemplo:

Quando se conduz as crianças a reconhecerem que um conjunto disposto em 2 e 3 elementos é um conjunto de 5 elementos, estamos preparando as bases para a aprendizagem de  $2+3 = 5$ . Da mesma forma, quando se pede às crianças que comparem os elementos de dois conjuntos ou quantos elementos restam quando se retiram alguns elementos de um conjunto, já estamos preparando a prontidão para a subtração.

A prontidão para a introdução das operações fundamentais exige que as crianças:

- associem o número ao cardinal de um conjunto;
- saibam ler e escrever os numerais;
- saibam contar, dominando as diversas fases da contagem (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p. 04)<sup>521</sup>.

No trecho citado acima também observamos indícios do MMM<sup>522</sup>. Nesse exemplo, os elaboradores instruem os professores-cursistas a ensinarem a operar com os números utilizando a teoria dos conjuntos. Como já abordamos, no MMM a teoria dos conjuntos era o assunto mais enfatizado, sendo tratado como um conceito essencial da Matemática (KLINE, 1976). Os elaboradores dos Módulos de Didática da Matemática do Logos II também defendiam esse pressuposto alegando que a “teoria dos conjuntos é [seria] fundamental à compreensão do conceito de número”, sendo, “um auxiliar vigoroso no estudo de nosso sistema de numeração decimal, na compreensão das operações e suas propriedades” (CETEB, 1981, série 07, módulo 1, p.11)<sup>523</sup>. A teoria dos conjuntos foi utilizada em quase todos os módulos de Didática da Matemática do Logos II, com o objetivo de orientar o professor a ensinar conteúdos como, por exemplo, as quatro operações fundamentais, frações, geometria, entre outras. Os elaboradores chegaram a justificar o motivo pelo qual utilizaram as concepções do MMM na confecção dos módulos de Didática da Matemática<sup>524</sup> do Logos II:

A Teoria dos conjuntos foi incluída nos programas de primeiro grau, para dar unidade e continuidade a esses programas. Além disso, permite, pela facilidade de ser concretizável, que os alunos desenvolvam atividades concretas que os levaram à abstração e a generalização (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.11)<sup>525</sup>.

Os termos adaptação, generalização, abstração, assimilação e estágio de desenvolvimento foram utilizadas diversas vezes pelos elaboradores na construção dos

<sup>521</sup> 4ª edição revista.

<sup>522</sup> Costa (2013) em sua tese de doutorado, ao analisar esse mesmo material do Logos II (série 21) mostrou que os módulos de Didática da Matemática receberam influências do MMM.

<sup>523</sup> 4ª edição revista.

<sup>524</sup> Na bibliografia desses módulos continham obras como “Matemática Moderna” de autoria de Déborah Pádua Neves (1975), “Matemática na escola primária moderna” de Norma Cunha Osório e Rizza de Araújo Porto (1968) e “Matemática Moderna” de Domênico Lago (GROMANN DE GOUVEIA, 2014a; 2014b).

<sup>525</sup> 4ª edição revista.

módulos de Didática da Matemática. Como já expusemos, temos como hipótese que tais termos foram influenciados pelas teorias de Piaget. Segundo Piaget (1976) a construção do conhecimento ocorre por meio de estruturas mentais que se modificam com o desenvolvimento mental. A assimilação seria o processo cognitivo de colocar ou classificar novos esquemas as estruturas existentes. Nesse sentido, os módulos orientam os professores-cursistas que: “É importante que o professor identifique quais são as experiências que seu aluno traz, e se estas são suficientes para que ele assimile o que lhe vai ser ensinado” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.3) <sup>526</sup>. Após a assimilação ocorre a acomodação que seria a modificação da estrutura em função do objeto assimilado. A oscilação entre assimilação e acomodação é chamado de adaptação, conceito que também já discutimos na análise desse módulo. Com o desenvolvimento mental e os estímulos recebidos pelo meio, as estruturas cognitivas vão se modificando e tornando-se cada vez mais aprimoradas, tornando a crianças mais aptas para generalizar os estímulos, esse processo é conhecido como equilíbrio. Na teoria de equilíbrio Piaget destaca os níveis de abstração<sup>527</sup> que estão relacionados com os estágios do desenvolvimento (PIAGET, 1976). Os módulos de Didática da Matemática instruíam os professores-cursistas que tais fatores deveriam ser considerados quando fossem ensinar matemática como, por exemplo: “Os símbolos usados para indicar se um conjunto é subconjunto ou não de outro conjunto só devem ser apresentados para crianças em bom nível de adiantamento, capazes de fazer abstrações e generalizações” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.14) <sup>528</sup>. Tais conceitos da teoria dos conjuntos presente nos módulos também estariam associadas a concepção estruturalista de Piaget. Para esse psicólogo na 3º fase - operação concreta (7 aos 12 anos) - percebe-se uma...

[...] lógica no sentido que as operações estão coordenadas, agrupadas em sistemas de conjunto, que tem suas leis como totalidades. E é necessário insistir com bastante ênfase sobre a necessidade dessas estruturas de conjunto para a elaboração do pensamento (PIAGET, 1976, p.28).

Ainda relacionado a teoria dos conjuntos, Piaget acrescenta que um número não pode existir no estado isolado, o número é parte de uma estrutura de conjuntos chamada de seriação, que coloca ordem nos elementos conforme uma mesma relação. Os módulos de Didática da Matemática do Logos II também trabalham essas relações entre os elementos de um conjunto e

---

<sup>526</sup> 4ª edição revista.

<sup>527</sup> Os níveis de abstração seriam: Abstração empírica, Abstração pseudo-empírica e Abstração refletida (PIAGET, 1976; 1986).

<sup>528</sup> 4ª edição revista.

a elaboração do pensamento, tecendo as seguintes orientações: “O número é um atributo comum a todos os conjuntos que têm a mesma quantidade de elementos. O estudo de Teoria dos Conjuntos é fundamental à compreensão do conceito de número” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 11)<sup>529</sup>.

Ademais, assim como Piaget, os módulos também trabalham o assunto de seriação. Vejamos um exemplo quando os elaboradores dos módulos propõem aos professores-cursistas trabalharem com os alunos o conceito de comparação “maior que”:

Uma criança tem a capacidade de colocar uma série de bonequinhos de tamanhos diferentes, em ordem, do menor para o maior. Isso significa que a capacidade de dispor elementos em série, leva fundamentalmente à aquisição de conceitos de número ordinal e cardinal e à capacidade de fazer correspondência entre elementos dos conjuntos. (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.4)<sup>530</sup>.

Nos módulos de Didática da Matemática os símbolos eram bastante enfatizados e utilizados nas operações matemáticas como, por exemplo, maior que ( $>$ ) menor que ( $<$ ), entre outros. Entretanto, os elaboradores desses materiais instruíam os professores-cursistas a trabalharem com essa noção de símbolo de forma diferenciada nas primeiras séries do 1º Grau, utilizando como representação, artefatos presentes na realidade concreta das crianças, para posteriormente, introduzirem a simbologia sistematizada que representa as operações matemáticas. Portanto, nas primeiras séries do 1º Grau, o símbolo deveria ser trabalhado com os alunos na perspectiva apresentada por Piaget. Para esse autor, o símbolo é

[...] uma imagem evocada mentalmente ou um objeto simbólico materialmente escolhido intencionalmente para designar uma classe de ações ou objetos. Assim, a imagem mental de uma árvore simboliza na mente as árvores em geral, uma determinada árvore de que o indivíduo se recorda ou certa ação relativa às árvores etc. (PIAGET, 2008, p.185).

No início do período das operações concretas, fase que normalmente a criança inicia a alfabetização, o pensamento simbólico começa a se modificar, em direção ao pensamento lógico, mas ainda ligado aos objetos reais, isso, porque a criança ainda está no intermédio do estágio anterior, ou seja, o estágio pré-preparatório. Nesse período a criança não constitui conceitos gerais e “sim meros esquemas de ações evocados mentalmente, essas representações ficaram a meio-caminho entre o símbolo-imagem e o próprio conceito” (PIAGET, 1975, p.300). Como a criança ainda não tem a dedução operatória, sua inteligência é predominantemente advinda da vivência (experiência) e não do pensamento, pois, estando ainda na fase da descoberta intuitiva, ela só trabalha com a sua realidade atual já que a sua compreensão é

---

<sup>529</sup> 4ª edição revista.

<sup>530</sup> 4ª edição revista.



limitada pelos dispositivos perceptivos e motores, dificultando a possibilidade de utilização de símbolos. Semelhantemente aos conceitos de Piaget, os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática orientam os professores-cursistas a nesse sentido:

Na primeira série, toda a aprendizagem envolve atividades. Assim, o aluno não terá condições de generalização. A representação, se puder ser feita, o será somente através de símbolos que estejam no seu mundo, na sua vivência. Ele trabalhará com noções intuitivas” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 11)<sup>531</sup>.

No decorrer do estágio da operação-concreta a criança se encaminha para a construção do pensamento operatório, portanto, as operações são internalizadas e reversíveis, “podendo uma ação ser executada em pensamento sobre objetos simbólicos, seja pela representação de seu desenrolar possível e sua aplicação aos objetos reais evocados por imagem mental [...], seja pela aplicação direta aos sistemas simbólicos” (APOSTEL; MANDELROT; PIAGET, 1957, p.44-5). Os módulos de Didática da matemática também aconselham os professores-cursistas a levarem esses fatores em consideração, quando fossem lecionar para a segunda série:

Na segunda série, a criança já pode diferenciar o símbolo do ente simbolizado, usando assim símbolos mais formais: as palavras e os desenhos para representar os elementos; as letras para representar elementos e conjuntos; os numerais para representar quantidade de elementos etc. Nesse nível, ele já está trabalhando com abstração (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 11)<sup>532</sup>.

De acordo com os elaboradores da série 21, quando a criança estiver apta para trabalhar com a abstração, ela já pode ser apresentada aos símbolos que representam às operações matemáticas. Normalmente, era nesse período que se trabalhava com o conteúdo de expressão numérica que utiliza diversos símbolos (colchetes, chaves, parênteses, etc.) sendo esse o conteúdo que tanto o Prof. Rocha como o Prof. Schmidt<sup>533</sup> relataram que tinham mais dificuldades para ensinar para os alunos:

*Às vezes chegava no final do ano, por exemplo, a matemática de quarto ano, era um samba para poder dar aqueles assuntos lá, que eram: no final do livro trabalhar aquelas expressões numéricas. Às vezes a questão de opções, de escolha, não se discutia muito sobre isso. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O conhecimento da simbologia matemática era um conteúdo que também estava muito presente e era bastante enfatizado nos módulos de Didática da Matemática (COSTA, 2013), estando associado com a ideia dos elementos de um conjunto como, por exemplo: “Como você já verificou nos módulos de Matemática, a relação de pertinência é estabelecida entre os

---

<sup>531</sup> 4ª edição revista.

<sup>532</sup> 4ª edição revista.

<sup>533</sup> Ver discussão na página 327.

elementos e os conjuntos. Para sermos bem exatos, na teoria dos conjuntos, pertencer significa “ser elemento de”. (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 13)<sup>534</sup>. Como a teoria dos conjuntos se constituía como ideia básica no currículo defendido pelo MMM, o simbolismo tinha como objetivo o formalismo matemático.

Admite-se naturalmente que certo simbolismo seja útil e até necessário. Notação bem motivada e apropriadamente escolhida contribui para esclarecer os conceitos e relações matemáticas essenciais e poupa trabalho nas operações. Auxilia também na compreensão das ideias [...] os autores modernos sentem-se felizes com os símbolos. Assim, encontramos chaves, parênteses, taça e cúpula [...] (KLINE, 1976, p. 94).

Os elaboradores dos módulos instruíam os professores que realizassem “tantas atividades quantas você julgar convenientes até que os seus alunos compreendam o significado matemático de pertencer” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 14)<sup>535</sup>. Contudo, segundo Kline (1976) tanto simbolismo do MMM deixava o estudante aturdido, contribuindo para tornar a leitura e a compreensão dos conceitos matemáticos mais difíceis, “[...] os símbolos assustam o estudante e devem, portanto, ser empregados moderadamente. A dificuldade em lembrar os significados e a desagradabilidade das expressões simbólicas afugentam e perturbam os estudantes” (KLINE, 1976, p. 94). Por isso, ao mesmo tempo que os elaborados dos módulos de Didática da Matemática aconselhavam os professores-cursistas a utilizarem corretamente os símbolos matemáticos e a realizarem diversas atividades para auxiliar na compreensão, eles também demonstraram uma preocupação que tais excessos poderiam atrapalhar a aprendizagem do aluno, como podemos ver no exemplo:

O que o professor não deve é se fixar demais nos símbolos com perigo de que as crianças não gravem sua utilização prática. É muito mais importante que as crianças possam compreender quais os elementos que pertencem ou não a determinado conjunto, do que a simples utilização do símbolo adequado para indicar esse fato (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.13)<sup>536</sup>.

Outro fator enfatizado pelo MMM era em relação a linguagem adequada para tratar dos conteúdos matemáticos. Ao adotarem um vocabulário preciso, supunha-se que evitar-se-ia ambiguidades e confusões, portanto, os “erros de pensamento poderiam ser eliminados por uma linguagem precisa” (KLINE, 1976, p. 89). O professor-cursista também era instruído pelos módulos de Didática da Matemática a serem cuidadosos com a linguagem matemática. Por exemplo: “Lembramos que o professor deve ter cuidado com o seu vocabulário, de modo a

---

<sup>534</sup> 4ª edição revista.

<sup>535</sup> 4ª edição revista.

<sup>536</sup> 4ª edição revista.

levar a criança a um vocabulário matemático correto, e para que os conceitos possam ser exatos” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p. 5)<sup>537</sup>.

Segundo Kline (1976) a precisão da Linguagem Matemática utilizada pelos defensores do MMM teve suas vantagens e desvantagens. Uma das vantagens era definir cuidadosamente os conceitos que utilizavam, mas a consequência era a “imensa quantidade de terminologias” (KLINE, 1976, p. 88), e claro que se esperava que os alunos aprendessem e utilizassem tais termos, entretanto, o excesso de terminologias e de simbologias deixaram o estudante “mais duvidoso de sua capacidade de aprender”, sendo esse excesso muito criticado por alguns estudiosos da área por serem considerados desnecessários. “A introdução de tantos termos novos e especialmente termos que não sugerem os conceitos que eles representam sobrecarrega de maneira intolerável a memória” (KLINE, 1976, p. 91).

Ainda relacionado ao MMM encontramos nos módulos de Didática da Matemática do Logos II os assuntos relacionados as operações com as bases de sistemas de números. De acordo com Kline (1976), esse era o segundo tópico mais enfatizado no MMM. Nesse sistema era ensinado ao aluno a contagem em bases diferentes de 10 e a trabalhar com as operações básicas, como somar e multiplicar nessas bases. Na 3ª edição revista do módulo 1 de Didática da Matemática datada de 1981, tem um conteúdo aconselhando o professor-cursista a trabalhar “com a base 2, pois as crianças estão motivadas para conhecer como falam os computadores”, e acrescenta ainda que “a numeração decimal já está fixada dentro de nós” e, então, “é muito conveniente trabalhar com outras bases de contagem” (CETEB, 1981, série 21, módulo 1 p.20)<sup>538</sup>. Isso, porque a ideia era que os alunos conhecessem a estrutura de funcionamento ou formação dos sistemas de numeração. Kline (1986) explica que

Ensina-se aos estudantes a escrever números em outras bases e como somar e multiplicar nelas. Acontece que os computadores eletrônicos modernos operam em base dois. Podia-se esperar então que se ensinasse bases aos estudantes quando estivesse prontos para aprender sobre computadores. Mas a alegação dos proponentes da Matemática Moderna é que o aprendizado de como operar com bases diferentes de dez auxilia a compreender a base de dez e as operações aritméticas (KLINE, 1976, p. 111).

Entretanto, já na 4ª edição revista do módulo 1, datada de 1982, ao tratar desse mesmo conteúdo, somente são apresentados brevemente algumas das diversas bases de contagem, mas é retirado todo o conteúdo que orientava os professores a trabalhar em outras bases. Por mais que a partir da segunda metade da década de 1970, no Brasil, apareceram críticas em relação ao MMM, devido aos exageros cometidos por muitas propostas desenvolvidas por esse

---

<sup>537</sup> 4ª edição revista.

<sup>538</sup> 4ª edição revista.

movimento, não há indícios que corroboram para mostrar que a decisão dos colaboradores sobre retirar essa parte do conteúdo seja por causa dessas críticas, uma vez que os restantes dos conteúdos dos módulos não tiveram alterações e permaneceram fortemente embasado nas concepções do MMM.

Todos os Professores-cursistas relataram que naquela época ensinavam o conteúdo de conjuntos. O Prof. Schmidt relatou que desenhava os conjuntos no quadro: “*Sim, sim, conjuntos... fazia aquelas bolinhas com patinhos dentro, com frutinhas dentro, com manga dentro, aí...contém, não contém, está contido, intersecção eu trabalhava com conjuntinhos e bolinhas*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018). Já o Prof. Rocha disse que trabalhava esse conteúdo por meio de dinâmicas e brincadeiras:

*Ensinava. Era bastante pobre, mas... a gente brincava muito com essa questão de conjuntos entre eles, com cordas no chão, eu lembro que eu fazia essas brincadeiras. Fazia os com cordas, conjuntos de meninos e de meninas, maior e menores, menos alunos e mais alunos. E explorava mais a lousa, quadro com muito desenho feio que a gente fazia na hora, brincando, e eles riam do professor, com aqueles desenhos malucos, desenhava um conjunto de flores, um conjunto de peixe....e fazia isso de forma que até os outros alunos que estavam estudando aquele assunto ficava distraído, porque não tinha jeito...acabava ficando engraçado os desenhos do professor na lousa. (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla disse que havia uma orientação para se iniciasse o ensino de conjuntos na 1<sup>a</sup> série, mas que ela não seguia essas regras, e que só começava a ensinar tal conteúdo a partir da 2<sup>a</sup> série:

*Sim [Ensinava o conteúdo de conjuntos] . Na verdade o segundo e o terceiro ano, o primeiro conteúdo já começava ali, só que eu não obedecia muito essa parte. Eu começava a leitura de números, por exemplo, oral, aí depois eu fazia eles escreverem e depois fazer por extenso para ver se eles já tinham domínio de escrita... [...] Não seguia totalmente o livro (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

A Prof.<sup>a</sup> Sander também afirmou que trabalhava com conteúdo de conjuntos, e que não lembra com clareza como era a dinâmica de ensino aprendizagem, mas pelo seu relato, pressupomos que ela utilizava os mesmos métodos que o Prof. Rocha:

*Ensinava [conteúdo de conjuntos]. Estou pouco lembrada, mas a gente procurava levar... as vezes aproveitava materiais que tinham lá, como sementes, coisas assim... formava com os alunos mesmo um conjunto... explicava o que é um conjunto, como é um conjunto, aí depois com as séries mais adiantadas... Acho que era conteúdo de 3<sup>a</sup> série, entrava naquela intersecção de conjuntos, o que acontecia, o que significava. Então, tentava assim na prática. Mas também, a 4<sup>a</sup> série, por exemplo, me ajudava muito com a primeira série. Muitas vezes, eu planejava a aula.... dividia a sala e planejava, por exemplo, a 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série eu não tinha alunos praticamente, como eu tinha poucos alunos eu conseguia contornar. Quando eu terminava eles acabavam me ajudando com os outros menores (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).*

Percebe-se no relato da Prof.<sup>a</sup> Sander, que para ensinar o conteúdo de conjuntos, ela utilizava como estratégia os alunos das séries mais adiantadas para ajudá-la com os alunos da

1ª Série. Ademais, parecia uma prática comum realizar a dinâmica de utilizar os alunos para formar os conjuntos e a partir desse ponto estabelecer relações para ensinar esse conteúdo. A Prof.<sup>a</sup> Lovo também era adepta dessa forma de ensinar: “*Sim [ensinavam o conteúdo de conjuntos]Tinha tanta dinâmica [...]. Eu pelo menos, usava os próprios alunos da sala de aula, para trabalhar os conjuntos. Eles mesmos*” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018).

Por mais que o Prof. Rocha ensinasse os conteúdos de conjuntos, até por meio de dinâmicas e brincadeiras, esse professor-cursista considera a sua forma de ensinar matemática bastante tradicional: “*Olha, muito tradicional [a aula de matemática], ainda me lembro. Hoje pensando assim, do ponto de vista...aquela questão da tabuada, fazer, aprender...decorando, achar que a tabuada era o princípio de tudo, era, era...uma pressão danada...*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).

O Prof. Rocha relatou ainda, que ensinava a tabuada para os seus alunos utilizando a metodologia da memorização. Segundo esse depoente, ele só veio entender que a multiplicação é uma forma de simplificar a adição, sendo a soma de parcelas iguais, bem depois de terminar o Projeto Logos II.

*Aí, tinha aquela história, não dá para passar sem saber a tabuada. Os pais já diziam: Olha, se não saber a tabuada professor, retém. Aí era o aperto, tinham que saber a tabuada do um ao nove, cantar a tabuada. Então isso era um desafio, porque é um jogo de memória. Que na verdade, você aprender a tabuada, você saber entender que a tabuada é uma soma, a gente tinha dificuldade na época, de ensinar direitinho. Espera, aí pegava o dominó, e o dominó está multiplicando, isso com isso, e não está dizendo que é isso mais isso. É pegar o nove e dizer que não é nove vezes e sim nove mais nove, nove, nove, e assim vai...é usa soma de nove, nove vezes que vai dar 81, Não! Era:  $9 \times 9$  é quanto? Tinha que decorar isso. Quando a gente ensinava isso, e o aluno cantava, mesmo do nosso jeito, aí pronto, aí ninguém segurava mais. Saia do três para frente, entendia o que era isso, a tabuada do três, daí depois ele ia embora. Porque eu quando estudei de primeiro a quarto ano, eu sofri muito, porque era tudo muito abstrato, o professor pegava a cartilha, pegava o livro, escrevia na lousa, multiplicava, explicava lá e tal, e tchau! E você tinha que lembrar disso. Você tinha que lembrar, amanhã lembrar, que  $7 \times 7$  é 49, não tinha que imaginar como é que eu chego, como é que produziu esse resultado. Não era ensinado a imaginar como que produzia esse resultado,  $49. 7 \times 7$  é 49, como é esse  $7 \times 7$ , ninguém me falou, ninguém me orientou, dizendo que era 7 vezes a soma de 7, que a multiplicação era a soma. Essa didática não tinha, não teve para mim (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Ensinar a tabuada utilizando o jogo de dominós, mesmo na forma de memorização, era a maneira encontrada pelo Prof. Rocha para motivar os seus alunos e também utilizado como estratégia para administrar a sala multisseriada. Diferente do Prof. Rocha, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla utilizava outra forma de ensinar a tabuada para os seus alunos. Ao analisar o depoimento da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla observamos que em seu discurso havia indícios de que ela empregava alguns pressupostos do MMM:

*Antes de saber de cor [memorizar a tabuada], a gente ensinava, por exemplo, a tabuada do três, é de três em três. Porque eles tinham que saber de onde que vinha*

*esse número. Era por exemplo, três vezes o quatro e quatro vezes o três é a mesma coisa. E depois, para aprender a decorar, era só para facilitar a rapidez para você apresentar, está entendendo? (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

De acordo com Kline (1976), os defensores do MMM afirmavam que os estudantes não deveriam aprender matemática de cor, memorizando processos, esta disciplina deveria ser ensinada logicamente, “quando se revela o raciocínio por trás do método, os estudantes não têm mais que se apoiar na aprendizagem de cor. Eles *compreenderão* a matemática” (KLINE, 1976, p.42). Por isso, por exemplo, na abordagem aritmética eram ressaltadas as propriedades das operações. No caso do relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, ela utilizou na multiplicação a propriedade comutativa para ensinar a tabuada a seus alunos que é quando a disposição dos elementos não altera o produto da multiplicação.

Além das influências do MMM e do estruturalismo como apontado por Piaget, encontramos também nos módulos de Didática da Matemática, indícios do construtivismo, como proposto por esse psicólogo. Devido à ênfase dada aos conceitos desse psicólogo na época do Logos II e também nos módulos desse programa, o Prof. Rocha relatou que esse era o único teórico que ele lembrava o nome: “*Eu lembro muito de Piaget, naqueles livros lá. Mas eu acho que sempre fui meio... não sei se rebelde para aprender esses caras. Até brinco com o pessoal: Às vezes, eu sei cantar a letra da música inteira, mas não sei quem é o autor*” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017). Piaget sugere o construtivismo em oposição a alguns princípios das correntes de pensamento empiristas e racionalista, por isso “propõe uma terceira [...] que engloba as duas anteriores” (MANTOVANI DE ASSIS, 1981, p.30).

Como já relatamos, Piaget (1986) recomendava que era necessário conduzir o pensamento da criança por meio de questionamentos sobre os objetos que estavam manipulando ou observando. Entretanto, esse também era um dos traços do empirismo, é que o “professor se vale de perguntas com o objetivo de conduzir o raciocínio da criança como se a nova forma de pensar se imprimisse em sua mente e a fizesse compreender aquilo que estava sendo ensinado” (MANTOVANI DE ASSIS, 1981, p.28). Nos módulos de Didática da Matemática os elaboradores orientavam os professores-cursistas que “Para levar as crianças à REDESCOBERTA, o professor deve preocupar-se em não dar respostas prontas. Deve proporcionar oportunidades às crianças para a reflexão e, através de perguntas, conduzi-las passo a passo, à redescoberta dos conceitos” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.11)<sup>539</sup>. Por isso, por exemplo, os professores-cursistas eram aconselhados a “Conduzir as perguntas, até

---

<sup>539</sup> 4ª edição revista.

que o aluno chegue à conclusão de que o que temos aí não é o carro, mas uma representação do carro, através da figura perfeita do mesmo” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.13)<sup>540</sup>.

Outra característica do empirismo é a repetição da resolução de um mesmo exercício, sendo que um novo conteúdo só será ensinado quando o raciocínio da atividade anterior tiver sido fixado. Essa teoria também estava presente nos módulos de Didática da Matemática: “É importante você fixar as noções dadas através de vários exercícios; não passe para uma [outra] etapa sem antes verificar se seus alunos fixaram bem as noções da etapa anterior” (CETEB, 1981, série 21, módulo 3, p.18)<sup>541</sup>. Portanto, na filosofia empirista, um mesmo exercício é resolvido diversas vezes, substituindo somente os dados (números, nomes dos objetos – frutas, pessoas, animais, etc.), os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática instruíam os professores-cursistas, a seguirem essa mesma concepção: “Realizar muitas atividades semelhantes” (CETEB, 1981, série 21, módulo 3, p.16)<sup>542</sup> ou ainda “Repita a experiência muitas vezes, com diversos números, até que as crianças compreendam que o processo consiste em adicionar unidades a unidades e conservar a dezena, uma vez que não há outras dezenas para adicionar (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.17)<sup>543</sup>. Contudo, na doutrina empirista trabalhava-se isoladamente com cada noção (adição, subtração...) na intenção de não confundir a criança e levá-la à memorização (MANTOVANI DE ASSIS, 1981) e tal proposta não era defendida pelos elaboradores desses módulos:

As operações não devem ser ensinadas isoladamente. Embora os conceitos devam ser bem construídos separadamente, logo após ser as operações relacionadas e anotadas as semelhanças e as diferenças. É o caso da adição e da subtração, que são inversas; ou da multiplicação, que é como uma adição de parcelas iguais (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.4)<sup>544</sup>.

Semelhantemente, na teoria construtivista defendida por Piaget não existem ações isoladas, “as noções e relações não se podem construir isoladamente, mas constituem organizações de conjuntos, nas quais todos os elementos são solidários e se equilibram entre si (PIAGET, 1999, p. 52). Para esse autor, “Ao isolar artificialmente as coisas que deveriam ser relacionadas, tais procedimentos impedem a criança de compreender, obrigando-a a recorrer à memorização” (MANTOVANI DE ASSIS, 1981, 07).

Piaget, não nega a importância do papel da experiência na construção do conhecimento, mas considera a interpretação da filosofia empirista insuficiente. “O que Piaget questiona é o

---

<sup>540</sup> 4ª edição revista.

<sup>541</sup> 3ª edição.

<sup>542</sup> 3ª edição.

<sup>543</sup> 3ª edição.

<sup>544</sup> 3ª edição.

fato de o Empirismo considerar a percepção como fonte do conhecimento” (MANTOVANI DE ASSIS, 1981, 07) e, para esse psicólogo nenhum conhecimento se dá em virtude unicamente das percepções, pois os saberes “são sempre dirigidos e enquadrados pelos esquemas de ações” (MANTOVANI DE ASSIS, 1981, p.30), ou seja, ele se baseia em uma das muitas tendências do construtivismo, que se pauta no slogan “o significado está na ação”. Desse modo, por mais que os módulos orientassem a condução da aprendizagem por meio de perguntas e, a realização e repetição de diversos exercidos ou atividades, estes conteúdos não deveriam estar isolados. Por exemplo, os elaboradores dos módulos instruíam os professores que cursistas que: “O professor deve realizar tantas atividades quantas forem necessárias para que os alunos tenham COMPREENSÃO das ideias de conjunto universo, conjunto vazio e subconjunto” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.15)<sup>545</sup>.

Como a percepção não seria a única fonte de conhecimento, o construtivismo permite engendrar o conhecimento como algo que não é dado, mas sim construído e assumido pelo sujeito, por intermédio de sua ação e relação com o meio. No caso da Matemática, o aluno participa ativamente das atividades de maneira construtiva, “mediante a experimentação, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos” (NIEMANN & BRANDOLI, 2012, p.7). Nessa perspectiva, a teoria construtivista afirma ainda que a aprendizagem também é determinada pela transformação do comportamento devido às aquisições provenientes da experiência<sup>546</sup>, ou seja, todas as experiências da criança devem ser consideradas momentos de aprendizagem. Os elaboradores dos módulos da série 21 orientavam os professores-cursistas que “[...] quando uma criança entra para escola, traz consigo um grande número de experiências adquiridas no ambiente em que vive. Muitas dessas experiências são ligadas à Matemática” (CETEB, 1982, série 21, módulo 2, p.3)<sup>547</sup>. No decorrer dos textos dos módulos de Didática da Matemática essa concepção foi reforçada, diversas vezes: “As crianças, quando entram para escola, já possuem grande número de experiências de Matemática, aprendidas em casa” (CETEB, 1982, série 21, módulo 2, p.4)<sup>548</sup>. O Prof. Schmidt relatou que considerava as experiências das crianças, aprendidas nos ambientes externos à escola:

*O que que eu fazia? Gente, vocês têm que saber, as quatro operações, o pai de vocês não tem que vim mais para mim, porque eles vinham para mim: ah, eu rocei esse pedaço, professor, cubica... cubica para mim e ver quanto custa. Eu que era o cara*

<sup>545</sup> 4ª edição revista.

<sup>546</sup> Ressaltamos que Piaget defende que a aquisição do conhecimento não se dá unicamente pelas experiências dos sujeitos sobre o objeto e sim que é “produzido através de construções sucessivas feitas pelo sujeito em interação com o meio” (NIEMANN & BRANDOLI, 2012, p.9).

<sup>547</sup> 3ª edição.

<sup>548</sup> 3ª edição



*que fazia para a sociedade inteira essas continhas...falei não! Filho de terceiro e quarto ano, não vai mais fazer isso, vai fazer para o pai essas contas. Mas, mesmo assim, o pai não acreditava que estava certo...á eles vinham para confirmar e quando o menino fazia uma conta em casa de um roçado...deu tantos alqueires...o menino fazia e o pai chegava comigo e confirmava, o moleque ficava louco...então, a matemática era...não dava muito tempo...eu tinha que buscar o básico mesmo...porque o agricultor ali precisava de tudo contextualizado... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Similarmente ao que fez o Prof. Schmidt, ao trabalhar com os alunos os conteúdos do dia-a-dia deles, os elaboradores dos módulos afirmavam que a experiência também deveria ser considerada como um método investigativo dos problemas reais, ou seja, relacionados com o cotidiano dos alunos: “As crianças experimentam, muitas situações matemáticas, antes de virem para a escola. No lar essas experiências são muito variadas. Na escola, as crianças têm experiências comuns, nas quais usam o número e as ideias quantitativas de maneiras diferentes” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.3-4)<sup>549</sup>.

Por isso a função da escola, no que se refere a matemática, era defendida pelos elaboradores como um espaço que “ampliara muitos conceitos que [a criança] já possui, o que lhe dará uma nova visão do mundo que a cerca” modificando, por sua vez, a vida do aluno (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.6)<sup>550</sup>. Por causa disso, os professores-cursistas deveriam incentivar os seus alunos a trabalharem com “situações de vivência das crianças” como nos sistemas de medidas ou no sistema monetário (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.20)<sup>551</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla disse que utilizava os problemas do cotidiano para trabalhar os conteúdos de matemática:

*Então tudo que era vivência deles, por exemplo, para elaborar problemas, falava: Quantos sacos de arroz o pai colheu? Que preço ele vendeu? Um não sabia, o outro não sabia, então era para perguntar para os pais, no outro dia a gente ia fazer, então todo dia a família sabia o quê que estava sendo trabalhado, porque a gente procurava instigar eles para questionar os pais para trazer, e eles tinham o prazer de vir correndo contar. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relata ainda, que quando um aluno de uma determinada série trazia um problema da comunidade para ser debatido em sala de aula, tal questão era compartilhada, discutida e resolvida pelas quatro turmas (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) uma vez que a sala era multisseriada:

**Pesquisadora:** *Esse menino, digamos que ele fosse da primeira série, ele trazia esse problema, aí as outras séries também compartilhavam dessa experiência?*  
**Entrevistada:** *Todo mundo, todas as séries. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

---

<sup>549</sup> 4<sup>a</sup> edição revista.

<sup>550</sup> 4<sup>a</sup> edição revista.

<sup>551</sup> 4<sup>a</sup> edição revista.

Aparentemente, esse discurso de que o ensino de matemática deveria estar relacionado com as experiências do cotidiano dos alunos também foi internalizado pelo Prof. Schmidt. Esse professor-cursista alegou que não trabalhava o conteúdo de expressões numéricas com os seus alunos de 3ª série porque julgava, na época, que não era útil para os alunos.

*Olha, vou ser bem honesto. Eu me dediquei muito ao necessário...muito ao necessário, e aí que eu percebi...tinha muita coisinha...expressão numérica...eu dizia, para que uma expressão numérica na terceira série? No início...eu não dava, eu sempre fui meio rebelde...paguei caro, mas está bom... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

De acordo com os elaboradores o interesse do aluno era imprescindível para que ocorresse a aprendizagem, assim nos módulos de Didática da Matemática circulavam discursos como: “Mude o procedimento, para que as crianças estejam sempre interessadas” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.18)<sup>552</sup>. Para Piaget (1999, p.57) “basta que a criança se interesse por um trabalho para achar forças necessárias para empreende-lo, enquanto que o desinteresse cessa o emprego dessa energia”. Portanto, nos módulos da série 21 a experiência dos alunos era um componente essencial no desenvolvimento da aprendizagem e deveria ser considerada pelos professores-cursistas porque despertava o interesse do aluno, uma vez que a abordagem do ensino estava direcionada para assuntos familiares (CETEB, 1982, série 21, módulo 1). Ademais, se o professor faz uso do conhecimento que o aluno já tem, a experiência anterior da criança é reestruturada na mente por meio das interações com meio escolar, havendo assim uma modificação nos esquemas de ação (PIAGET, 1999).

Diante do exposto, o Prof. Schmidt relatou que o único livro didático que veio para eles que estava em consenso com os ensinamentos dos Logos II, ou seja, que tinha em consideração a experiência e realidade de vida dos alunos da zona rural, foi a apostila do Pró-rural

*[...] tinha o livrinho...tinha o livro do Pró-Rural...só que o Pró-rural também vinha com uma linguagem bem agricultor...os problemas, olha vendi tantos sacos de café a esse preço, quanto deu? Houve um desconto de porcentagem? Ali que eu comecei a perceber...aí que eu digo, sou histórico-crítico dos conteúdos daquele tempo, porque contextualizava...quando vim para a cidade e peguei aqueles livros didáticos, que não tinha a menor noção dos probleminhas, pensei, isto está errado...personagens que não existe...na roça não, pai do zé vendeu 50 sacos de café, houve um desconto de 2%, etc. custo tanto, quanto deu? Eram questões contextualizadas [...] (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

As Legislações educacionais da época, determinavam ainda que a disciplina de Matemática, deveria, desde as primeiras séries da escolarização, ajudar o aluno a compreender as estruturas da sua realidade e suas relações, ou seja, que fizesse sentido para os alunos. Por

---

<sup>552</sup> 3ª edição.

isso, tais aspectos deveriam ser trabalhados com o apoio de situações concretas. A aquisição de mecanismos meramente utilitários para a solução de “problemas” práticos poderiam ser deixado em segundo plano. “Claro que não se dispensa a habilidade do cálculo mental; mas também aqui parte-se que tal habilidade, ao invés de constituir um fim, deve sempre incluir-se em mais amplas construções lógicas e delas resultar. (FONTOURA, 1972, p. 62).

Além de utilizar das experiências do cotidiano dos alunos, os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática incentivavam os professores-cursistas a trabalharem a observação de situações concretas por meio do material concreto. “O estudo de conjuntos deve partir de situações concretas, reais e ao nível das experiências das crianças. Utilize material variado como: bolinhas, carrinhos, botões sementes, pedras palitos, caixinhas, figuras de papel plástico, brinquedos, etc.” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.12)<sup>553</sup>.

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla disse que trabalhava a disciplina de matemática com esse tipo de material, sendo que ela confeccionava esses materiais com os próprios alunos.

*A gente tinha o planejamento anual, e em cima do planejamento anual, a gente buscava esses conteúdos para levar, por exemplo, para o aluno aprender a contar, a gente cortava carocinho de sabugo, fazia tudo de pedacinho e amarrava em um barbantinho e fazia tipo um ábaco. (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Os módulos de Didática da Matemática sugeriam que os professores-cursistas solicitassem que as crianças coletassem os materiais que poderiam ser utilizados como materiais didáticos: “Faça com que as crianças juntem e tragam para a classe: pedrinhas, palitos de picolé, tampinhas de garrafa, sementes, folhas de árvores ou arbustos, flores, etc.” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.05)<sup>554</sup>. O Prof. Rocha conta que devido à falta de acesso às papelarias, que eram poucas na época, ele trabalhava com o material encontrado no pátio da escola.

*[...] eu gostava muito de explorar o prático, às vezes ajudava muito o aluno, um pedaço de pau, madeira, tudo que a gente achava que podia auxiliar. Isso, os módulos da didática vieram ajudando, porque, às vezes o aluno estava com dificuldade de aprender as adições, as subtrações, você estar buscando método daqui e dali, achando que ele está no abstrato e, ele ainda tem que está no concreto...então, começava a buscar essa percepção, esse aluno vai aprender mais fácil...como não era um número muito grande de alunos, a gente achava o fio da meada dessa forma... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O Prof. Rocha acrescenta, que trabalhava com o material concreto por causa das orientações que estavam nos materiais da Didática Geral e das Didáticas Específicas que pertenciam ao Logos II.

---

<sup>553</sup> 4ª edição revista.

<sup>554</sup> 3ª edição.

*Porque o material sempre vinha orientando, a parte prática partindo da realidade, do conhecimento do aluno. Na verdade, a didática sempre fala isso. O conhecimento, a alfabetização principalmente, do concreto para o abstrato. Toda essa parte. A gente assimilava isso, e tentava buscar isso... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Sander explicou que antes de cursar o projeto Logos II, ela quase não utilizava o material concreto para lecionar, mas mesmo assim trabalhava com dinâmicas que simulavam situações do cotidiano do aluno, como a iniciação à matemática financeira que trabalha os conceitos das quatro operações:

*Olha, eu comecei a usar mais material concreto, a partir do Logos II, que eu comecei a pegar..., mas assim...automaticamente usava um pouco de material para o aluno compreender... [...] Às vezes, a gente até brincava de vendinha...para poder comprar, poder vender, poder fazer troca... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Foi após começar os seus estudos no Logos II, que a Prof.<sup>a</sup> Sander começou a utilizar o material concreto com os seus alunos da zona rural, pois considerou que tal abordagem metodológica ajudava os alunos a aprenderem o conteúdo:

*Acho que foi uma base para a gente trabalhar depois [o Logos II]...uma base...que depois eu trabalhei...quando eu saí de lá e vim para cá...eu trabalhei com a primeira série, depois trabalhei com segunda série, depois fui para a quarta série...eu sempre procurei trabalhar assim, o concreto com o aluno, para que eles pudessem compreender melhor... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Ademais, em outro momento da entrevista, a Prof.<sup>a</sup> Sander também disse que a SEMED auxiliava com dicas para confecção e utilização de material concreto.

*Não lembro agora...agora, nós tivemos encontros das SEMED, que sempre também forneciam muita coisa nessa área, para poder trabalhar material concreto. Naquela época, a SEMED, a gente tinha um encontro mensal com eles e sempre eles forneciam boas dicas, orientações de como trabalhar, bastante coisa... (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Percebe-se pelo relato da Prof.<sup>a</sup> Sander que a utilização de materiais concretos no ensino era bastante enfatizado pelos ambientes formativos na época do Logos II. Um dos defensores dessa forma de ensino era Piaget, para ele era necessário que a criança recorresse ao mundo concreto para abstrair, ou seja, somente depois que a criança tivesse contato com objetos e acontecimentos concretos que fizessem parte da sua realidade, é que ela paulatinamente seria levada em direção ao abstrato (PIAGET, 1999). Essa concepção estava de acordo com as apresentadas nos módulos de Didática da Matemática: “O objetivo final é a abstração. Assim, esses exercícios serão realizados até que as crianças consigam responder prontamente:  $2+5=7$ , sem terem de usar material concreto (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.05)<sup>555</sup>. Nesse sentido,

---

<sup>555</sup> 3ª edição.

a Prof. Sganzerla procurava conduzir os seus alunos a abstração por meio do material concreto: “[...] porque, eu vejo assim, é muito abstrato para a criança, eles não têm esse conhecimento do falar...e eles [precisam] concretizar...tem que mostrar no concreto para ele gravar...” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Maria Montessori (1870-1952) foi outra educadora que também orientava a utilização de material concreto. Montessori afirmava que o interesse da criança somente poderia ser despertado mediante ao material concreto, e a aprendizagem só aconteceria se houvesse interesse. Em relação ao ensino de Matemática, Montessori assegura que “Nada deve ser dado à criança, no campo da Matemática, sem primeiro apresentar-[se] a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração” (AZEVEDO, 1979, p.28). Nos módulos de Didática da Matemática se apresentavam um discurso parecido, por exemplo: “Para que a criança adquira melhor compreensão dos conjuntos de dez elementos, é importante que inicialmente manipule um fato material concreto e, posteriormente, trabalhe com outros materiais, tais como: ábaco, caixa de valor-lugar, reta numerada” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.20)<sup>556</sup>. Os módulos também aconselhavam que, gradativamente, quando os alunos estivessem prontos, os professores-cursistas fossem retirando os materiais concretos como, por exemplo: “Agora, seus alunos estarão prontos para efetuar cálculos de subtrações somente com o material simbólico, embora você deva permitir que todos os que tenham dificuldades de realizar subtrações utilizem material concreto para visualização” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.25)<sup>557</sup>.

Além da utilização do material concreto, Montessori argumentava ainda no ambiente escolar, o docente deveria deixar a criança livre para que ela manifestasse o interesse voluntário, permitindo que ela se expresse e tenha iniciativa. Para Montessori “A única disciplina verdadeira é a de si mesmo e, para isso, o aluno deve estar livre para tomar suas decisões, fazer seus descobrimentos e aprender por si mesmo” (FARIA et al, 2012, p. 11). Semelhantemente, os módulos de Didática da Matemática orientavam os professores-cursistas que “O trabalho deve ser muito livre, muito solto, dando oportunidades a que todos os alunos se manifestassem” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.12)<sup>558</sup>.

Os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática afirmavam ainda que o material concreto impediria que os alunos recorrem a partes do corpo como, por exemplo, os

---

<sup>556</sup> 4ª edição revista.

<sup>557</sup> 3ª edição.

<sup>558</sup> 4ª edição revista.

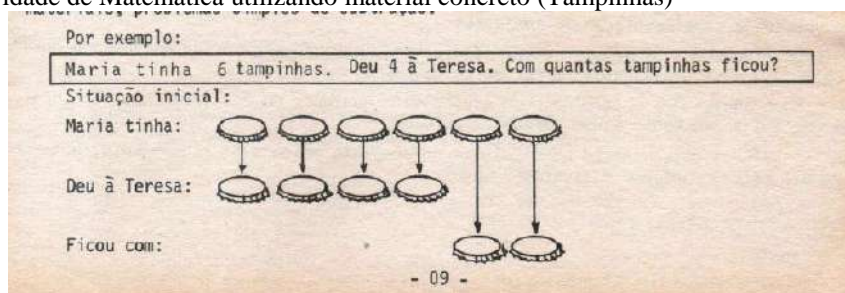
dedos: “As crianças necessitam do material concreto para realizar as suas operações. Se você não permitir que elas manuseiem esse material, elas recorrerão aos dedos das mãos. Procure evitar isso” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.08)<sup>559</sup>. O conselho dos elaboradores estava embasado na teoria de que como os objetos matemáticos são de natureza abstrata, utilizar os dedos para contar dificultaria que o aluno alcançasse a abstração. Nas palavras de Muniz et al (2014, p.10),

[...] por muito tempo desenvolveu-se a crença de que, para aprender matemática, a criança não deveria utilizar o próprio corpo ou partes dele. Esta crença faz parte de uma cultura sobre a relação da matemática com o corpo que extrapola os muros da escola. Acreditava-se que, sendo os objetos matemáticos de natureza abstrata, a contagem nos dedos se constituiria num obstáculo a tal abstração, levando a crer que o sujeito que manipula objetos, jamais conceberia os entes matemáticos, neste caso, os números.

Como os dedos são de fácil acesso, esse poderia se configurar como um empecilho na construção de número por parte da criança, que sempre recorreria a ele para conferir as quantidades. Nesse sentido, os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática aconselhavam os professores-cursistas que “Você deve sempre trabalhar com material concreto, para que as crianças possam verificar os cálculos” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.21)<sup>560</sup>.

Para os professores-cursistas trabalharem com o material concreto com os seus alunos, os módulos de Didática da Matemática forneciam um amplo arsenal de possibilidades com materiais de baixo custo, entre elas estavam a utilização de tampinhas na resolução de problemas (Figura 36).

Figura 36 - Atividade de Matemática utilizando material concreto (Tampinhas)



Fonte: CETEB (1987, série 21, módulo 2, p.09)<sup>561</sup>.

Outras atividades de baixo custo e dificuldade baixa para a confecção, ensinada nos módulos de Didática da Matemática, eram a utilização de cartões relâmpagos e o dominó matemático (Figura 37). Tais atividades eram indicadas para que ajudassem na memorização

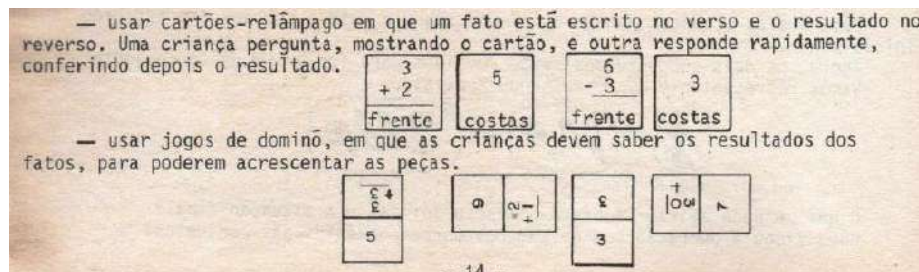
<sup>559</sup> 3ª edição.

<sup>560</sup> 3ª edição.

<sup>561</sup> 3ª edição.

dos fatos básicos da matemática pelas crianças. Segundo os módulos essa memorização facilitaria os cálculos das operações fundamentais.

Figura 37 - Atividades sugeridas nos módulos de Didática da Matemática (Cartões relâmpagos e Dominó Matemático)



Fonte: CETEB (1987, série 21, módulo 2, p.14)<sup>562</sup>.

Como já foi citado, o Prof. Rocha foi o único professor-cursista que relatou trabalhar com o dominó para auxiliar no ensino da matemática, o docente acrescentou ainda que esse material era confeccionado por ele, e às vezes junto com os alunos:

*O dominó a gente adaptava na maioria das vezes. Fazíamos de madeira, alguma coisa assim, nesses esquemas. E custou chegar materiais didático, a SEMEC demorava para trazer, assim, eles traziam algum material, mas coisas mais rústicas ainda, a gente não tinha facilidade de conseguir materiais sofisticados, mais trabalhados, materiais... a gente que confeccionava o próprio material de madeira, que era o que a gente tinha mais disponível na época (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

O Prof. Rocha utilizava o dominó para ensinar a tabuada e o método que ele mais usava era empregando as extremidades (as pontas) para achar os multiplicadores:

*Sim, a tabuada era o básico. A multiplicação, onde está o resultado, quem tinha o resultado para colocar. Tinha que estar achando os multiplicadores, alguém tinha que achar o resultado. Multiplicando para colocar. E eram pedras já organizadas dentro do esquema. Na multiplicação era que a gente mais usava (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

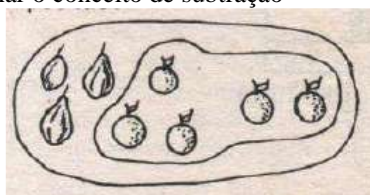
Ainda de acordo com o depoente, tal estratégia para ensinar a tabuada era muito estimulante e motivacional e que os alunos ficavam muito empolgados com esse método de ensino-aprendizagem:

*A tabuada era o forte da disputa, aluno que aprendia a tabuada do um ao nove, cantar a tabuada do um ano nove, ele ficava desafiando os outros, e os outros também por si, motivando. Eu achava interessante que a gente criava os jogos da multiplicação, dominó ali, eles ficavam desafiando, um ao outro, era uma forma também de dizer: Pega o domino aí, em quanto eu vou trabalhando a lição da primeira série. Essas coisas que eles queriam e a gente percebia, procurava sempre criar mecanismos para fortalecer essa vontade deles. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

<sup>562</sup> 3ª edição.

Ademais, assim como nos outros módulos de Didática Específicas (Séries 20, 22, 25, 27, e 28), os módulos de Didática da Matemática também incentivam a utilização de cartazes e jogos. Por exemplo, para ensinar a subtração utilizando a ideia de conjuntos, “crie um cartaz para fixar que  $8-5=3$  (Figura 38) (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.15)<sup>563</sup> ou “invente um jogo que possa ser usado para ensinar algum fato básico, cuja a diferença seja 1” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.15)<sup>564</sup>.

Figura 38 - Sugestão de Cartaz para fixar o conceito de subtração



Fonte: CETEB (1987, série 21, módulo 2, p.15)<sup>565</sup>

Já para a construção de um material didático mais estruturado os professores-cursistas do Logos II eram convidados pelos módulos de Didática da Matemática a consultarem os módulos de Técnicas de Preparação de Material Didático (TPMD) (Série 26) (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.21)<sup>566</sup>. Os módulos da Série 26 serviriam como suporte para todas as Didáticas Específicas, por isso, ali eram ensinados a construir diversos materiais didáticos. Diretamente relacionado com o ensino da Matemática encontramos o Flanelógrafo, o quadro de pregas e o quadro valor de lugar (QLV) (Figura 39).

Figura 39 - Flanelógrafo, flanegravuras e quadro-de-pregas/quadro-valor-de-lugar construídos pela pesquisadora seguindo as instruções do módulo 02 de TPMD do Logos II.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A confecção do Flanelógrafo, indicados pelos módulos de TPMD, era em uma placa de papelão revestida de flanela e ali seriam pregadas flanegravuras que são figuras de modo geral (animais, frutas, números, formas geométricas, etc. (Figura 39). Tais flanelogravuras podem ser

<sup>563</sup> 3ª edição.

<sup>564</sup> 3ª edição.

<sup>565</sup> 3ª edição.

<sup>566</sup> 3ª edição.



coladas e descoladas, “permitindo movimentação e dinamismo à apresentação” (CETEB, 1986, série 26, módulo 2, p.04)<sup>567</sup>. Tal material não era de uso exclusivo do ensino da matemática, podendo também ser utilizado para outras atividades como, por exemplo, criar uma narrativa junto com alunos nas aulas de Português.

Os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática instruíam os professores-cursistas a trabalhar com flanelógrafo para desenvolver a habilidade de escrita e leitura dos numerais. Como a “escrita e a leitura quer de palavras quer numérica corre na mesma direção” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.6)<sup>568</sup> os professores-cursistas eram orientados a “desenvolver a habilidade de movimentar os olhos, seguindo direções” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.5)<sup>569</sup>. Nessa atividade, os professores-cursistas colocariam as flanelogravuras no “flanelógrafo e movimentá-las da esquerda para a direita (auxiliar na leitura e na escrita)” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.5)<sup>570</sup>.

Outro exercício com o flanelógrafo sugerido pelos elaboradores dos Módulos de Didática da Matemática referia-se ao ensino de relação de ordem: “Para que aprendam a “ordenar”, você poderá usar conjuntos com material concreto [...] as quais serão “ordenadas” no flanelógrafo” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.16)<sup>571</sup>. E, por fim, a terceira atividade utilizando o flanelógrafo proposto pelos módulos de Didática da Matemática estava relacionada a construção de conjuntos e subconjuntos. Valendo-se do flanelógrafo, os professores-cursistas eram orientados pelos módulos a convidarem os seus alunos a construir o conjunto universo, estabelecerem diversas relações, para então organizassem os subconjuntos: “Represente no flanelógrafo, ou faça com que as crianças construam alguns conjuntos, todos com a mesma quantidade de elementos” (CETEB, 1981, série 21, módulo 1, p.17)<sup>572</sup>.

Os módulos de Didática da Matemática também convidavam o professor cursista a consultarem aos módulos de TPMD para a construção do quadro de pregas: “No módulo 2 de Técnica de Preparação de Material Didático – Série 26 ensinamos-lhe como confeccionar um quadro-de-pregas” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.21)<sup>573</sup>. O quadro de pregas é confeccionado em uma superfície retangular, formado por pregas regulares na horizontal.

---

<sup>567</sup> 4ª edição revista.

<sup>568</sup> 3ª edição.

<sup>569</sup> 3ª edição.

<sup>570</sup> 3ª edição.

<sup>571</sup> 4ª edição revista.

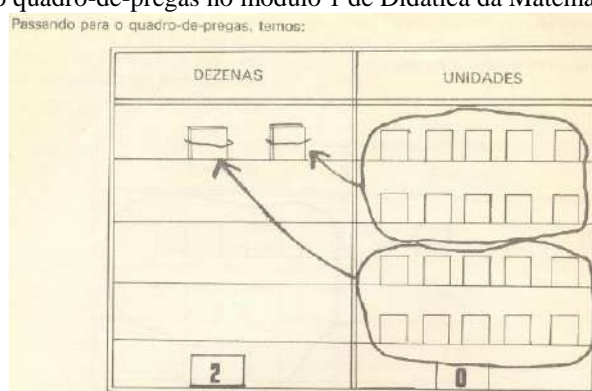
<sup>572</sup> 4ª edição revista.

<sup>573</sup> 4ª edição revista.

Nessas pregas podem ser colocados cartões ilustrados, canudos, palitos de picolé, números, etc. (Figura 39).

Os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática informavam aos professores-cursistas, que por meio do quadro de pregas seria possível concretizar os numerais. Assim, o primeiro exercício utilizando esse material concreto indicado pelos módulos estava relacionado ao estudo do sistema de numeração decimal. Os professores-cursistas eram orientados pelos módulos que “Para melhor fixar essa noção você poderá usar o quadro de pregas divididos em duas partes” (Figura 40) (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.21)<sup>574</sup>.

Figura 40 - Atividade com o quadro-de-pregas no módulo 1 de Didática da Matemática.



Fonte: CETEB (1984, série 21, módulo 1, p.21)<sup>575</sup>.

Os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática também instruíam os professores-cursistas que com o quadro de pregas seria possível trabalhar o conceito de valor posicional: “Você deve ter a preocupação de ensinar decompor os números em suas ordens e classes” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.15)<sup>576</sup>.

As demais atividades sugeridas pelos módulos utilizando o quadro de Pregas estavam associadas as quatro operações básicas. Resolvia-se a adição, subtração, multiplicação e divisão empregando a decomposição dos numerais. Por exemplo, na adição os números são representados por um e dois algoritmos e por fim, reagrupados (Figura 41) (CETEB, 1987, série 21, módulo 2)<sup>577</sup>.

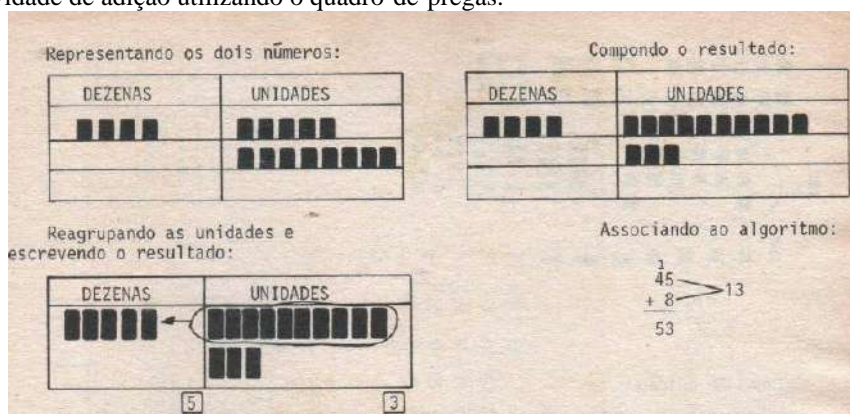
<sup>574</sup> 4ª edição revista.

<sup>575</sup> 4ª edição revista.

<sup>576</sup> 3ª edição.

<sup>577</sup> 3ª edição.

Figura 41 - Atividade de adição utilizando o quadro-de-pregas.



Fonte: CETEB (1987, série 21, módulo 2, p.19)<sup>578</sup>.

Em relação às atividades realizadas no quadro de pregas, os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática orientavam os professores-cursistas para que tivessem muita atenção quando fossem trabalhar a definição do zero:

Fazer com que as crianças observem que o lugar das unidades ficou vazio. Isso significa: não tem mais unidades ou tem zero unidades. A criança deverá compreender que o zero tem uma dupla função: indica a ausência das unidades e guarda o lugar delas. Também deverá compreender que podemos ter, no máximo, nove unidades em casa ordem (CETEB, 1984, série 21, módulo 4, p.22)<sup>579</sup>.

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla foi a única depoente que relatou que utilizava o flanelógrafo e o quadro de pregas. O Primeiro era para ensinar a leitura dos numerais e o segundo para ensinar o sistema decimal: “*Sim, fizemos o cartaz de pregas onde colocávamos a unidade simples, de milhar, de milhão e aí fazia eles irem lá e montar...*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018). Já os demais professores-cursistas só citaram o QVL, como podemos verificar no relato da Prof.<sup>a</sup> Sander: “*Sim, tinha que fazer o Quadro Valor de Lugar...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Ademais, temos como hipótese que como o quadro de pregas era bastante semelhante ao QVL alterando-se somente a quantidade de casas, talvez para os professores-cursistas eram o mesmo material.

De acordo com os elaboradores dos módulos de Didática da Matemática, as mesmas atividades sugeridas com o quadro-de-pregas eram para ser realizadas pelos professores-cursistas com o QVL, mas apenas quando abarcassem as casas das centenas, milhares, etc. (CETEB, 1987, série 21, módulo 2)<sup>580</sup>. Os professores-cursistas eram instruídos pelos módulos de TPMD a construir o quadro-valor-de-lugar por cima do quadro-de-pregas, dividindo esse material didática em tantas partes quanto fossem necessárias para representar as classe e ordem

<sup>578</sup> 3ª edição.

<sup>579</sup> 3ª edição.

<sup>580</sup> 3ª edição.

dos números (Figura 39 e 43) (CETEB, 1986, série 26, módulo 2, p.7)<sup>581</sup>. O Prof. Rocha declarou que a confecção do quadro valor de lugar era uma imposição feita pela SEMEC e que como eles não tinham acesso a determinados materiais de papelaria como o isopor eles confeccionavam no papel *kraft*:

*QVL usava bastante. Fazia ele no material de papel kraft, isopor era difícil de conseguir, os papéis chegavam e a gente fazia e sempre tinha ele exposto para trabalhar, com os palitinhos para os alunos fazerem as dezenas, as centenas. Isso era uma base, um instrumento básico da gente nas escolas. E quando a gente vinha no começo do ano, pelo menos a SEMEC fazia um encontro rápido no começo do ano, na maioria das vezes. Eles orientavam como fazer e quem não fazia, quando visitavam eles cobravam: Quem é que não está trabalhando? E a gente sabia que era uma coisa que ajudava na compreensão e caprichava sempre para ter o QVL lá. (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

A Prof. Lovo disse que confeccionava o seu QVL antes do início das aulas e depois construía os dos alunos juntamente com eles:

*O quadro valor de lugar a gente usava. Depois chegou para a gente aquele material dourado, que era muito prático e bom, aí foi chegando material para as escolas, [...]. O quadro valor de lugar mesmo confeccionava com eles. E o material que a gente fazia, vamos supor, antes de começar as aulas, tinha uma semana só para a gente ficar confeccionando esses materiais, o da gente...aí no dia a dia da sala de aula, vamos supor, eu, eu construía com eles o deles, eu tinha o meu grande que expunha lá na frente e cada qual construía o deles, cada aluno individual. (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Ao relatar sobre a utilização de material concreto a Prof.<sup>a</sup> Lovo citou o material dourado que é um dos muitos materiais didáticos, arquitetado pela educadora Maria Montessori. O material dourado foi desenvolvido para realizar atividades que envolvam o sistema de numeração decimal<sup>582</sup> para crianças com dificuldade de aprendizagem, além de auxiliar nos exercícios que efetuam as quatro operações fundamentais (FARIA et al, 2012).

Como vimos, o QVL também realizava essas operações, sendo esse o material escolhido pelo Prof. Rocha. Esse docente relatou que utilizava o QVL para ajudar os alunos a compreenderem o valor posicional e do sistema de numeração decimal.

*[...] então, eu trabalhava matemática com material lá, nosso, muito próprio não preocupava de estar em papelaria, atrás de muita coisa da época, que não eram tantas assim... mas, era mais no palito, eu tinha que aquele tal QVL, que não podia faltar na escola. O QVL era o quadro valor de lugar, explorava bastante ele, para poder ajudar a compreensão dos alunos na questão das casas decimais, dos números e isso demorava para caramba para eles pegarem...até para gente, professor, quando foi para ver aquilo pela primeira vez...deu trabalho para aprender, para entender... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

---

<sup>581</sup> 4ª edição revista.

<sup>582</sup> Com o material dourado também pode ser trabalhado outros conceitos matemáticos, tais como: Representação de racionais não inteiros, raiz quadrada, e até equação de 2º grau, entre outros.

Os elaboradores dos módulos da série 21 aconselhavam os professores-cursistas a trabalharem a matemática da 1ª série do 1º grau somente com material concreto. Em relação ao ensino da Matemática a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla esclareceu por meio do seu depoimento que o objetivo a ser alcançado na 1ª série era, basicamente, saber resolver as quatro operações e pequenos problemas.

*Matemática, português... olha, o objetivo era esse: para ser aprovado no primeiro ano, tinha que ler com coerência, com interpretação, tinha que produzir texto, e as quatro operações, e pequenos problemas, eles; tinham que resolver, se não, não passava (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

A partir da 2ª série, os módulos de Didática da Matemática instruíam os professores que “depois que você tiver trabalhado bastante com materiais concretos, já pode apresentar aos seus alunos o material simbólico” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.07)<sup>583</sup> e já na 3ª série, segundo os módulos, os materiais concretos seriam retirados paulatinamente: “Depois que as crianças tiverem compreendido a adição como o processo de agrupar conjuntos através do uso do material, pouco a pouco esse material vai sendo abandonado, e se passa a trabalhar somente com a representação simbólica” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.08)<sup>584</sup>, no final da 3ª série e na 4ª série, o material concreto deveria ser totalmente retirado, como podemos observar no exemplo: “Ao propor atividades sobre fração, você deve se preocupar em ajudar a criança a se desprender das características físicas do material usado, cuidando de evitar que os alunos associem o conceito de fração a casos muito particulares” (CETEB, 1987, série 21, módulo 2, p.6)<sup>585</sup>, ou seja, conforme esse material: “É necessário desenvolver no aluno a capacidade criativa, sempre partido do concreto, do palpável e chegando a abstração e sistematização” (CETEB, 1982, série 21, módulo 1, p.11-12).

A função dos módulos de Didática da Matemática do Logos II era formar os professores-cursistas para ensinar os seus alunos a desenvolverem o pensamento lógico por meio de atividades. A matemática era uma disciplina que fazia parte da matéria de Ciências, juntamente com a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas que também tinha como perspectiva desenvolver o raciocínio lógico, vejamos como que os módulos dessa segunda disciplina trabalhavam com essa recomendação.

---

<sup>583</sup> 3ª edição.

<sup>584</sup> 3ª edição.

<sup>585</sup> 3ª edição.

### 5.5.3 Ciências Físicas e Biológicas (FG - Série 06) – 13 módulos

A LDB de 1971 tornou a disciplina de Ciências naturais obrigatória nas oito primeiras séries do 1º grau e passou a denominá-la como Ciências Físicas e Biológicas ao definir que ela também seria trabalhada no 2º grau englobando os conhecimentos de biologia, física, química e saúde (KRASILCHIK, 2010)<sup>586</sup>. Para atender essa normativa a Equipe Técnica do CETEB elaborou para a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas (série 06) 12 módulos com cerca de 150 horas de estudos, sendo que os cinco primeiros módulos estariam direcionados para a 5ª e 8ª série do 1º grau e os demais para o 2º grau. Os elaboradores desses módulos foram: Maria Helena Moraes Peres<sup>587</sup> e Yara da Graça Gomes<sup>588</sup>; e Rosa Magnólia Lira<sup>589</sup> e Equipe Técnica do CETEB (Apêndice 5.3).

Com a LDB de 1961 foi ampliado a participação do ensino de ciências nas escolas, que passou a configurar-se desde o primeiro ano do curso ginásial, havendo também um aumento da carga horária de estudos para física, química e biologia. O modelo econômico de 1960 gerou um aumento na procura para a educação, causando uma crise na educação que não estava preparada para receber essa demanda de alunos. Tal crise, serviu de respaldo para assinatura de diversos convênios bilaterais entre o Brasil e instituições estrangeiras. Esses acordos, fomentaram a criação de projetos que tinham como meta uma intervenção mais direta nas escolas, para obter dessas instituições, êxito no desenvolvimento do país. Assim, como a base para alcançar essa meta era com o ensino de Ciências, os currículos de ciências desenvolvidos nos Estados Unidos foram trazidos para o Brasil na década de 1960 e tinha como foco o processo e a natureza do conhecimento científico (KRASILCHIK, 2010).

Tendo como herança os acontecimentos citados acima, em 1970, o governo militar planejava modernizar e desenvolver a nação. Nesse cenário, o ensino de Ciências “passou a ser valorizado como contribuinte a formação de mão de obra qualificada, intenção que acabou se

---

<sup>586</sup> Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, as aulas de Ciências Naturais eram ministradas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial (KRASILCHIK, 2010).

<sup>587</sup> A única informação que conseguimos encontrar dessa elaboradora é que ela faz parte dos docentes inativos (aposentados ou pensionistas) do Distrito Federal. Tais dados foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação. (Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dados/2016/vi\\_c\\_inativos.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dados/2016/vi_c_inativos.pdf)>. Acesso em: 04 de outubro de 2018).

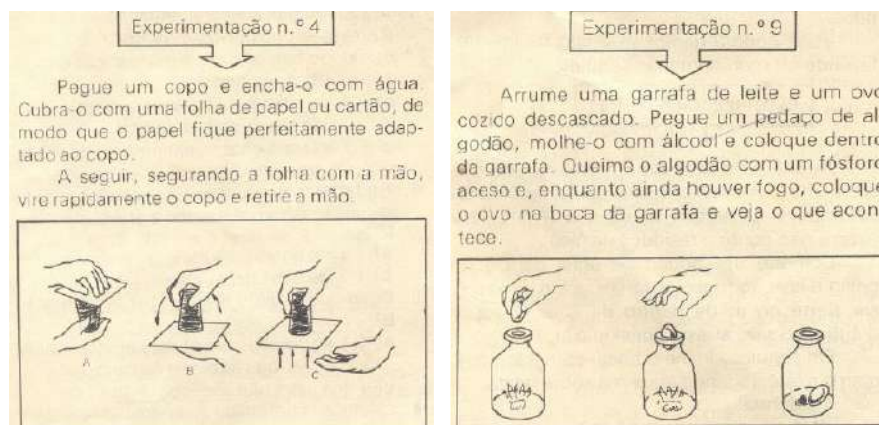
<sup>588</sup> A mesma informação encontrada da elaboradora Maria Helena Moraes Peres se refere a elaboradora Yara da Graça Gomes.

<sup>589</sup> A elaboradora é pedagoga aposentada do cargo de Orientadora Educacional que estava vinculado a Secretaria de Educação Estadual do Distrito Federal (SEDF). (Disponível em: <<https://www.diariooficialdf.com.br/concurso-orientador-educacional-sedf-segunda-nomeacao-de-aprovados-no-concurso/>>. Acesso em: 04 de outubro de 2018).

cristalizando na lei n.º 5.962” (KRASILCHIK, 2010, p.28). Em vista disso, a área de ciências para o ensino básico, tinha como objetivo desenvolver competências que contribuíssem para que o aluno compreendesse o mundo no qual atuaria como indivíduo e cidadão. Para tanto, seriam utilizados conhecimentos de natureza científica e tecnológica. Tais habilidades e atitudes seriam desenvolvidas por meio da observação dos fenômenos do mundo físico e na utilização do raciocínio lógico para resolução dos problemas. Por causa disso, nas aulas de ciências havia um estímulo para que grande parte da carga horária fossem de aulas práticas, realizadas em laboratórios preparados para esse fim (KRASILCHIK, 2010, p. 31). Contudo, nessa época, quase não havia laboratórios nas escolas e os experimentos eram configurados para dar esse suporte a essa ausência estrutural. Conforme Krasilchik, (2010, p. 49) tais experimentos “se constituem em pequenos projetos, uma justificativa sempre presente para explicar a deficiência do ensino e a inexistência de laboratório”.

Sabemos que o Projeto Logos II não era presencial, e pelos relatos dos depoentes, tanto os CEEJA’S como as escolas que os professores-cursistas lecionavam, não eram equipados com laboratórios de ciências. Conjecturamos, que os elaboradores dos módulos de Ciências Física e Biológicas tinham consciência dessa limitação por parte da infraestrutura das escolas, pois a maior parte dos experimentos sugeridos pelos elaboradores da série 06, eram com materiais de fácil acesso e de baixo custo. Esses experimentos tinham o grau de dificuldade baixo e não ofereciam perigos em sua execução (Figura 42).

Figura 42 - Experimentos Científicos sugeridos pelos módulos de Ciências Físicas e Biológicas



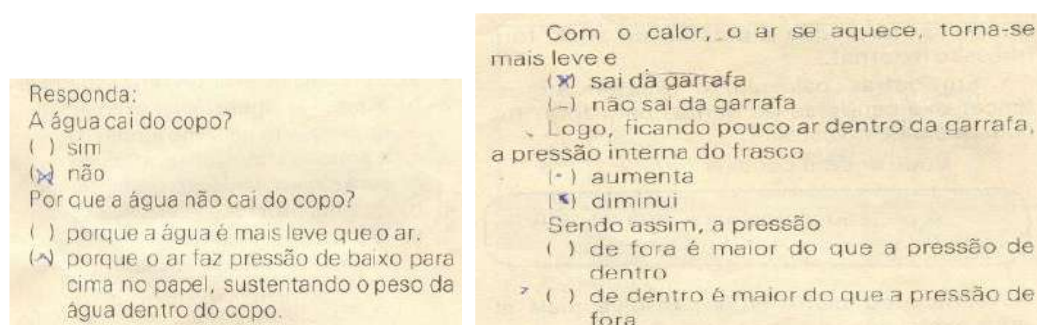
Fonte: CETEB (1981, série 06, módulo 3. p.9 e p.11)<sup>590</sup>.

Após a realização dos experimentos, era solicitado que o professor-cursista os observassem e com base no raciocínio lógico, respondesse algumas questões (Figura 45). Contudo, ao

<sup>590</sup> 4ª edição revista.

esmiuçar os módulos da série 6, verificamos que não seria necessário efetivamente executar tais atividades para responder as questões, já que somente lendo os textos e observando as imagens responderiam-se as perguntas sem grandes dificuldades (Figura 42 e 43).

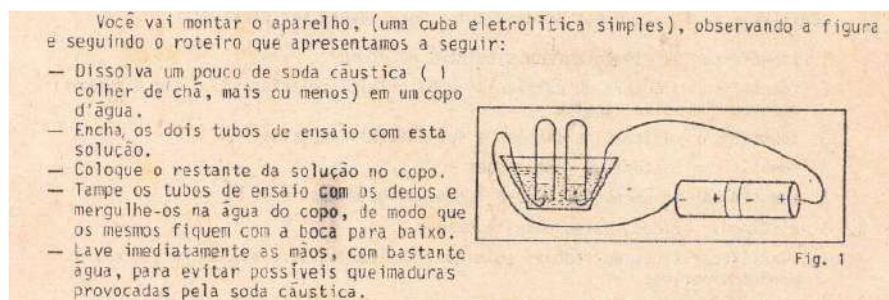
Figura 43 - Perguntas relacionadas aos experimentos sugeridos nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas



Fonte: CETEB (1981, série 06, módulo 3. p.9 e p.11)<sup>591</sup>.

Na maioria dos experimentos, os elaboradores dos módulos de Ciências Físicas e Biológicas pareciam estar cientes da realidade estrutural das escolas que atuavam os professores-cursistas do Logos II, sugerindo a utilização de materiais acessíveis. Porém, algumas vezes, esses mesmos elaboradores pareciam que esqueciam dessa particularidade, principalmente, ao propor exercícios que utilizavam utensílios específicos de laboratórios como, por exemplo, tubos de ensaios. Podemos observar essa situação na Figura 44.

Figura 44. Experimento Científico utilizando tubos de ensaio sugerido pelo módulo 6 de Ciências Físicas e Biológicas



Fonte: CETEB (1987, série 06, módulo 6. p.4)<sup>592</sup>.

Quando perguntamos aos professores-cursistas entrevistados, se eles realizavam esses experimentos, quase todos relataram que não faziam. Que só estudavam a parte teórica, como podemos observar no relato do Prof. Rocha: “*Que eu me lembro eu não fiz nenhum. Fiz as provas passei... só lia o conteúdo mesmo e ia para frente*” (ROCHA, entrevista concedida em

<sup>591</sup> 4ª edição revista.

<sup>592</sup> 4ª edição.



09/08/2018). O Prof. Schmidt disse que não realizava os experimentos em casa, porque não tinha tempo, uma vez que dava 40 horas de aula semanais:

*Não, eu nunca fiz nada não. Nunca deu tempo, porque eu dava aula cedo e a tarde. Eu combinei com a comunidade que eu dava uma aula no sábado e na sexta eu vinha para estudar, eu andava 22km de bicicleta para vir para cidade fazer módulo, o dia inteiro estudava, fazia os módulos e voltava a noite de bicicleta lá onde eu morava, 22km (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que não lembrava se realizava os experimentos sugeridos nos módulos: *“Eu não lembro no momento. Eu lembro dos livros de ciências, mas no momento não lembro...Acho que era parte teórica e prova...”* (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla afirmou que não fazia os experimentos em casa, mas que realizou uma experiência prática com a OSD no NP do Logos II: *“Uma vez lembro que a professora cobrou para gente colocar o feijão em um potezinho, na embalagenzinha, e na próxima aula a gente levar e todos deveriam levar para ver qual que tinha se desenvolvido mais, e daí estudamos a parte e como que a gente iria explicar para as crianças”* (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018). Pressupomos que tal atividade aconteceu nas aulas de microensino ou nos encontros pedagógicos.

A única exceção foi a Prof.<sup>a</sup> Lovo, que relatou que realizava os experimentos sugeridos pelos módulos de Ciências Físicas e Biológicas em casa, e, semelhante a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, declarou que também fazia os experimentos no NP, mas que na hora de realizar a pós-avaliação era somente cobrado o conteúdo teórico: *“Só a parte teórica. Em casa a gente fazia, ou mesmo em sala de aula a professora fazia”* (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018).

Por mais que houvesse uma grande quantidade de experimentos, a maioria dos conteúdos dos módulos de Ciências Físicas e Biológicas do Logos II não se relacionavam com a realidade do aluno, mesmo que uma das metas das ciências fosse a interpretação de mundo e sua aplicação na cultura e na vida diária. De acordo com Krasilchik (2010, p.73) os livros didáticos de ciências dessa época, “considera [vam] que a deficiência primordial é [era] a falta de ligação do ensino das Ciências com a “realidade do aluno”, tornando-o, portanto, irrelevante” para o aluno, dessa forma, o estudo das ciências mantinha as características de preocupar-se apenas com a transmissão de informações.

Essa restrição do ensino de Ciências colaborou para que as aulas dessa disciplina se apresentasse como irrelevante e sem significado, pois não considerava os conhecimentos intuitivos dos alunos, por isso não era alicerçada em seus âmbitos de interesses. Além disso, como já afirmamos, a abertura em massa de vagas nas escolas, tornou o seu público muito

diversificado, devido às diferenças regionais, econômica, sociais e culturais, contribuindo para que houvesse uma grande diferença entre o que era ensinado nas aulas de Ciências e o que era de interesse desses alunos. As Ciências no tempo do Logos II, eram ensinadas por meio de uma coletânea de fatos, detalhamento de fenômenos e concepções teóricas a decorar. Não havia a preocupação em fazer com que os alunos discutissem os geradores dos fenômenos, estabelecessem relações causais, ou seja, oportunizar que os alunos compreendessem os processos estudados. Ademais, também não havia o favorecimento para que os estudantes entendessem os eventos e procedimentos que levam as “descobertas” científicas, ficando o ensino dessa área, limitado somente à apresentação dos denominados produtos da Ciência (KRASILCHIK, 2010).

Devido a esses fatores, o livro didático adquiriu uma importância central no ensino das ciências, adotando como modelo o denominado ensino dirigido (KRASILCHIK, 2010). Como já foi abordado, esse modelo surgiu como uma forma de resolver os problemas de aprendizagem, e tinha como objetivo a propagação de hábitos de estudos sadios como, por exemplo, a postura adequada, o tipo de material utilizado, a concentração necessária e entre outros. Entretanto, esse modelo foi mal interpretado e confundido com a instrução programada. Nas palavras de Prado (2007, p. 897), “o estudo dirigido difundiu-se em companhia da instrução programada, o que levou os docentes a acreditar que as duas técnicas seguiam os mesmos preceitos”.

Na instrução programada, os alunos devem desenvolver os exercícios sem o acompanhamento do docente, o que conseqüentemente, fará com que o aluno dependa somente de sua “assimilação individual e gradual dos conhecimentos para completar as tarefas” (PRADO, 2007, p. 898). Nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas grande parte dos exercícios era composta de questões de múltipla escolha que necessitava somente da leitura do conteúdo e/ou de questões dissertativas que solicitavam somente a transcrição na íntegra do texto, e como já apontamos, essas eram características do ensino dirigido. Além do mais, nas atividades, os elaboradores deixavam explícito que se tratava de uma instrução programada (Figura 45): “Estamos apresentando uma INSTRUÇÃO PROGRAMADA, para ajudá-lo a tirar duas dúvidas e a consolidar sua aprendizagem” (CETEB, 1981, série 06, módulo 7. p.36)<sup>593</sup>.

---

<sup>593</sup> 4ª edição revista.

Figura 45 - Atividade de Instrução programada nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas

1 – Instrução Programada: SOM	
	Escutamos, a todo instante, sons dos mais diversos: a voz de uma pessoa, uma música, a buzina de um automóvel etc. Todos os sons que ouvimos são produzidos do mesmo modo: pela vibração de alguma coisa. Portanto, o som é produzido pela vibração dos corpos, que impressiona nossos ouvidos. O som é produzido pela _____ dos corpos.
vibração	2. A vibração dos corpos produz o _____, que impressiona nossos ouvidos.
som	3. O som, assim como o calor e a luz, é uma forma de energia que é produzida pela _____ dos corpos.
vibração	4. Então, você já sabe que o som é _____ pela _____ dos corpos, que impressiona nossos ouvidos.
produzido vibração	5. O som é produzido pela vibração dos corpos, e se propaga de um lugar para outro por meio de ondas. Logo, o som se propaga por meio de _____.
ondas	6. Os sons chegam até nossos ouvidos porque se propagam por meio de _____.
ondas	7. As ondas sonoras necessitam de um meio material para se propagar, que pode ser sólido, líquido ou gasoso. O som, portanto, se propaga nos _____ nos líquidos e nos _____.
sólidos gases	8. O ar é o meio normal de propagação do som. Como o ar é uma mistura de gases, podemos dizer que o som se propaga nos _____.
gases	9. Quando uma pessoa fala, a outra ouve. Isto é possível porque o som se propaga no _____.
ar	10. Ouvimos o sino, o rádio e o trovão. É que o som se _____ no ar, que é o seu meio normal de propagação.

Fonte: CETEB (1981, série 06, módulo 7. p.37)<sup>594</sup>

Na dinâmica da atividade de Instrução Programada que estamos utilizando como exemplo (Figura 45), o professor-cursista deveria cobrir a página que estivesse a atividade com uma folha de papel avulsa e depois deslizá-la de cima para baixo, até aparecer a 1ª questão, deixando as demais questões ocultas. O 1º espaço à esquerda está em branco, porque o professor-cursista deveria somente ler a questão que estava ao lado, e escrever a resposta no espaço tracejado. Depois de responder, ele teria que descer a folha avulsa até a questão dois, e ali ele encontraria no quadrado a esquerda a resposta certa para a pergunta número 1 e já imediatamente responderia à questão número 2. E assim sucessivamente até terminar a Instrução programada (Figura 45) (CETEB, 1981, série 06, módulo 7. p.36-7)<sup>595</sup>.

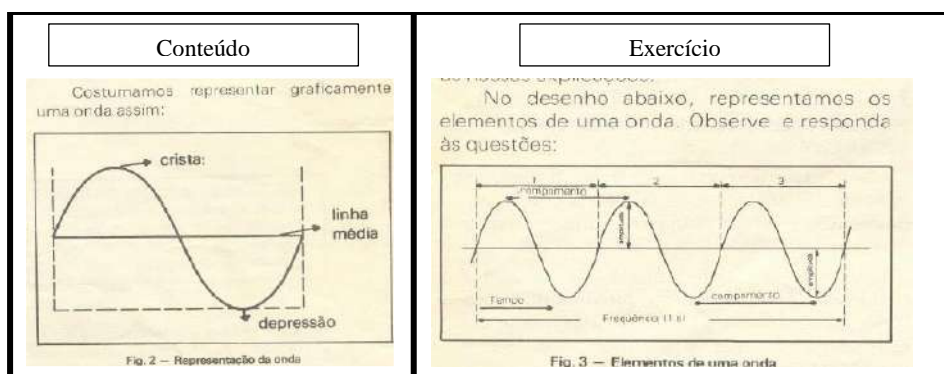
<sup>594</sup> 4ª edição revista.

<sup>595</sup> 4ª edição revista.

Tanto os experimentos como as atividades de instrução programada dispostas nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas, estavam relacionados com os fenômenos da natureza e o ensino de química, física e biologia. De maneira geral, no ensino dos fenômenos da natureza eram apresentados nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas conteúdos relacionados ao estudo da terra, do ar e da água (CETEB, 1981, série 06, módulo 1 ao 13)<sup>596</sup>. Já o conteúdo de química se dava, por exemplo, por meio do estudo dos elementos químicos: “Todas as substâncias que existem no Universo, tais como a água, a prata, o ferro, o cobre, o chumbo, etc. são formados por ELEMENTOS QUÍMICOS” (CETEB, 1987, série 06, módulo 6, p.5)<sup>597</sup>. Ainda associado a esse conteúdo havia também as equações químicas: “Assim como os elementos químicos são representados por seus símbolos (H, C, N, Na, Al) e as moléculas por suas fórmulas (H<sub>2</sub>O, CO, NaCl), as reações químicas são representadas pelas equações químicas” (CETEB, 1987, série 06, módulo 6, p.15)<sup>598</sup>.

O ensino da Física nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas abordava conteúdos relacionados as formas e utilizações da energia e a transformação em trabalho, força e potência, destacando a utilidade da energia cinética e potencial, inércia e atrito. Também constava o estudo das modalidades de energia como as ondas sonoras, de luz e de calor (Figura 46). Tais conteúdos eram representados graficamente e o exercícios pertinentes a eles também exigiam a interpretação desses gráficos por parte do professor-cursista (Figura 46) (CETEB, 1981, série 06, módulo 7)<sup>599</sup>.

Figura 46 - O ensino de Física nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas.



Fonte: CETEB, 1981, série 06, módulo 7. p.4-5<sup>600</sup>.

<sup>596</sup> 4ª edição revista.

<sup>597</sup> 4ª edição.

<sup>598</sup> 4ª edição.

<sup>599</sup> 4ª edição revista.

<sup>600</sup> 4ª edição revista.

Ao abordar o tema de eletricidade que faz parte dos conteúdos de Física, os elaboradores dos módulos de Ciências Física e Biológicas aproveitaram para ensinar aos professores-cursistas normas de segurança e acidentes: “Sabendo dos perigos do choque elétrico, devemos tomar todo o cuidado quando [...] um aparelho elétrico está dando choque [...] conforme as condições, pode provocar um choque muito grave. [...]” (CETEB, 1987, série 06, módulo 5, p.10)<sup>601</sup>. Depois são explicados todos os cuidados para evitar tal acidente como, por exemplo, manutenção ou troca dos aparelhos danificados. É sugerido ainda, quais os cuidados e procedimentos que devem ser adotados caso aconteça um acidente, ensinando inclusive o professor-cursista a fazer respiração artificial se necessário (CETEB, 1987, série 06, módulo 5)<sup>602</sup> (Figura 47).

Figura 47 - O método de respiração artificial ensinado nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas



Fonte: CETEB (1987, série 06, módulo 5, p.11)<sup>603</sup>.

Já o conteúdo de biologia nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas, era ensinado com temáticas relacionadas aos estudos dos animais (vertebrados, invertebrado, etc.), plantas e até mesmo reprodução humana. Os elaboradores desses módulos ensinavam aos professores-cursistas que “A função da reprodução é PERPETUAR A ESPÉCIE, isto é, não permitir que ela se acabe” (CETEB, 1981, série 06, módulo 9, p.4)<sup>604</sup>.

É importante ressaltar que os conteúdos das diversas áreas que constavam nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas eram apresentados separadamente, mas, no geral, eles estavam correlacionados. Essa característica nos módulos direcionados para o ensino das ciências fazia parte do panorama da época, pois conforme Amaral (2006, p.109), na década de 1970 “as dimensões físicas, químicas, biológicas e geológicas do ambiente eram tratadas de forma mutuamente separadas, em perspectiva nitidamente multidisciplinar”.

Também nos livros didáticos de Ciências da época havia uma valorização dos vultos históricos que fizeram parte do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia (LÜBKE; COSTA, 2011) o que também encontramos nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas,

<sup>601</sup> 4ª edição.

<sup>602</sup> 4ª edição.

<sup>603</sup> 4ª edição.

<sup>604</sup> 4ª edição revista.

porém, pontualmente e esporadicamente. No ensino de química, por exemplo, podemos observar um trecho relacionando a química com a história: “O criador dos símbolos atuais foi Berzelius, grande químico sueco, que sugeriu serem os símbolos constituídos pela inicial maiúscula do nome latino do elemento químico” (CETEB, 1987, série 06, módulo 6, p.5)<sup>605</sup>. Outro exemplo, seria o trecho interligando o estudo de física e a história, mas não especificamente a um personagem histórico: “Os pastores da Grécia Antiga se distraíam esfregando bastões de âmbar, que é uma resina, em lã de ovelhas. Com isso, o âmbar atraía fiapos de lã, palha de pelos. Como âmbar em grego é ELÉCTRON, daí derivou a palavra eletricidade” (CETEB, 1981, série 06, módulo 5, p.7)<sup>606</sup>.

Outra preocupação dos materiais didáticos de ciências da década de 1970 era o meio ambiente. De acordo com Krasilchik (2010) o desenvolvimento industrial desenfreado devido aos estímulos do governo militar aos avanços do capitalismo resultou em agressões ao meio ambiente e esse fator gerou um interesse pela educação ambiental que ficou na responsabilidade do ensino de Ciências. Aos objetivos dessa disciplina foi agregado,

[...] fazer com que os alunos discutissem também as implicações sociais do desenvolvimento científico. Este objetivo passou a constituir a nova ênfase dos projetos curriculares, evidenciando a influência dos problemas sociais que se exacerbaram na década de setenta e determinavam um novo momento de expansão das metas do ensino de Ciências (KRASILCHIK, 2010, p.29).

Seguindo o fluxo da época, os elaboradores dos módulos de Ciências Físicas e Biológicas destinaram todos os Anexos C<sup>607</sup> de todos os módulos da série 06 para o estudo do meio ambiente. Ali era ensinado ao professor-cursista que “A preservação do meio ambiente é, na atualidade, uma preocupação comum a todas as nações do mundo. Isto porque, nas últimas décadas, o homem vem modificando sobremaneira o ambiente, tornando-o cada vez mais impróprio à vida” (CETEB, 1983, série 06, módulo 10, p.3)<sup>608</sup>.

Nesses anexos C dos módulos de Ciências Físicas e Biológicas eram discutidos assuntos referentes a poluição da água e do ar e como poderiam ser prejudiciais à vida. Por exemplo: Além das queimadas das florestas e das fumaças das fábricas “uma outra causa da poluição do ar é o escapamento de gases dos veículos movidos a óleo ou gasolina. A queima de grande quantidade de lixo em alguns locais também provoca poluição (CETEB, 1981, série 06, módulo 3, p.23)<sup>609</sup>. De acordo com esses materiais a poluição se refere a qualquer dano feito ao ambiente

---

<sup>605</sup> 4ª edição.

<sup>606</sup> 4ª edição revista.

<sup>607</sup> Como já relatamos, a estrutura dos módulos do Projeto Logos II eram divididas em Anexos A,B e C.

<sup>608</sup> 5ª edição revista.

<sup>609</sup> 4ª edição revista.

como manchar, sujar, estragar ou depredar e oferece perigo para o próprio homem. Por causa da poluição pode ocorrer “mortes, paralisias, distúrbios da fala e da visão em pessoas adultas e defeitos em recém-nascidos são algumas consequências [sic] da poluição” (CETEB, 1986, série 06, módulo 2, p.30)<sup>610</sup>. Assim, conectados aos assuntos de agressões ao meio ambiente, os módulos de Ciências Físicas e Biológicas (série 06) já começavam a introduzir os assuntos de programa de saúde.

Os módulos do Projetos Logos II ofereciam ao professor-cursista uma série exclusiva para os conteúdos de programa de saúde (série 12), e nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas, juntamente com as medidas de preservação do meio ambiente eram apresentados o reconhecimento do valor da saúde, bem como a verificação das formas de defesa do organismo, prevenção e os combates às doenças. Por exemplo: “A água que bebemos deve ser tratada. A água suja ou contaminada pode transmitir as piores doenças ao homem” (CETEB, 1986, série 06, módulo 2, p.27)<sup>611</sup>. Em relação aos cuidados com a água, os professores-cursistas que trabalhavam na zona rural, informaram que utilizavam água de poço, que era retirada com balde por eles e pelos alunos. Por exemplo, segundo o Prof. Rocha,

*A água era de poço.... É, quando construíram a primeira escola, era de mina. Depois que mudou para essa escola nova, a água era de rio, mas o pessoal resolveu furar poço para a escola, já que a água do rio era muito barrenta, tinha muito mato, muitas folhas, sujeiras...então, furou-se o poço (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Pelo relato do Prof. Rocha percebe-se que devido à infraestrutura da escola rural, nem sempre era possível adotar as recomendações dos módulos em relação aos cuidados com a saúde, mesmo os módulos de Ciências Físicas e Biológicas citando os tipos de doenças causadas pela água que não era tratada e como evitá-las:

*A cólera, o tifo, as infecções intestinais, as amebíases e outras verminoses são alguns dos exemplos de doenças transmitidas pela água que não é tratada. Os copos e utensílios usados para beber água também devem ser muito bem lavados. Uma boa parte da população brasileira, principalmente as crianças até um ano de idade, morre por consumir água contaminada ou por ingerir água de recipientes ou copos mal lavados (CETEB, 1986, série 06, módulo 2, p.28)<sup>612</sup>.*

Os professores-cursistas que atuavam na zona rural relataram que um dos problemas relacionados a higiene, estava relacionado a infraestrutura dos banheiros das escolas rurais. Todos os depoentes que lecionavam nessa região afirmaram que os banheiros eram casinhas

---

<sup>610</sup> 3ª edição.

<sup>611</sup> 3ª edição.

<sup>612</sup> 3ª edição.

com buracos no chão para as evacuações fisiológicas. De acordo com o Prof. Rocha: “O banheiro era a fossa séptica, buraco...privada, lá longe...” (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017). Ou seja, o saneamento básico, como a rede de esgoto, era ausente, contribuindo para a contaminação do solo e dos lençóis freáticos, podendo contaminar os rios e os poços perto da escola. Ademais, era só um banheiro para todos os alunos, independente do gênero ou das dificuldades físicas. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relata essa dificuldade com um aluno especial que teve na escola rural, e como lidava com a questão da higiene desse aluno e do banheiro que era utilizado por todos.

*Era uma privada, lá fora, aí nós tínhamos que buscar água lá na mina, lavar todos os dias. Era de madeira, daí tinha o buraco, e ... Era um para todos os alunos. Eu tinha aluno especial, que ele ia no banheiro, pegava com a mão e jogava em toda a parede, aí tinha que lavar ele, hoje é falecida a mãe dele, mas ela mandava a roupinha e tinha que trocar ele. Aí depois tinha que lavar o banheiro, para os outros alunos usarem. Então era um Deus me acuda, porque a turma ficava sozinha na sala. E os maiorzinhos eu mandava correndo na mina buscar água, às vezes dependia deles ... Mas eles eram muito prestativos para isso, e a gente precisava... precisava de ajuda (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Mas os temas direcionados para a manutenção da saúde nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas, não interligavam as doenças somente a poluição do meio ambiente. Também era ensinado ao professor-cursista que a falta de hábitos com a higiene pessoal, poderia causar doenças: “As infecções na pele, as infecções na boca, as frieiras, etc. são algum dos exemplos de doenças que podem ser provocadas pela falta de bons hábitos higiênicos [...] você deve saber que devemos tomar banho todos os dias” (CETEB, 1986, série 06, módulo 2, p.27)<sup>613</sup>. Ademais, nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas era explicado ao professor-cursista que a higiene era um requisito para o indivíduo viver bem em sociedade: “A falta de banho diário, além de poder provocar doenças, cria uma situação desagradável para o homem na sociedade. As pessoas que não tomam banho diariamente são evitadas por outras, por causa do seu mau cheiro e aspecto desagradável” (CETEB, 1986, série 06, módulo 2, p.27)<sup>614</sup>. Esse assunto também era abordado pelos professores-cursistas com os seus alunos. O tema mais destacado por eles, era os cuidados com o piolho e sua relação com o tomar banho em água limpa, como podemos observar no relato do Prof. Rocha.

*Porque eram outras coisas que a gente falava, a higiene. Porque o que vai dar espaço para piolho? É muito cabelo com sujeira. Se estiver sempre limpinho, ele não acha muita graça para ficar, se a cabeça estiver constantemente limpa. E lá no sítio, o próprio moleque tomava banho de rio, aquela água não era água limpa e passava o sabão de qualquer jeito e pegava de um para outro rápido. Era uma dificuldade, nas*

---

<sup>613</sup> 3ª edição.

<sup>614</sup> 3ª edição.



*a gente mantinha uma constância de dialeto com a comunidade e de dizer: oh! Vai ter visita, para caçar piolho. Ficava todo mundo esperto (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

A continuação dos assuntos relacionados a manutenção da saúde, foram tratados, como já afirmamos, em uma série separada intitulada Programa de Saúde (série 12). De acordo com a grade curricular apresentada no projeto-piloto do Logos II (BRASIL, 1975), a disciplina de programa de saúde foi separada dos conteúdos de Ciências Físicas e Biológicas somente para facilitar a organização e elaboração dos módulos. Examinemos como que o Projeto Logos II lidava com o ensino de Programa de Saúde.

#### 5.5.4 Programas de saúde (FG - Série 12) – 6 módulos

Para desenvolver a disciplina de Programa de Saúde (série 12) a Equipe Técnica o CETEB elaborou 6 módulos, sendo que os três primeiros eram destinados para a segunda etapa do 1º grau e os demais para o ensino dessa matéria no 2º Grau. Seus elaboradores, assim como nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas, também foram: Maria Helena Morais Peres e Yara da Graça Gomes<sup>615</sup> (Apêndice 5.4).

Os módulos de Programas de Saúde começam com uma retomada dos módulos de Ciências Físicas e Biológicas, por exemplo: “Você já conhece as rochas e já sabe que elas são formadas de minerais. Lembra-se? Caso necessário, dê uma lida no módulo 04 da Série Ciências Físicas e Biológicas” (CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.04)<sup>616</sup>. Nessa revisão são tratados os conteúdos do seres vivos e seres não vivos, sua organização molecular e celular, os sistemas de órgãos e demais assuntos relacionados a área da biologia (Figura 48) (CETEB, 1981, série 12). Os módulos também convidavam o professor-cursista a revisar sobre o que tinha aprendido sobre a poluição da água e os cuidados relativos a ela: “Vamos tratar aqui de alguns aspectos já estudado no módulo 02 da Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas” (CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.20)<sup>617</sup>.

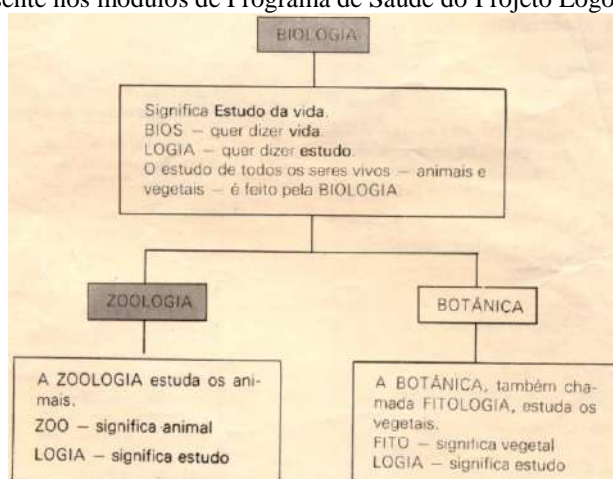
---

<sup>615</sup> Sobre essas elaboradoras, ver o tópico que trata da disciplina de Ciências Físicas e Biológicas (série 6).

<sup>616</sup> 4ª edição revista.

<sup>617</sup> 4ª edição revista.

Figura 48 - Conteúdos presente nos módulos de Programa de Saúde do Projeto Logos II



Fonte: CETEB (1982, série 12, módulo 2, p.04)<sup>618</sup>.

Como já discutimos, a disciplina de Programa de Saúde era obrigatoriedade imposta pela LDB de 1971, entretanto, a relação entre ações de saúde e escola teve início por volta do final do século XIX com mais ênfase nas primeiras décadas do século XX, e é nesse período que “a saúde adentra o ambiente escolar brasileiro de modo a regulamentar e reger algumas ações dentro da escola” (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 412). Inicialmente os serviços de saúde no âmbito educacional estava vinculado a higiene escolar e tinha como objetivo incorporar os pressupostos higienistas da época.

Coerentemente com as ações voltadas para a melhoria das condições sanitárias da sociedade desenvolvidas nesse período, sob a perspectiva da “era do germe” [...] a escola passou a ser considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas direcionadas à melhoria das condições sanitárias de uma parcela significativa da população, as crianças, com ênfase na higiene, tanto física como dos modos de ser. Sob essa perspectiva, “a prescrição de um elenco de preceitos e práticas a serem institucionalizados no espaço público da escola, pretendendo ordenar a vida dos escolares sob um novo modo de relação com o mundo – a higiene –, constituiu o cerne do discurso nascente da saúde escolar, então higiene escolar [...]” (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 412).

A década de 1970 herdou essas perspectivas higienistas e conseqüentemente tais pressupostos estava presente nos módulos de Programa de Saúde do Projeto Logos II. Mesmo esse material não sendo direcionado para a prática em sala de aula, os elaboradores desses módulos, instruíam os professores-cursistas que nos momentos das refeições na escola junto com os alunos, independente dos alimentos terem sido trazidos de casa ou preparados na escola, não deveria ser esquecido as seguintes orientações:

- os alimentos devem ser bem lavados;
- a água de beber deve ser filtrada;
- todos (até você) devem lavar as mãos antes da refeição;

<sup>618</sup> 5ª edição revista.

- todos (até você) devem escovar os dentes após a refeição;
  - cada um deve ter seu próprio copo, prato e talher, devidamente lavados;
  - não deixe nenhum animal entrar no lugar em que vocês estiverem fazendo a refeição.
- (Aliás, estes cuidados devem ser tomados também em casa) (CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.17-8)<sup>619</sup>.

Por volta de 1950, a saúde no âmbito escolar deixou de ser prescritiva e passou a ser imposta, principalmente, por causa da inserção da merenda escolar que teve seu ápice na década de 1970. No discurso oficial a merenda deveria existir como um atrativo para que as crianças pobres e desnutrida procurassem a escola (MONTEIRO; BIZZO, 2015). A Prof. Sander relatou que na comunidade na qual ela lecionava não tinha casos de alunos desnutridos, muito pelo contrário, era muita fartura de alimentos e de certa forma, ela era até beneficiada:

*Ali onde eu trabalhava não [tinha casos de desnutrição]. E eu de certa forma, era até beneficiada com isso, porque tinham sítiantes que já estavam a algum tempo ali, e já produziam bastante, e tinha alguns que eram trabalhadores de tempo, então já tinha de tudo... às vezes fazia parte da alimentação [dos alunos] um queijo, porque alguém doava um queijo, frutas no tempo da fruta, abacaxi, inclusive na escola tinha um pé de manga enorme, e tinha dia que fazíamos o lanche ali. A nossa mesa era bem grande, e era debaixo do pé de manga. Muitas vezes confraternizamos lá, com os pais e as crianças, os pais levavam alguma coisa e a gente partilhava lá (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018).*

O Prof. Rocha relatou que na comunidade onde ele morava e lecionava também não tinha casos de desnutrição de alunos: “A questão da desnutrição mesmo, eu não me lembro de ter encontrado problema na minha escola não. Tipo, criança assim que tinha dificuldade com alimentação, que procurava a escola só por causa da merenda, não tinha esses casos não” (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018). Entretanto, o Prof. Schmidt, que também atuava na zona rural, relatou que existia muitos casos de alunos que frequentavam a escola por causa da merenda:

*Ah, muitos! Muitos! Podia acabar o caderno, podia acabar... que eles não ligavam, mas se acabasse a merenda dava problema [...]. Tinha casos de desnutrição, eu estava em um lugar que todo dia tinha gente com malária, todo dia, inclusive eu, que a cada 2 semanas estava com malária. Muita malária, então o garoto tinha algo diferente para comer além da manga, era a merenda da escola. Então, a gente cuidava muito dessa merenda, ela era muito controladinha. E a gente... quando acabava e eu não tinha como buscar, os pais até me ajudavam a buscar, porque a estrada eram 6km de estrada de chão que não tinha ônibus e não tinha carro, andava ou de bicicleta ou a pé, na linha ninguém tinha carro. Não tinha um carro na linha inteira na época, 1984, 85, não tinha ninguém... Então eles me ajudavam a buscar na BR onde o ônibus deixava. A comunidade ajudou muito, foi ali que aprendi que educação não se faz sozinho, é com a comunidade, tem jeito não (Schmidt, entrevista concedida em 13/08/2018).*

Semelhante ao Prof. Schmidt, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla também relatou que na sua comunidade e conseqüentemente na escola rural que ela lecionava tinham casos de alunos que tinha

---

<sup>619</sup> 4ª edição revista.

dificuldades de acesso à alimentação e que frequentava a escola principalmente por esse motivo:

*Eu tive dois alunos com desnutrição. Mas já vinha da família... a família era assim muito carente e eles viviam de diárias, só que o pai dessa criança bebia muito. Eu acho que o ele ganhava pagava o boteco. E comprava cigarro, esse não podia faltar, na verdade era fumo, não podia faltar fumo para os dois, o pai e a mãe. Daí os meninos... nossa...dava dó, sabe aqueles meninos que apareciam na revista, sequinhos, que aparecia os ossinhos, as costelinhas... era assim. A alimentação deles era só a merenda. Nossa... (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

Mesmo a escola da zona urbana tinha casos de alunos que a merenda escolar era a principal, se não única, refeição da criança. Isso, porque, de acordo com a Prof. Lovo, no período das chuvas, ou seja, aproximadamente 6 meses, não havia trabalho para as pessoas que trabalhavam na diária na zona rural, por esse motivo eles voltavam para a cidade, mas mesmo assim permaneciam sem emprego, fazendo trabalhos eventuais quando aparecia. No período da seca retornavam para zona rural para começar a trilhar novamente. Nas palavras da Prof.<sup>a</sup> Lovo:

*Nossa filha e era muito aluno. Chegava a ir para escola só por causa da merenda. Porque Rondônia naquela época era assim, os alunos que começam o ano, eles não iam até o final, porque os pais iam para a roça. Na época de chuva, eles ficavam na cidade e na época dos pais trabalharem eles iam com os pais. Era assim, aquele vai e vem de alunos (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou ainda, que a merenda da escola era muito farta e saborosa, e quando os alimentos estavam perto de vencer, era feito uma redistribuição para as outras escolas que tinham mais alunos:

*Muita diversidade, muita fartura. Eu lembro uma época que chegou a sobrar e estava perto do vencimento e aí a gente pediu para eles levarem. Que daí tinha as escolas maiores e iriam consumir mais rápido. Porque a gente obedecia ao cardápio, segunda feira era tal coisa, terça era outra... e assim todos os dias... (Sganzerla, entrevista concedida em 07/08/2018).*

A Prof.<sup>a</sup> Lovo declarou também que na zona urbana tinha uma pessoa responsável pela merenda na escola: “A Merenda era feita no fogão à lenha. Na cidade tinha as merendeiras. Na zona rural não, era o próprio professor” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017). Os professores-cursistas da zona rural confirmam o depoimento da Prof.<sup>a</sup> Lovo, ou seja, a merenda era de responsabilidade deles, que contavam com a ajuda dos alunos, como podemos observar no relato do Prof. Schmidt: “Fazer merenda para as crianças, as meninas maiores ajudavam...tinha meninas da minha idade, porque havia dez anos que a escola estava fechada, fazia tempo, eles estavam desesperados, já tinha muita gente fora da idade, sem estudar...” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

O Prof. Schmidt acrescenta ainda que, além de contar com a ajuda dos alunos maiores, ele conciliava o lecionar com a preparação da merenda.

*Ah sim, sim, a gente... a cozinha era encostada na porta da sala, você botava a panela no fogo e ficava dando aula e cada pouquinho, você ia lá e via se estava pronto...com os pequenos era mais complicado, eu tinha que fazer tudo, os grandes não, a gente fazia escala, a cada cinco minutos você vai lá ver se está pronto...estava pronto, todo mundo, tomava lá...porque a merenda era pré-cozida, quase sempre, coisa bem simples, quando era coisa diferente, que ia charque, jabá, essas coisas... as mães, tinha mães que vinham nos auxiliar, ajudar...nas comunidades rurais tem muito isso, na cidade que as pessoas não se interessam pela escola, na comunidade rural, há uma...vamos dizer assim...um compromisso maior com a escola, sempre teve (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

O Prof. Rocha explicou que quando começou a lecionar na escola rural, era ele quem preparava a merenda junto com os alunos:

*Então, eu ia cedo para a escola, pensando, a primeira coisa era o cardápio, a merenda, qual seria a merenda...já ia preparando, tinha que ir pondo a água para esquentar, eu vou começar as aulas, mas a parte de merenda tem que ficar adiantando...as aulas funcionavam das sete às onze e nesse intervalo, a gente, às vezes, colocava um aluno dos maiores para ir dar uma olhada no fogo das panelas, enquanto dava aula...às vezes, pedia colaboração para olhar a sala, enquanto olhava a panela...a gente tinha essa variedade de estudantes de primeira à quarta série, e formávamos essas parcerias, e os pais eram conscientes disso...tinha aluno que tinha prazer em ficar de “chefe” lá um pouco e olhar a panela. A gente trabalhava com uma boa relação com a comunidade, em relação a isso, eles não havia essa preocupação (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Esse docente relatou que somente tempos depois, os pais começaram a ajudar com essa parte.

*Até os últimos... acho que no ano de 87 por aí, já começou a aparecer a figura do pai coadjuvante que ia para lá para ajudar fazer a merenda. Mas antes era tudo por conta do próprio professor. Receber a merenda, controlar, preparar, a gente fazia com os alunos (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que a merenda não era preparada na escola. A SEMEC enviava a merenda, e uma mãe ficou responsável de retirá-la na escola e preparar para os alunos, para que não atrapalhasse o horário de aula.

*Tinha [merenda]...lá tinha uma mãe de família que fazia merenda, aí a gente levava para a escola. A faxina era a gente que fazia. [...]na época, era SEMEC, tinha um carro que levava a merenda e deixava na escola, ela ia lá e pegava...os pais combinaram, às vezes uma mãe, às vezes outra, porque eles acharam mais viável do que fazer uma cozinha lá e me deixar envolvida com a merenda, porque queria ou não, o professor saía de sala para fazer merenda, eles acharam mais viável levar a merenda pronta...não eram muitos alunos (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Os módulos de Programa de Saúde orientavam o professor-cursista que para a manutenção do organismo, “os homens bem como todos os seres vivos, precisam de alimentos para realizar todos os seus processos vitais: digestão, respiração, circulação, excreção, etc.”

(CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.11)<sup>620</sup> e também para promover “o seu crescimento, reparar perdas ou renovar a matéria viva, além de fornecer energia necessária para a manutenção da vida” (CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.12)<sup>621</sup>. Entretanto, os elaboradores explicavam ao professor-cursista que não ele não deveria “relacionar boa alimentação com grande quantidade de alimento ingerido” (CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.12)<sup>622</sup>, pois tanto para as crianças como para os adultos, o que realmente importava era uma dieta equilibrada para o organismo se manter sadio.

Em relação à alimentação saudável e equilibrada dos alunos e professores, todos os depoentes relataram que a merenda era industrializada, comprada em grande escala e vinha semi-pronta sendo de fácil preparo. Conforme podemos perceber no relato da Prof.<sup>a</sup> Lovo: “*Vinha de Brasília essa merenda. Era tudo industrializado*” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018). Semelhantemente, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que

*Tinha muita coisa enlatada. Tinha bolinho de soja, mas você comia e pensava que era carne. Era uma delícia. Era tudo industrializado, vinha macarrão, vinha feijão, vinha arroz. Mais era jabá, mas tinha sardinha também...Não vinha legumes e verduras [...]. Tinha mingau também, vinha os pacotes, vinha tudo pronto, tinha até a receita, a quantidade da água e tudo... (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

Segundo o Prof. Rocha, para eles terem acesso aos alimentos frescos na merenda escolar, o docente pedia determinados ingredientes para os pais dos alunos, o que não era considerado um problema na comunidade onde ele lecionava:

*Os alimentos, na maioria das vezes eram industrializados, a comunidade quando a gente pedia complementava: - Olha a gente vai fazer tal merenda e é bom que tenha complemento. Traga uma mandioca, traga uma banana e isso, graças a Deus, a zona rural tinha facilidade (ROCHA, entrevista cedida em 09/08/2018).*

Mesmo a merenda sendo industrializado, ou seja, tendo como principal característica a durabilidade, o Prof. Rocha relatou que muitas vezes eles ficavam sem merenda por causa da demora na entrega e que às vezes os alimentos chegavam na escola bem próximo do vencimento:

*Agora vinha, na maioria das vezes, as sopas prontas e industrializadas, sopa de pacote que as crianças gostavam, aveia, macarrão, e o charque que era o predileto da meninada, feijão e acontecia de ter problema por causa da distância, da demora. Era licitado a nível estadual ou nacional, só sei que demorava às vezes para chegar e ficava sem um período. Depois chegava um tanto que não dava para consumir o resto do ano. Ficava ali tendo merenda que já estava vencida de imediato, mal chegava já estava vencendo por causa dos trâmites que era a licitação em grande escala na época (ROCHA, entrevista cedida em 09/08/2018).*

---

<sup>620</sup> 4ª edição revista.

<sup>621</sup> 4ª edição revista.

<sup>622</sup> 4ª edição revista.

Além dos cuidados com a qualidade da alimentação, era explicado ao professor-cursista que tanto ele como os alunos deveriam tomar sol, devido à importância da produção da vitamina “D”, pois “tal prática fortalece o organismo e evita o raquitismo” (CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.17)<sup>623</sup>. Por causa das características do clima do estado, pressupomos que esse não era um problema para os moradores de Rondônia, já que mesmo nas épocas das chuvas, haviam momentos de sol escaldantes. Também era recomendado nos módulos da série 12 que os professores-cursistas e os seus alunos deveriam tomar muito cuidado com a higiene dos alimentos dado que eles “podem transmitir-nos uma série de doenças, se não tivermos o devido cuidado com eles” (CETEB, 1981, série 12, módulo 1, p.19)<sup>624</sup>. Por exemplo, as verminoses (ameba, teníase, filariose e outras), a tuberculose, o carbúnculo, a tifo e a cólera.

Também era reforçado pelos módulos de Programa de Saúde os cuidados com a higiene do corpo que já tinha sido tratado pelos módulos de Ciências Físicas e Biológicas. De acordo com alguns dos professores-cursistas, além de darem informações sobre os cuidados com a higiene corporal, algumas vezes eram eles que cuidavam do asseio dos alunos. A Prof.<sup>a</sup> Lovo relata que mesmo residindo e lecionando na zona urbana, muitas vezes era ela que cuidava da saúde e higiene das crianças para as quais lecionava.

*Entrevistada: Nossa, aquela época tinha tanto piolho...bicho de pé. Uma vez levei um aluno meu para o hospital...não sei porque tinha tanto bicho de pé naquela época...tinha berne, nas cabeças das crianças, nos ouvidos... era muito difícil.*

*Pesquisadora: Era vocês que cuidavam dessa parte?*

*Entrevistada: Era. Naquela época, tinham crianças que faziam tanto xixi, que tinha criança que você tinha que chamar mãe... o professor era pai, mãe, psicólogo...*

*Pesquisadora: Daí eles vinham cheios de xixi e vocês chamavam os pais?*

*Entrevistada: A gente não chamava logo, [depois] a gente falava com o pai em particular (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, que lecionava na zona rural, disse que também passava por esse tipo de situação, principalmente com relação aos piolhos, sendo que teve uma época que a secretaria de educação enviou remédios para passar na cabeça dos alunos. No mais, essa docente tentava resolver os problemas ligados a higiene trabalhando os assuntos de programa de saúde na disciplina de ciências e conversando com os pais, o que muitas vezes não resolvia esses tipos de incômodos, tendo que ela mesma parar de lecionar para acabar com a infestação, como podemos observar no seu relato:

*Por exemplo, nós tivemos que fazer até reunião com os pais. Tinha aluno com unha cumprida, suja, brincava nesses córregos, nem se lavam direito, às vezes iam.... então, a gente tinha bastante de trabalho assim no começo, e piolho era assim, um caos,*

---

<sup>623</sup> 4ª edição revista.

<sup>624</sup> 4ª edição revista.

*muito sério. Nossa! Chamava os pais e no fim a gente... hoje não é nem permitido, mas na época, a prefeitura mandou uma caixa de produtos para a gente passar, e aí a gente passava de manhã e pedia para todos trazerem um pano e amarrava, e depois tinha a hora de lavar. Deixar de dar aula para poder combater, era demais (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

O Prof. Schmidt relatou que trabalhava com seus alunos só a parte teórica do Programa de Saúde: “A gente falava sobre higiene pessoal, essas coisas todas...unha” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017), já a parte prática ficava por conta da família dos alunos, mas que não tinha muitos problemas com relação a esse quesito.

*[...] a gente chamava as mães, eu tinha um apoio muito grande das mães, sabe... as mães que cuidavam...só que vou te falar uma coisa, na roça não tem tanto piolho quanto na cidade não...porque aquele grupinho, se um tivesse piolho e você mandasse, as mães todas cuidavam, essas crianças iriam ter contato com estranho, só Deus sabe quando de novo, é aquele reduto...a família se cuidava em casa, acabou...não tive muito problema... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Sander que também lecionava na zona rural, disse que não tinha problemas com a higiene corporal dos alunos sendo raro os casos em que teve que contatar os pais para conversar sobre o assunto:

*A gente às vezes, dependia do momento, trabalhava alguma coisa [ de programa de saúde], ou se tinha aquele aluno mais assim [falta de higiene] a gente conversava com a mãe. Eu nunca cheguei a fazer isso [cuidar da higiene dos alunos]. Uma é que eu nunca tive esse problema... nunca cheguei a ter esse problema de ter que fazer isso. Caso tivesse que fazer, não sei se faria. Mas eu nunca precisei fazer (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Concomitantemente com a incorporação da higiene escolar no espaço educativo, foram inseridos conteúdos relacionados a saúde no currículo escolar, sendo objeto de ensino dos docentes e de aprendizagem dos alunos, em que era transmitido informações, e estudado conceitos, valores e atitudes vinculadas as práticas que eram trabalhadas por meio de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. O objetivo era promover a aprendizagem relacionada à saúde, sendo as mais frequentes, as que envolviam as ações vinculadas a temas específicos, em conformidade com as campanhas dos setores da saúde como, por exemplo, “saúde bucal, vacinação, prevenção de acidentes, combate às drogas, dengue, entre outras ” (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 413). O Prof. Rocha relatou que na comunidade que ele lecionava havia uma agente de saúde muito atuante que sempre estava conversando com os alunos e informando sobre as campanhas oferecidas nos postos de saúde:

*Tinha um agente de saúde muito atuante na época, ele visitava a família, visitava a escola, conversava muito comigo, a gente tinha um bom papo. Ele morava um pouco distante, mas ele ficava sempre visitando. E ele tinha acesso, ele fala comigo: - olha professor! E dava as orientações sobre os cuidados higiênicos, as prevenções... ele estava sempre passando, sempre conversando, sempre orientando sobre as campanhas, sobre vacinação. Esse trabalho tinha quem fazia, a gente podia contar*



*com ele para apoiar. Sempre que ele passava, ele conversava com os alunos, ele já vinha com alguma ideia. Quando tinha as campanhas especificamente, ele já vinha. Tinha sempre aplicação de flúor, e eles sempre estava ali para orientar na aplicação e flúor, sempre tinha (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Os módulos de Programa de Saúde do Logos II, orientavam os professores-cursistas que a boca merecia uma atenção especial, por causa do “acúmulo de resíduos de alimentos sobre os dentes e entre eles pode provocar a cárie dentária que, além de causar dor, pode ocasionar perda de dentes e até algumas doenças” (CETEB, 1987, série 12, módulo 4, p.8)<sup>625</sup>. Devido à isso, era recomendado que tanto os professores-cursistas como os alunos deles, além de procurarem um dentista sempre que necessário, tomassem as seguintes providências:

1. Limpar os dentes com escova, pasta e fio dental, após as refeições.
2. Comer alimentos ricos em cálcio e vitamina D, como leite e derivados, peixes, óleo de fígado, frutas, etc.
3. Não ingerir doces entre as refeições.
4. Evitar beber líquidos muito gelados.
5. Não usar palitos para remover os resíduos que ficam entre os dentes (CETEB, 1987, série 12, módulo 4, p.8)<sup>626</sup>.

A maioria dos professores-cursistas disseram que cuidavam da saúde bucal dos seus alunos. Segundo a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, *“Todos os dias, após o lanche, tinha que escovar os dentes. E a prefeitura, mandava caixas de pasta de dente e escovas, e aí a gente colocava...”* (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017). O Prof. Rocha relatou que trabalha a questão da prevenção da saúde bucal em sala de aula por meio de informações orais nas aulas de Ciências e que a escola rural recebia acompanhamento com programações direcionadas para tratamento dentário, que às vezes contava até com participação de dentistas:

*Tinha muita coisa voltada, assim, programações, até mesmo visitas de órgãos da saúde, de acampamento, questão da saúde bucal era bastante focada [...] Era a unha, o cabelo, boca, essas coisas de escovação, a gente estava sempre trabalhando, na parte de ciências, explorando a parte de saúde, a gente já aproveitava, falando para as crianças sobre o tratamento. E a gente sabe que na zona rural, na época era uma dificuldade enorme, a questão da saúde bucal. Aí a SEMEC com parceria com a secretaria da saúde, de vez enquanto, fazia campanhas, às vezes uma ou duas vezes por ano. [...] Aplicava o produto, o flúor. E já chegou até médico fazer limpeza. Um médico odontológico, teve uma época que fazia. Eu sempre dizia: Mas não dá para ficar fazendo tratamento, vamos fazer aqui, vamos cuidar. (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Lovo, por lecionar na escola urbana, explicou que o cuidado com a saúde bucal era de responsabilidade de uma profissional que ficava na escola, sendo que só depois que começou a chegar os especialistas da área: *“[...] Depois começou a chegar os dentistas nas*

---

<sup>625</sup> 5ª edição.

<sup>626</sup> 5ª edição.

*escolas, os auxiliares de dentistas, auxiliavam a gente [...] No Anísio, os alunos faziam fila para colocar flúor na boca...hoje não tem isso mais...*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

A única depoente que afirmou que o acompanhamento da saúde bucal dos alunos não foi feito na zona rural no tempo que ela lecionava, foi a Prof.<sup>a</sup> Sander. De acordo com esse professora-cursista, foi só bem mais tarde que foi implantado esses cuidados e ela já estava lecionando na zona urbana. A escola contava com um profissional para acompanhar esses cuidados junto aos alunos.

*O flúor foi um tempo depois para a área rural. Aí depois, que na cidade também começou a ter, mas daí já tinha na escola as pessoas responsáveis por isso, o pessoal da saúde. Daí já tinha uma orientação. Aqui no Heitor mesmo, tinha a dentista que fazia essa orientação, já não cabia mais a nós professores fazer (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

Além da higiene bucal, eram tratados também nos módulos de Programa de Saúde a necessidade da vacinação. Segundo esse material, existem muitos vírus causadores de doenças, tais como: varíola, poliomielite, caxumba, febre amarela, entre outras e “a prevenção é feita com a vacina do vírus atenuado” (CETEB, 1982, série 12, módulo 2, p.24)<sup>627</sup>. Ademais, era ensinado também nos módulos direcionados para a saúde que existiam alguns microrganismos, conhecidos como protozoários, que eram causadores de doenças no homem, e que eram muito comuns no Brasil, principalmente nas zonas rurais, local onde estava a maioria da clientela do Logos II. Entre as doenças citadas nesse material estava a “malária, doença de Chagas, leishmaniose, amebíase e giardíase” (CETEB, 1982, série 12, módulo 2, p.16)<sup>628</sup>. O Prof. Schmidt relata que teve muitos problemas com a malária na escola rural, sendo essa uma complicação geral do estado de Rondônia. Para tentar minimizar os riscos de contaminação, o professor-cursista disse que trabalhava as formas de prevenção com os seus alunos.

*A ciência também tinha no nosso livrinho, o Pró-Rural era completinho...tinha ciências. Então, eu não lembro direito no segundo ano, como que era, eu não tenho uma recordação muito clara..., mas, a gente trabalhava, se não me engano, era hábitos de higiene...está entendendo? Métodos para combater o mosquito da malária na época...a gente trabalhava nesse sentido aí... [...]eu tive muito problema na escola, na roça com malária...Ariquemes era a capital da malária...eu tive umas quarenta... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

De acordo com a definição dos módulos, a malária “é uma doença própria de regiões palustres, isto é, brejos e alagados, onde se desenvolve o mosquito anofelino, que é o transmissor do plasmódio, agente causador da doença. O plasmódio ataca os glóbulos

---

<sup>627</sup> 5ª edição revista.

<sup>628</sup> 5ª edição revista.

vermelhos do sangue provocando sua destruição” (CETEB, 1982, série 12, módulo 2, p.16)<sup>629</sup>. Cordeiro (2014) em sua tese de doutorado, contou que os mosquitos em gerais era grande problema para o estado de Rondônia na década de 1970, mas que o que transmitia a malária eram os mais temidos. A autora afirmou que os mosquitos

De dia são uns pequenos, com picadas dolorosas, que deixam marcas, e de noite os famosos pernilongos, aos montes; nunca vi tantos juntos em um lugar só, fica quase insuportável, por isso temos as telas nas portas e janelas. Precisa deixar sempre fechadas, principalmente à noite! Aqueles mosquitos foram uma grande dificuldade para todos, principalmente o medo de adquirir a temida Malária (CORDEIRO, 2014, p.27).

Para tentar minimizar o problema com o mosquito anófeles, os moradores de Rondônia utilizavam mosquiteiros e contavam com a aplicação de quinino (CORDEIRO, 2014). Outro agravante, era que o estado de Rondônia, devido ao fluxo migratório<sup>630</sup>, não tinha condições de receber com dignidade a população oriunda de outras regiões:

A verdade é que chegando ao anunciado “Eldorado” enfrentaram muitas dificuldades, como: transporte deficiente; clima quente e úmido; riscos, como febre amarela, malária e falta das mínimas condições de higiene, e foi assim que começou a ser caracterizado o custo da oportunidade (CORDEIRO, 2014, p.27).

As doenças apontadas por Cordeiro (2014) que assolavam o estado de Rondônia, são consideradas como doenças em massas, devido a sua rápida proliferação. No campo da Saúde, as práticas de educação popular, tendo a escola como um dos locais de propagação, tinham como maior preocupação os combates às doenças em massa, principalmente, para as classes populares localizadas nas periferias dos grandes centros e nas regiões rurais. Isso, porque, de acordo com Mendes (1996), o Brasil na década de 1970, tinha uma alta taxa de mortalidade, ocasionadas pelas doenças do aparelho circulatório, aumento dos episódios de cólera e dengue, doenças infecciosas e desnutrição que acometiam a população.

Assim, como já discutimos, foi com a promulgação da LDB de 1971 que a saúde passou a ser instituída de maneira compulsória nos currículos escolares, regulamentada como Programa de Saúde<sup>631</sup>. As diretrizes referentes a educação da saúde foram regimentadas pelo parecer CFE 2.246/74 e, no geral, essas leis estabeleciam que a área da saúde educacional deveria “estimular e guiar o desenvolvimento físico e mental da criança e estabelecer nela sólidos hábitos de saúde” (BAGNATO, 1990, p.54).

---

<sup>629</sup> 5ª edição revista.

<sup>630</sup> Ver capítulo 3.

<sup>631</sup> “[...] será obrigatória a inclusão de educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de primeiro e segundo graus” (BRASIL, 1971a, artigo 7º).

Nesse contexto legislativo, o ambiente escolar passou a ser um espaço “privilegiado para a aquisição ou mudança de hábitos relacionados à saúde” (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 415), uma vez que permite atingir um grande número de pessoas, e “dado seu caráter educativo, ser efetivo na mudança de comportamentos e hábitos” (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 412). Os elaboradores dos módulos de Programa de Saúde definiram o termo hábito nesse material:

HÁBITOS – Cada vez que repetimos um ato, sua execução se torna mais fácil; com o tempo, passamos a executá-lo automaticamente. Por isso, dizem que o hábito é uma segunda natureza. A pessoa que adquire bons hábitos desde a infância, leva grandes vantagens sobre as outras. Bons hábitos simplificam a vida: ordem, asseio, pontualidade etc. (CETEB, 1981, série 12, módulo 6, p.19)<sup>632</sup>.

Observa-se que tais hábitos estavam relacionados com as exigências do mercado de trabalho, ou seja, para a atender a demanda industrial em desenvolvimento. Assim, seguindo o fluxo da época, os módulos de Programa de Saúde, utilizado o sentimento patriota, aconselhavam os professores-cursistas nos seguintes aspectos:

Eis alguns conselhos úteis:

1. Seja metódico; faça um horário para todas as suas atividades: levantar, estudar, trabalhar, descansar etc; tal como um horário de aula e de trabalho.
2. Seja ordeiro. “Um lugar para cada coisa, e cada coisa em seu lugar”. O lema de nossa bandeira, “Ordem e Progresso”, é também muito sugestivo como norma de vida [...] (CETEB, 1981, série 12, módulo 6, p.19)<sup>633</sup>.

De acordo com o discurso dos módulos de Programa de Saúde, quem deveria formar esses “bons hábitos” nas crianças e adolescentes eram os educadores, sendo que não especificam se esses “educadores” seriam a família, os professores ou os dois. De qualquer forma, os elaboradores desse material afirmavam que “ hábitos e atitudes [são] indispensáveis à manutenção e defesa da saúde, mediante a prática de exercícios físicos regulares, ingestão de alimentos saudáveis e variados, uso de vestuário apropriado, suficiente repouso, bons hábitos de vida, prática de diversões saudáveis, que impeçam os vícios” (CETEB, 1981, série 12, módulo 6, p.20)<sup>634</sup>.

Assim, como já foi abordado, mesmo os módulos de Programa de Saúde não sendo elaborado para a parte profissionalizante, ou seja, o magistério, os elaboradores instruíam os professores-cursistas sobre qual conduta deveria ser adotada em sala de aula, para que seus alunos se mantenham saudáveis. Por exemplo:

Chame a atenção de seus alunos para algumas regrinhas que ajudam a manter o organismo sadio:

---

<sup>632</sup> 4ª edição revista.

<sup>633</sup> 4ª edição revista.

<sup>634</sup> 4ª edição revista.

- Fortalecer o organismo, mantendo vida higiênica: boa alimentação, vida ao ar livre e ao sol.
- Evitar vícios (fumo, álcool, drogas).
- Preferir alimentos frescos aos enlatados.
- Zelas pelo asseio corporal, da casa e dos alimentos.
- Evitar contágio com doentes e seus objetos de uso.
- Vacinar-se periodicamente contra a difteria, o tétano, a tuberculose, o tifo e a coqueluche (CETEB, 1981, série 12, módulo 3, p.17)<sup>635</sup>.

Ressalta-se que o foco do Programa de Saúde era o indivíduo, prioritariamente, portanto, o educador deveria dirigir a sua atenção para formar nos alunos hábitos saudáveis, “em especial aqueles ligados à higiene do corpo, mas também relacionados a atitudes e comportamentos” (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 415). Por exemplo, os elaboradores dos módulos de Programa de Saúde orientavam os professores-cursistas, que eles e seus alunos deveriam manter a postura correta:

É importante que se mantenha uma postura correta, isto é, uma posição correta, e que se realizem exercícios físicos diários. Estando em pé, devemos sempre manter a cabeça levantada, os ombros para trás e os pés ligeiramente em linha reta para sentar-se, a cadeira de ter altura apropriada; devemos ocupar todo o assento, cuidando para que o corpo fique recostado no espaldar e os pés apoiados no chão, descansadamente. Para dormir, o corpo deve ficar distendido e relaxado (CETEB, 1987, série 12, módulo 4, p.23)<sup>636</sup>.

O combate aos vícios também era abordado nos módulos de Programa de Saúde. No transcorrer dos seis módulos, ao tratar dos conteúdos relacionados as funções do corpo, suas enfermidades e prevenções eram mencionados, diversas vezes, sentenças como, por exemplo, “Não fume. O fumo prejudica os pulmões, os dentes e a saúde em geral” (CETEB, 1981, série 12, módulo 6, p.11)<sup>637</sup> ou “Não usar entorpecentes, álcool e tabaco, que prejudicam a circulação sanguínea e o coração (CETEB, 1981, série 12, módulo 6, p.15)<sup>638</sup>.

Esse aspecto comportamentalista estava presente no Parecer CFE 2.246/74 que regulamentava a educação voltada para a saúde: “é evidente que o objetivo final da educação da saúde é a aquisição de um comportamento adequado quanto aos problemas de saúde, pois só esse comportamento pode favorecer a conservação e a promoção da saúde” (BRASIL, 1974, p.70). O Prof. Rocha relatou que tentava modificar o comportamento de seus alunos em relação aos problemas de saúde por meio de campanhas e diálogo com os pais.

*A gente implantava campanhas constantemente, porque sempre foi uma praga, piolho principalmente [...] Campanhas, se tivesse algum material, por exemplo, produto, e orientado o produto que pudesse usar. Algumas mães chegavam a colocar o veneno de rato nas cabeças nos meninos, aqueles pós, aquelas coisas... e a orientação era*

---

<sup>635</sup> 4ª edição revista.

<sup>636</sup> 5ª edição.

<sup>637</sup> 4ª edição revista.

<sup>638</sup> 4ª edição revista.

*para ter cuidado. Mas a gente pedia para trazer sempre nas campanhas de tratamento de piolhos. Ali forneciam panfletos, material, e a gente fazia reuniões com os pais: E dizíamos: Não vamos deixar que uma visita de fora venha aqui e deixa a gente com vergonha. Então, a gente usava o método mesmo com os pais para cuidarem da higiene (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

O Parecer CFE 2.246/74 aconselhava também que o Programa de Saúde deveria ser desenvolvido, preferencialmente, de forma prática por meio de atividades. Especificamente para as séries iniciais do 1º grau o parecer regimentava que “[...] nas primeiras séries de primeiro grau [o ensino da saúde] será sempre desenvolvido como atividade, visando principalmente a criação e a manutenção de hábitos de higiene” (BRASIL, 1974, p.71) o que, como vimos, estava em harmonia com o que decretava a LDB 5.692/71.

Para ensinar o professor-cursista a trabalhar os conteúdos de Ciências Física e Biológicas, e Programa de Saúde, com os alunos de 1ª a 4ª série do 1º grau foi desenvolvido pela Equipe Técnica do CETEB uma série intitulada Didática das Ciências Físicas e Biológicas (série 23).

#### 5.5.5 *Didática das Ciências Físicas e Biológicas (FE - Série 23) – 8 módulos*

Com a finalidade de apresentar os conteúdos direcionados para a Didática das Ciências Físicas e Biológicas (FE - série 23), a Equipe Técnica do CETEB elaborou 8 módulos<sup>639</sup> na parte profissionalizante do currículo, contendo, aproximadamente, 100 horas de estudos prováveis. Como elaboradores esse material teve: Maria Antonieta J. E. Berrondo<sup>640</sup> e Diva Helena B. M. dos Santos<sup>641</sup>, sendo que na maioria dos módulos essas autoras desempenharam parcerias com Equipe Técnica do CETEB.

A introdução do primeiro módulo de Didática das Ciências Física e Biológicas, apresentada pelos elaboradores nesses materiais, era a seguinte:

É possível que você já tenha ouvido perguntas como estas: “tem certeza de que isto é verdadeiro?” ou “Como você sabe que isto é verdadeiro?” Perguntas desse tipo revelam, em nossos alunos, uma preocupação relativa à certeza e demonstram que eles gostariam de poder avaliar as informações que recebem. A busca da certeza é importante para o aluno, porque lhe pode dar segurança, evitando que cometa erros mais ou menos graves, oferecendo-lhe experiências para, no futuro, tomar decisões adequadas, com base na realidade. E, para buscar, a certeza, o professor precisa ter o cuidado de apoiar suas afirmações em dados da realidade (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.4)<sup>642</sup>.

---

<sup>639</sup> Não tivemos acesso ao módulo 5 da série 23 - Didática das Ciências Físicas e Biológicas.

<sup>640</sup> Não encontramos informações sobre essa elaboradora.

<sup>641</sup> Também não conseguimos encontrar informações sobre essa elaboradora.

<sup>642</sup> 3ª edição.

Ou seja, já no início dos módulos foi propagado aos professores-cursistas o *status* de verdade, que só poderia ser legitimado pela ciência, pois o homem comum precisaria tomar decisões, resolver problemas e o faria melhor se tivesse a oportunidade de pensar racionalmente com base em dados concretos (KRASILCHIK, 2010). O homem comum precisava conviver com os produtos da ciência e da tecnologia, e tal fator requeria o conhecimento, não apenas como especialista, mas também como um cidadão e futuro profissional que comporia o mercado de trabalho (KRASILCHIK, 2010, p. 21). O Prof. Rocha relatou que o ensino de ciências estava ligado a constituição do cidadão.

*Era a vivência social, a necessidade de conviver socialmente, ela era a base, praticamente, porque você precisa saber o básico para se sobressair, se expressar, a conviver, aí tem que aprender isso na escola. Acho que era uma coisa que todos os pais falavam também com os seus filhos, quando mandava para escola, porque a maioria não tinha mesmo formação, nem de quarta série na época, e falavam: você vai e você aprende, eu não pude, eu não tive. Então era assim, basicamente, a gente estudava e sabia que tinha que ter essas formações básicas, que era o ensino fundamental básico, nós estávamos apenas formando nos anos iniciais, que era saber ler e escrever corretamente, para prosseguir, terminar o oitavo ano, que era formação básica do cidadão para enfrentar e prosseguir os estudos, e assim conseguir o ensino médio[2º grau] que era profissionalizante (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Os professores-cursistas eram estimulados pelos elaboradores dos módulos da série 23, a conversarem com as crianças sobre o homem: “como é constituído, como vive e como pensa” (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p.8)<sup>643</sup>. Portanto, a proposta de convívio com a ciência e a tecnologia passou a incorporar os projetos curriculares das escolas, o que implicava que os alunos deveriam saber “elaborar hipóteses, identificação de problemas, análise das variáveis, planificação de experimentos e aplicação dos resultados disponíveis” (KRASILCHIK, 2010, p. 21).

Ademais, um dos objetivos do ensino de ciências era fazer os alunos discutirem as implicações sociais do desenvolvimento científico, por conta disso, as escolas também passaram a tratar de alguns problemas sociais. Assim, na década de 1970, o ensino de ciências visava a “incorporar, ao racionalismo subjacente ao processo científico, a análise de valores e o reconhecimento de que a ciência não era neutra” (KRASILCHIK, 2010, p.29). Nesse sentido, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas esclareciam aos professores-cursistas que era possível que os alunos encontrarem informações sobre o mesmo assunto, mas que poderiam ser contraditórias e diferentes. A postura que o professor-cursista era aconselhado a adotar era que, se os textos fossem confiáveis em termos de atualização e

---

<sup>643</sup> 3ª edição.

correção, os alunos deveriam ser “levados a analisar e comparar estas informações, formulando conclusões sobre o assunto e sobre a importância de se consultar mais de um autor para termos uma idéia mais ampla sobre um problema” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.14)<sup>644</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Sander relata que costumava incentivar os seus alunos nas leituras de textos com diversas vertentes, assim, por mais que suas aulas fossem preparadas tendo como base os livros didáticos que eram entregues para os alunos, essa docente utilizava outras fontes: “*eu procurava, às vezes, pegar outros livros, mas, tudo livro didático...pegava assim, de diversas editoras, para ter visão, ter outra visão, textos diferentes...*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

Com relação à compreensão dos diversos textos, os elaboradores dos módulos da série 23, orientavam os professores-cursistas que o aluno deveria incluir em sua análise as opiniões emitidas pelos autores das obras (CETEB, 1987, série 23, módulo 2)<sup>645</sup>, por isso, conseqüentemente, o professor precisaria preparar os alunos para conseguir fazer as suas leituras de forma independente, para que essas leituras pudessem contribuir “para a formação científica do aluno desde que utilizada de modo a desenvolver o espírito crítico” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.13)<sup>646</sup>.

Também no desenvolvimento do espírito crítico, os alunos deveriam ser alertados de que a ciência era passível de questionamentos, logo, o professor-cursista precisava ensinar as expressões como “talvez, provavelmente, possivelmente, parece que, que são muito utilizadas pelos cientistas nas suas generalizações e hipóteses (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.14)<sup>647</sup>. Contudo, mesmo apresentando essa configuração da ciência como questionável, era necessário passar uma certa segurança aos alunos sobre a lógica da ciência ao mesmo tempo que desenvolvessem neles o espírito crítico:

Na verdade, poucos conhecimentos no mundo são dotados de alto grau de certeza. Quase tudo pode ser questionado e é questionando que se faz ciência. Isto quer dizer que a ciência pressupõe uma incerteza relativa. Disto decorre a atitude primeira do professor de Ciências: a busca da certeza, para poder cultivar no aluno a abertura e a admiração diante de nova experiência, desenvolvendo nele as capacidades para pensar, sentir, apreciar e crescer (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.4)<sup>648</sup>.

Assim como os outros módulos de didáticas do Projeto Logos II, os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas também instruíam os professores-cursistas que eles deveriam considerar os conhecimentos que os alunos traziam de casa, e a partir deles ressignificar esses

---

<sup>644</sup> 3ª edição.

<sup>645</sup> 3ª edição.

<sup>646</sup> 3ª edição.

<sup>647</sup> 3ª edição.

<sup>648</sup> 3ª edição.



conhecimentos. Entretanto, os elaboradores salientaram que a maioria desses conhecimentos informais eram baseados na crença e não em dados comprovados, por isso o professor-cursista precisa trabalhar com essa variável:

O professor, além disso, deve estar bem consciente de que as crianças entram na escola com muitas crenças, adquiridas no lar. A medida que a criança se desenvolve, aumenta e diversifica o número de crenças e de pretensões de conhecimento. Através da experiência escolar, novas crenças são formadas, algumas das antigas desfeitas, e a capacidade para adquirir conhecimento novo é aperfeiçoada. Há muitas crenças que não são justificáveis, mas que as pessoas conservam; raras há que são necessárias e encontram, na realidade, razões que as justifiquem. É neste terreno de certeza, crença, verdade, comprovações que trabalhamos, quando ensinamos ciências (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.4)<sup>649</sup>.

Os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas apresentavam aos professores-cursistas a legislação que tornava obrigatório o ensinar ciências nas escolas nos níveis de 1º e 2º graus, ou seja, o parecer do CFE 853/71. Tal lei, decretava que “o objetivo visado no ensino de ciências é o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de suas aplicações” (BRASIL, 1971b, Art. 3º; CETEB, 1999, série 23, módulo 1, p.5-6<sup>650</sup>)<sup>651</sup>. Tendo como base a legislação, qual seria o papel do ensino de ciências no currículo? Conforme os elaboradores dos módulos “As ciências, como área altamente integradora do currículo, oferecem condições favoráveis para a harmoniosa utilização de habilidades e conteúdos próprios de outras matérias, desde que a integração se processe natural e espontaneamente” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.4)<sup>652</sup>. A matéria de ciências foi posta como um espaço de integração, contudo, para o professor-cursista colocar as habilidades de cada uma das áreas do currículo em atividades práticas, essas capacidades já deveriam ter sido ensinadas sistematicamente, uma vez que caberia ao professor oferecer oportunidades reais para um trabalho de integração. Um exemplo seria “explorar a experiência de uma excursão para um trabalho de composição de frases orais e escritas” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.4)<sup>653</sup>.

Logo, os estudos de ciências deveriam se interligar com os outros componentes dos currículos, como a Comunicação e Expressão, os Estudos Sociais e a Matemática (CETEB, 1987, série 23, módulo 6)<sup>654</sup>. Com relação à Comunicação e expressão foi sugerido que os professores-cursistas ensinassem os seus alunos a elaborarem um relatório como forma de

---

<sup>649</sup> 3ª edição.

<sup>650</sup> 3ª edição.

<sup>651</sup> 3ª edição.

<sup>652</sup> 1ª edição.

<sup>653</sup> 1ª edição.

<sup>654</sup> 3ª edição.

“organizar, registrar e divulgar o que foi estudado” (CETEB, 1987, série 23, módulo 6, p.4)<sup>655</sup> ou ainda desenvolver atividades por meio da leitura de poemas como: “Leilão de Jardim (Cecília Meireles); a morte de árvores e O ipê (Elza de Moura) e outros” (CETEB, 1987, série 23, módulo 6, p.7)<sup>656</sup>. Os Estudos Sociais seriam integrados por meio de excursões a locais públicos e atividades com a comunidade. Já a matemática, seria mais relação a contagem nos experimentos e desenvolvimento da ordem, sequências e pensamento lógico (CETEB, 1987, série 23, módulo 6)<sup>657</sup>.

Por isso, ainda de acordo com os módulos da série 23, as Ciências seriam uma área de muita importância no 1º grau, já que caberia a escola despertar “na criança o interesse pelas coisas que acometem a natureza” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.4)<sup>658</sup>, tendo como preocupação básica a criança e o meio em que vive. Assim, a escola deveria, no ensino de ciências, abranger todos os fenômenos da natureza, aproveitando, principalmente, as experiências das crianças e tudo que estivesse próximo a elas: “Esperamos que tenha ficado claro para você que o ensino de Ciências deve ser baseado, predominantemente, no contato direto do aluno e fenômenos comuns no seu ambiente” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.7)<sup>659</sup>. Mas como seria a aprendizagem no ensino de Ciências? Conforme os elaboradores dos módulos,

[...] deve ser orientada no sentido de enriquecer experiências, estimular, orientar e propiciar oportunidade para que a criança conheça a si mesma e seja despertada para conhecer o mundo em que vive. O ensino aprendizagem que envolva o pensamento reflexivo deve ser particularmente incentivado, de modo que possa proporcionar ao educando condições para resolver situações-problema (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.4)<sup>660</sup>.

Esse discurso de despertar nas crianças o interesse pelo conhecimento do meio em que vive mediante a experiências práticas, foi adotado pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla como podemos verificar no seu relato:

*Por exemplo, teve a experiência da borboleta azul: teve um aluno que achou o casulozinho e levou e nós cuidamos em uma caixinha, até que chegou o dia que ela voou. Gente, foi muito bonito, nossa...acho que ficou o aprendizado maior para mim... era o Paulinho. (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

A experiência da borboleta vivida pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla com os seus alunos, estava em consenso com as orientações dadas pelos elaboradores dos módulos, ao afirmarem que “ as

---

<sup>655</sup> 3ª edição.

<sup>656</sup> 3ª edição.

<sup>657</sup> 3ª edição.

<sup>658</sup> 1ª edição.

<sup>659</sup> 1ª edição.

<sup>660</sup> 1ª edição.

ciências têm por função tornar o educando capaz de explicar o meio próximo e o remoto que o cerca e atuar sobre ele, desenvolvendo para tanto o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção de universalidade das leis científicas” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.6)<sup>661</sup>. Esse espírito investigativo e criativo deveria conter o rigor científico embasada na disciplina e na ordem:

[...]o pensamento lógico é ordenado e coerente, ou seja, possui uma estrutura disciplinada, apóia-se em dados e generaliza a partir desses dados [...] o método científico é o caminho ordenado para se alcançar resultados produtivos num processo de descoberta ou solução de problemas (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.6)<sup>662</sup>.

Isso, porque, segundo Longhini (2012), a partir dos anos de 1960, trabalhavam-se, concomitantemente, três perspectivas no ensino de ciências, além da vertente tradicional, sendo elas a escola-novista, ciência integrada e a tecnicista.

A tendência tecnicista era caracterizada pelo uso de ensino por módulos autoinstrutivos por meio de instruções programadas de tarefas, e com ênfase na avaliação. Na tendência escola-novista, havia uma preocupação excessiva em ensinar o método científico. Eram valorizadas as atividades experimentais, enfatizando-se o método da redescoberta. A ciência trabalhava com a proposta de integração entre as Ciências Naturais, excluindo as Ciências Sociais. Chegava-se quase ao esvaziamento dos conteúdos, por acreditar na proposta de que o professor das Ciências precisava saber, quase que unicamente, usar os materiais instrucionais; ou seja, o foco principal não seria o conhecimento, mas, principalmente, o uso da metodologia científica durante as aulas práticas de Biologia (LONGHINI, 2012, p. 60).

As tendências apontadas por Longhini (2012) são muito semelhantes com as indicadas por Libâneo (1992), que por sua vez, identificamos em todos os módulos de didáticas específicas do Logos II. Na análise dos módulos da série 23, não foi diferente pois observaremos que os elaboradores desses módulos também adotaram todas essas tendências. Dessa forma, diante do que foi posto, no discurso dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, o método científico estava apoiado no pensamento lógico e esse último estava relacionado com a educação intelectual. Os elaboradores desse material explicavam aos professores-cursistas que o objetivo da educação intelectual é desenvolver a capacidade mental dos alunos, ou seja, a capacidade intelectual se desenvolve conforme os alunos aprendem a pensar disciplinadamente, por isso educar intelectualmente seria ajudar a desenvolver o pensamento lógico (CETEB, 1987, série 23, módulo 1)<sup>663</sup>. Entretanto, esse desenvolvimento do pensamento lógico estava além do simples repasse de informações aos alunos por parte do professor-cursista:

---

<sup>661</sup> 3ª edição.

<sup>662</sup> 3ª edição.

<sup>663</sup> 3ª edição.

Para ensinar a pensar – que é sinônimo de educar intelectualmente – três elementos são necessários: informações ou conteúdos a aprender, hábitos e habilidades [...]. Então, você pode notar que não basta apresentar muitas informações, para que o aluno aprenda a pensar. É fundamental dar oportunidade para que a criança adquira hábitos de pensar e habilidade de trabalhar com o pensamento. Para fazer descobertas ou tirar conclusões, o pensamento ordenado é necessário (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.6)<sup>664</sup>.

Ademais, o aprender a pensar estava vinculado ao aluno se tornar produtivo, pois, conforme os módulos, “se não usarmos o pensamento disciplinadamente, não chegaremos a descobrir o que queremos e, portanto, não haverá pensamento produtivo. Em outras palavras, só o pensamento ordenado é produtivo” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.6)<sup>665</sup>. Conforme Krasilchik (2010, p. 21), as transformações políticas e sociais na década de 1970 postulava que a vivência do método científico era “necessário à formação do cidadão, não se restringindo mais apenas à preparação do futuro cientista”. Assim, como já abordamos, o objetivo do ensino de ciências era desenvolver o pensamento lógico e os professores-cursistas eram orientados pelos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas que caberia ao professor “criar condições de aprendizagem, que permitam ao aluno adquirir conhecimento, hábitos e habilidade para chegar a pensar de forma ordenada e produtiva” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.7)<sup>666</sup>.

Nesse sentido, o trabalho do professor consistia em saber escolher os meios para desenvolver a aprendizagem intelectual, que levaria, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos, por isso, os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas instruíam os professores-cursistas a proporcionar um ensino que não se apoiasse somente na memória e no repasse de informações, o foco deveria ser em desenvolver a capacidade do aluno pensar:

Ele precisa ser habituado a pensar, para agir. Diante de várias situações, deve procurar interpretá-las, buscar soluções, discuti-las, escolher a melhor solução, pô-la em prática, apreciar os resultados em função dos meios utilizados, para ver quais as razões do sucesso ou do fracasso e, no futuro, em condições semelhantes, poder agir melhor. Um dos objetivos mais importantes da educação é ensinar a pensar, conduzir ao hábito de só agir depois de pensar. Só se aprende, praticando o ato de pensamento (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.7)<sup>667</sup>.

Os elaboradores dos módulos instruíam os professores-cursistas que para ensinar era necessário um ponto de partida, que eram os objetivos educacionais. A utilização desse método estava em evidência na época do Logos II, pois, segundo Krasilchik (2010, p.25), a produção de materiais instrucionais causou um interesse e “uso intensivo dos chamados objetivos

---

<sup>664</sup> 3ª edição.

<sup>665</sup> 3ª edição.

<sup>666</sup> 3ª edição.

<sup>667</sup> 3ª edição.

educacionais”. Nos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas era aconselhado que os professores-cursistas definissem claramente os objetivos ou os comportamentos que a criança deveria aprender, sendo esse “o ponto de partida para qualquer trabalho docente. Sem objetivos, que expressem os resultados da aprendizagem, o ensino é deficitário e, quase se pode dizer, não leva a meta nenhuma (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.5)<sup>668</sup>.

Como abordamos anteriormente, o objetivo geral do ensino de Ciências era desenvolver o pensamento lógico e a vivência do método científico. A partir desse objetivo geral foi determinado os objetivos específicos para as séries iniciais do 1º grau, sendo eles:

[...]ampliar conhecimentos, habilidades e atitudes; conhecer, compreender, sentir e valorizar os fenômenos mais comuns; compreender seu meio ambiente; saber aplicar o conhecimento adquirido, nas situações reais de vida; adquirir novas experiências; descobrir os fatos por si mesma; solucionar problemas simples; apreciar o mundo em que vive; ser observadora (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.4)<sup>669</sup>.

O Prof. Rocha relatou ter aprendido que o ensino do 1º grau serviria para os alunos prosseguirem com os estudos no 2º grau, enquanto o 2º grau era destinado o ensino profissionalizante:

*A preparação básica, na verdade, o primeiro grau, que seria o ensino fundamental, preparar para prosseguir os estudos, o ensino médio já era preparar para o trabalho, fazer, exercer determinadas profissões, como era o caso do magistério e a contabilidade, que era o que tinha na época, e outras formações, e assim por diante, não tinha... hoje não lembro do texto exatamente, mas era você se preparar para... de fato, enfrentar, saber conviver no meio social, exercer suas funções, suas atividades de cidadão, tudo voltado para questão da cidadania, estava sempre presente. Então, era uma das coisas que facilitava para gente uma vivência mais harmônica, a comunidade se conhecer bem para isso. Até o meu pai, ele criava a gente de forma meio brava também, meio bruta, digamos assim, mas só que ... tem que aprender a viver no meio de gente (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Os demais depoentes também relataram que para eles o objetivo do 1º grau era avançar nos estudos para chegar ao 2º grau, com exceção do Prof. Schmidt, que definiu a finalidade do primeiro grau, pelo menos referente até a quarta série do 1º grau, como o período para aluno ser alfabetizado (linguagem e matemática): “Meu objetivo vou ser bem claro, meu objetivo era chegar no final da quarta série, sabendo ler, escrever e fazer contas...” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

Conforme os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, o objetivo geral estabelecido por lei e os objetivos específicos, seriam o ponto de partida e por meio deles ocorreriam o detalhamento que seriam os “objetivos instrucionais ou comportamentos

---

<sup>668</sup> 3ª edição.

<sup>669</sup> 1ª edição.

relacionados à vivência do método científico” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.9)<sup>670</sup>. O objetivo instrucional determinaria um comportamento importante que o aluno deve comprovar que adquiriu e que fosse observável pelo professor, ou seja, “o objetivo instrucional é escrito para o aluno; indica sempre onde ele deve chegar e como chegou ao ponto pretendido” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.8)<sup>671</sup>. Como era direcionado para o aluno, deveria expressar claramente o resultado que se esperava se obter. Alguns objetivos que expressam o comportamento científico, indicados nos módulos seriam: Observar, especificar, demonstrar, comparar e classificar (CETEB, 1987, série 23, módulo 1)<sup>672</sup>. Mas como trabalhar com esses objetivos instrucionais em sala de aula? Os elaboradores dos módulos citam o seguinte exemplo:

[...] podemos esperar que todos os alunos saibam descrever os efeitos do esforço físico sobre a respiração, mas podemos prever uma variação considerável na capacidade dos alunos para resolver problemas que requeiram o uso do método científico. Resultados de aprendizagem, considerados “mínimos essenciais”, são resultados caracteristicamente de nível inferior, ou seja, que podem ser alcançados pelos alunos e servem para ajudar aprendizagens posteriores. Os resultados de níveis mais elevados representam metas em direção às quais os alunos podem mostrar diferentes graus de progresso. Isto significa que o completo alcance dos objetivos de níveis mais elevados não é esperado ao fim de uma aula; às vezes, é necessário todo o curso para atingir o objetivo (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.11)<sup>673</sup>.

Tendo como base esse objetivo geral, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas davam algumas recomendações para os professores-cursistas formularem objetivos específicos que pudessem ser atingidos pelos alunos. As condições que deveriam consideradas eram as seguintes:

- 1º) ter em vista as experiências anteriores dos alunos que possibilitem a aquisição de novos comportamentos pretendidos;
- 2º) considerar a prontidão e a disposição dos alunos, para realizar as atividades que conduzem à aquisição dos objetivos pretendidos;
- 3º) levar em conta a média de idade dos alunos, para situar os objetivos em relação aos interesses comuns à faixa etária (faixa de idade) (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.8)<sup>674</sup>.

Observa-se que o direcionamento dado pelos elaboradores dos módulos da Didática das Ciências Físicas e Biológicas referente a considerar as experiências anteriores, a prontidão e faixa etária dos alunos estavam em harmonia com os conceitos defendidos nos módulos de Didática da Matemática. Semelhantemente, os elaboradores dos módulos de Didática das

---

<sup>670</sup> 3ª edição.

<sup>671</sup> 3ª edição.

<sup>672</sup> 3ª edição.

<sup>673</sup> 3ª edição.

<sup>674</sup> 3ª edição.

Ciências Físicas e Biológicas defendiam o seguinte discurso: “Evidentemente, não se deve propor à criança uma atividade para a qual ela não foi preparada” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.16)<sup>675</sup>. Como já relatamos, tais conceitos estavam relacionados a Piaget e além dos conceitos citados acima (prontidão, faixa etária, experiência anterior), a teoria de assimilação<sup>676</sup> defendida por esse psicólogo: “Quando o aluno assimila conteúdos, adquire hábitos de trabalhar com eles, usando-o como instrumento, o pensamento, que lhe permite compreender a realidade e buscar a verdade” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.6)<sup>677</sup>. Assim como os módulos de Didática da Matemática, era citado também os estágios do desenvolvimento e sua ligação com a manipulação de material concreto: “Os alunos das séries iniciais do 1º grau encontram-se numa etapa de desenvolvimento denominada período de operações concretas. Qualquer atividade desenvolvida com alunos destas séries ficará facilitada se lhe forem dadas oportunidades de manusear material multissensorial” (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p.4)<sup>678</sup>.

Os materiais multissensoriais, de acordo com os módulos da série 23, seriam aqueles que requeriam a utilização de vários órgãos dos sentidos<sup>679</sup>, assim os professores-cursistas eram instruídos a desenvolver atividades sensoriais com os seus alunos, sendo que o estudo dos sentidos desenvolveria a observação e a identificação dos estímulos do ambiente. Para apurar a sensibilidade dos alunos era sugerido que os professores-cursistas levassem para a sala de aula:

[...] um pouco de sal e açúcar, uma flor e alguma coisa com cheiro desagradável, uma sineta e um martelo, um pedaço de algodão e uma lixa áspera, pedaços de papel de várias cores. [...] Ao falar do olfato, para diferenciar o odor, o professor dará duas coisas para que as crianças sintam o cheiro e diferenciem. Ao explicar audição, mandará as crianças fecharem os olhos e baterá com martelo e tocará a sino, pedindo que identifiquem os sons produzidos. A explicação sobre a visão será feita com a observação das cores dos papéis (cores lisas). Quanto ao gosto, o professor fará as crianças experimentarem o sal e o açúcar e dizerem o que sentirem. Em relação ao tato, as crianças passarão a mão no algodão e na lixa, para notarem a diferença (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p.11)<sup>680</sup>.

Portanto, os professores-cursistas eram instruídos pelos elaboradores dos módulos que para se conseguir uma aprendizagem efetiva, seria necessário que a criança participasse ativamente de todo o processo de aprendizagem, “desde o planejamento até a avaliação, e

<sup>675</sup> 3ª edição.

<sup>676</sup> Ver discussão no tópico que trata da análise dos módulos de Didática da Matemática (série 21).

<sup>677</sup> 3ª edição.

<sup>678</sup> 3ª edição.

<sup>679</sup> Maria Montessori era uma das defensoras dos materiais sensoriais. Para essa pesquisadora, os alunos aprendem melhor quando interagem com o mundo, sendo que a aprendizagem sensorial acontece espontaneamente, mas, dentro de um espaço controlado e seguro a criança aprende a lidar com esses diversos estímulos (FARIA et al, 2012).

<sup>680</sup> 3ª edição.

execute, até onde for possível, atividades que permitam o seu contato direto com o objeto de estudo” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.7)<sup>681</sup>. Como já foi observado, essa perspectiva do aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem e o professor como facilitador da aprendizagem, era uma das concepções da tendência não-diretiva, para essa vertente as atribuições, responsabilidades e autoridade dentro da sala de aula deveria “ser compartilhada entre os alunos e o professor, e não exercida apenas pelo professor” (LEITÃO, 1986, p. 69). Assim, seguindo essa ótica, os elaboradores dos módulos orientavam que,

[...] o trabalho realizado pela criança deve ser comentado por ela, pelos colegas e pelo professor, e isto é um complemento que deve ser dado a sua curiosidade. Agindo com essa base nessa orientação, há muita probabilidade de o aluno manifestar interesse pela atividade (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p16)<sup>682</sup>.

Ainda, segundo os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, mais do que a qualidade do material utilizado pelo professor-cursista, o êxito do professor no ensino de ciências dependia, em grande parte, da habilidade com que ele trabalhava esse material junto aos seus alunos e para conseguir sucesso no ensino de ciências o professor-cursista deveria considerar que seria “o aluno que realiza a aprendizagem e só aprende o que é importante e significativo para ele” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.07)<sup>683</sup>, e como já abordamos, essa também era uma teoria de Carl Rogers. Outra concepção desse terapeuta era a capacidade da pessoa de autodesenvolver-se (LEITÃO, 1986) e tanto Rogers como os elaboradores dos módulos da série 23 defendiam que “A compreensão do mundo físico facilita autocompreensão, porque permite desenvolver a responsabilidade em relação a si mesma, dando-lhe condições de autoconfiança” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.14)<sup>684</sup>.

O conhecimento posto como sendo um produto da interação entre o homem com o seu mundo, enfatizando os processos mentais, era um aspecto marcante das décadas de 1960 e 1970, quando eram disseminadas no Brasil as teorias cognitivistas,

[...] As teorias de Bruner e o construtivismo interacionista de Piaget valorizavam a aprendizagem pela descoberta; o desenvolvimento de habilidades cognitivas; sugeriam que os estudantes deveriam lidar diretamente com materiais e realizar experiências para aprender de modo significativo e que o professor não deveria ser um transmissor de informações, mas orientador do ensino e da aprendizagem (NASCIMENTO, FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 228).

---

<sup>681</sup> 1ª edição.

<sup>682</sup> 3ª edição.

<sup>683</sup> 1ª edição.

<sup>684</sup> 3ª edição.



Krasilchik (2010) afirma que nesse período, os autores dos projetos curriculares requisitaram a participação de psicólogos, especialistas em currículo e avaliação, por causa das “[...] dúvidas relativas a decisões tangentes a processos de aprendizagem, procedimentos para a avaliação e dificuldades na preparação dos professores” (KRASILCHIK, 2010, p.22).

A avaliação também estava em pauta nos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, sendo apresentada como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e devido a isso, precisava “ser contínua, pois, só através dela, o professor pode determinar as mudanças de comportamento definidas (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.07)<sup>685</sup>. Os elaboradores desses módulos vinculavam os objetivos a avaliação: “A definição clara dos objetivos serve, ainda, para a avaliação da aprendizagem. Esta avaliação é importante, pois é ela que vai mostrar se o aluno aprendeu, realmente. Portanto: avaliar é comprovar se o aluno atingiu o objetivo” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.11)<sup>686</sup>. Os elaboradores dos módulos instruíam ainda que se caso o aluno não atingisse os objetivos pré-estabelecidos pelo professor-cursista era solicitado pelos elaboradores que ele adotasse uma atitude reflexiva e investigativa: “Podemos observar que ele não atingiu o objetivo. Devemos, em seguida, procurar saber: “por que não o atingiu?” Pode ser porque nosso ensino não se adaptou ao objetivo e , portanto, não orientou o aluno, no sentido de adquirir o comportamento adequando” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.11)<sup>687</sup>, ou ainda porque, o professor possa ter avaliado o trabalho do aluno indevidamente. “É por isso que: a avaliação deve ser feita, rigorosamente, de acordo com o objetivo” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.11)<sup>688</sup>.

O conceito de professor reflexivo e investigativo teve grande destaque no meio educacional na década de 1990, entretanto, o pensamento reflexivo como uma prática dos profissionais docentes, já era defendida por Dewey<sup>689</sup>. De acordo com Santos; Cestaro e Lusardo (2009, p.2).

A proposta de Dewey de formar um profissional reflexivo envolve as atividades de busca e investigação e distingue estas do ato de rotina, onde há aceitação sem reflexão acerca da realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva há a problematização da realidade vivida. Para tanto, é preciso aprender a pensar.

---

<sup>685</sup> 1ª edição.

<sup>686</sup> 3ª edição.

<sup>687</sup> 3ª edição.

<sup>688</sup> 3ª edição.

<sup>689</sup> Donald Schön embasou a sua epistemologia da prática profissional fundamentando-se nos princípios do profissional docente de Dewey. Foi com Schön, em meados da década de 1980, que o termo professor reflexivo ganha força no cenário educacional (SANTOS; CESTARO; LUSARDO 2009).

Os elaboradores dos Módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas ainda instruíam os professores-cursistas que eles deveriam também adotar essa atitude reflexiva na ocasião em que fosse avaliar os alunos, isso, porque, eles consideravam a avaliação um momento didático, sendo nessa etapa que o aluno demonstraria o que aprendeu, por causa disso, instruíam os professores-cursistas que não deveriam cobrar de seus alunos mais do que foi ensinando e nem o conteúdo que não foi lecionado. Indicavam também as condições que deveriam ser consideradas na elaboração da avaliação, sendo elas:

a) requer do aluno apenas o tipo de comportamento esperado, de acordo com o que foi definido nos objetivos; b) indicar o grau de progresso do aluno, em lugar de indicar que a realização do aluno é baixa; c) oferecer informações precisas sobre as necessidades do aluno (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.11)<sup>690</sup>.

A educação por objetivo tinha como princípio formular objetivos e verificar se esses foram cumpridos e essa verificação se daria por meio da avaliação. Para os elaboradores da série 23 a avaliação tinha a função de informar<sup>691</sup>, tanto o professor como o aluno, sobre como que a aprendizagem estaria se desenvolvendo e o que seria necessário para resolver as dificuldades. Ademais, a avaliação não deveria ser utilizada como uma arma para punir o aluno. O discurso apresentado pelos elaboradores dos módulos era:

Se você percebeu que avaliar é, ante de tudo um processo de colaboração, no qual o professor situa as dificuldades do aluno e ajuda-o a superá-las e que, muitas vezes, a dificuldade do aluno é consequência de ensino deficiente, chegamos a um acordo: o ensino só é eficaz se orienta o aluno para os objetivos definidos (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.11-2)<sup>692</sup>.

Para verificar o desempenho escolar dos alunos, a avaliação foi método citado por todos os depoentes, porém, não parecia que era utilizada na perspectiva indicada pelos módulos da série 23. O Prof. Schmidt conta: *“Tinha as provas. Tinha provas [...] Eu que aplicava...”* (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017). Esse docente relatou ainda, que a outra forma de avaliação era a presença em sala de aula, mas que não teve problemas com os alunos em relação a esse quesito: *“Nunca tive esse problema. A gente fazia chamada. Vinha da SEMEC os diários, vinham eu entregava no final do ano...minha obrigação era entregar os diários completos, e lá estava as notas, estava todo mundo....”* (SCHMIDT, entrevista

---

<sup>690</sup> 3ª edição.

<sup>691</sup> Ralph Tyler “que é considerado o pai da avaliação educacional, foi o principal propagador da avaliação no setor educacional e determinou os primeiros objetivos educacionais referentes ao comportamento dos educandos. Para ele, os objetivos instrucionais e o processo avaliativo devem estar relacionados entre si” (LONGO; ARAÚJO, 2010, p.2). Sua concepção de avaliação escolar enquanto acompanhamento da aprendizagem chegou no Brasil por volta do fim da década de 1960 ganhando amplitude e destaque nos anos de 1970.

<sup>692</sup> 3ª edição.

concedida em 25/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Lovo explicou que “*Naquela época não tinha esse negócio de nota por participação, nota por isso, nota por aquilo*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017), as avaliações eram por disciplinas e até “*tinha diários, mas o que valia mesmo era nota de prova mesmo [...] Geralmente eram duas provas...era prova bimestral..., mas, no bimestre a gente dava mais de uma prova, duas ou três provas...*” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

A Prof.<sup>a</sup> Sander disse que não se lembrava se a presença era considerada na avaliação do aluno: “*Presença, na época, se o aluno tinha faltas...não lembro bem, se o aluno reprovava por faltas*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Afirmou ainda que existiam as avaliações, mas também não lembrava quem que as elaboravam: “*Eram provinhas. Não lembro bem como a gente fazia essa avaliação...acho que eles ajudavam...a gente elaborar...ou eles elaboravam*” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017). Já a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla informou que era ela quem elaborava as provas dos alunos, mas que tinha uma verificação da supervisão escolar quando visitava a escola:

*Era avaliação. A prova era a gente que elaborava, só que mesmo que a gente elaborasse, eles queriam ver e daí dizia: - mas, você elaborou bem aqui? Você não poderia ter colocado assim? Em outras palavras? E isso foi amadurecendo a gente também saber elaborar bem, porque às vezes o aluno não entende, porque a gente não elabora bem direito as perguntas e tem que cuidar muito da avaliação, para que ela não seja assim...só avaliação... (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Assim como foi indicado pelos elaboradores dos módulos da série 23, percebe-se uma atitude reflexiva por parte dessa docente, ao considerar que, se porventura, o aluno não alcançasse o sucesso esperado, poderia estar interligado com a elaboração inadequada da avaliação. Isto posto, a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla destacou a importância do cuidado na preparação da prova e também a sensibilidade para o momento ideal que deveria ser aplicado a avaliação, e como foi construindo essas concepções aprendendo com os próprios equívocos:

*[...] eu lembro uma época, que teve três irmãos, eles eram bons alunos, tiravam sempre notas boas e no terceiro bimestre, os meninos tiraram nota lá embaixo, os três irmãos...gente, fiquei apavorada, não escrevi as notas a caneta, escrevi a lápis, quando eu fui na secretaria eu falei: - Nossa, estou tão preocupada com o Carlinhos, o Vanderlei e com o Carlei...- mas, você perguntou se aconteceu alguma coisa? O que aconteceu com a família? Deve ter acontecido alguma coisa, eu disse: - sim, está com quinze dias que faleceu o avô e morava dentro de casa.... - Mas, professora, não era essa semana para fazer prova, você vai ter que fazer eles, tipo reanimar de novo, depois tu podes dar a prova, porque eles não conseguiram se concentrar. Gente, foi a melhor lição da minha vida, que eu vou durar cem anos e eu vou lembrar desse episódio...então, a gente tem que ter muito cuidado...você conhece o aluno e daí diz assim, tirou tanto e bota aquela nota, não é assim, tem que ter todo um cuidado (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

O Prof. Rocha foi o único depoente que relatou que avaliava de outras formas. De acordo com esse depoente, sua forma de avaliar era contínua:

*[...]eu trabalhava avaliando direto, exercícios, atividades...[...] Era análise dos cadernos de atividades. Eu adotava muito essa tática. Quando eu chegava em casa e ia corrigir os cadernos, eu já estava praticamente pensando: Espera, ele não entendeu, ou ele estava com muita preguiça. Então, de certa forma, a gente já estava avaliando. E as provas mesmo, os testes dos alunos. [Mas] Era, principalmente pelos exercícios dos cadernos (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Em relação às dificuldades dos alunos, o professor-cursista era orientado pelos elaboradores dos módulos que para haver uma aprendizagem segura e duradoura era necessário que as dificuldades fossem superadas imediatamente. “Tanto a criança como o adulto, precisam superar as dificuldades, para poder aprender com segurança e tranquilidade” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.10)<sup>693</sup>. Tais pressupostos foram adotados pela Prof.<sup>a</sup> Sganzerla, que por trabalhar com salas multisseriadas, procurava sanar as dificuldades de seus alunos no horário escolar.

*[...] por exemplo, esse aluno tinha dificuldade na ortografia do “lh” eu reforçava mais, porque na hora da escrita, eu não sentava, eu circulava o tempo todo, aí ficava...como você escreveu aqui, olha isso aqui...[...] Eu acho que...tu tens que estar atento a tudo que acontece na sala, então, são detalhes que a gente acabava reforçando ali, não tinha o horário do reforço (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

O Prof. Rocha também era praticante dessa metodologia, de acordo com esse depoente, ele era aconselhado pelos módulos e pela secretaria de educação que não deveria deixar “nenhum aluno para trás”, uma vez que cada aluno traz consigo um contexto que pode intervir na sua forma de aprender:

*Eles falavam assim... orientavam muito para você não deixar nenhum para trás, ninguém para trás, puxar o aluno, incentivar, motivar. Mas, não tinha assim um método para você pesquisar a dificuldade do aluno, para descobrir se era um problema de aprendizagem, se era emocional, se era... Era assim, mais vocês visualizar o aluno, se ele era doente, se ele passa mal, se é o ambiente escolar, uma coisa ou outra, essa questão inclusive da fome. Mas esta parte de diagnóstico de deficiências, por exemplo, não tinha (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Como já abordamos, os módulos da série 23 recomendavam que para poder avaliar era necessário que, tanto os professores-cursistas como os alunos, deveriam ter clareza nos objetivos que seriam alcançados. Portanto, os objetivos deveriam ser elaborados com palavras de fácil compreensão, uma vez que, eles precisavam ser escritos para ser entendido também pelos alunos. Para a terminologia objetivo, algumas vezes, os elaboradores dos módulos utilizavam a expressão: comportamento a se atingir’ ou adquirir. Isso, porque, “o

---

<sup>693</sup> 3ª edição.

comportamento a se atingir é o resultado pretendido de uma aprendizagem, ou seja, é o comportamento que o aluno não possui antes de realizar a aprendizagem e vai adquirir ao final da aprendizagem” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.10)<sup>694</sup>. Ensinavam ainda uma técnica que indicava qual o tipo de conduta esperada por parte dos alunos em relação a dois tipos de comportamento: o de estudo e o científico.

O comportamento de estudos é aquele em que o aluno revela habilidades para aprender, economizando esforço pessoal e tempo gasto numa aprendizagem. O comportamento científico é aquele em que o aluno demonstra sua capacidade para trabalhar, segundo as operações do método científico (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.8)<sup>695</sup>.

Os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas do Logos II seguia o fluxo de sua época, pois as teorias comportamentalistas de ensino-aprendizagem teve grande impacto na educação brasileira nesse período (LONGHINI, 2012).

Com a Lei 5.692/71, o Ensino das Ciências passou, de fato, a ser ministrado, em todas as escolas elementares brasileiras, sob forte influência tecnicista, que se baseava nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Neste sentido, foram introduzidas práticas pedagógicas permeadas pela psicologia comportamentalista, com ênfase na educação por objetivos, na avaliação, no uso da instrução programada, aplicação de testes e na realização de feiras de ciências (LONGHINI, 2012, p.61).

Além do mais, nos materiais didáticos destinados a formação de professores havia uma preocupação excessiva em se ensinar o método científico sendo essa uma característica do ensino tecnicista que enxergava a educação como oportunidade para a preparação de um corpo qualificado de trabalho (LONGHINI, 2012).

Nesse período, houve grande preocupação em relação ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos científicos, bem como com o desenvolvimento de habilidades científicas pelos estudantes, visto que o país necessitava enfrentar a “guerra tecnológica” travada pelas grandes potências econômicas (LONGHINI, 2012, p.61).

Portanto, seguindo a perspectiva da época, nos módulos da série 23 havia uma ênfase ao método científico, sendo que em seu discurso esse conhecimento contribuiria com o desenvolvimento do país. Assim, em diversos momentos, os elaboradores orientavam os professores-cursistas que,

[...] devemos dar a oportunidade ao aluno para vivenciar o método científico. O método científico usa o pensamento lógico e apóia-se nele constantemente. Vivenciar esse método significa, antes de tudo, atuar segundo os seus passos, pois, como você sabe, o método científico consta de uma série de operações regulares (passos) que conduzem a um fim pretendido (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.7)<sup>696</sup>.

---

<sup>694</sup> 3ª edição.

<sup>695</sup> 3ª edição.

<sup>696</sup> 3ª edição.

Contudo, os elaboradores dos módulos explicavam aos professores-cursistas que para garantir uma aprendizagem segura e duradoura, o docente não poderia apelar para a memorização dos conhecimentos. Esclareciam ainda que alguns profissionais da educação, considerados pelos elaboradores como equivocados, utilizavam somente a repetição de conteúdos para ser certificado que o aluno havia aprendido, esses professores “esquecem-se de que os conhecimentos memorizados sem esforço do pensamento são rapidamente esquecidos” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.7)<sup>697</sup>.

Em vista disso, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas adotavam um discurso contrário ao ensino adquirido somente pela aquisição de informações e pelo artifício da memorização de conteúdo. De acordo com os elaboradores “se temos como principal preocupação “apresentar conteúdo”, estaremos apenas informando e desprezando a formação [...] porque fazer memorizar dados nunca foi formar” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.12)<sup>698</sup>. Portanto, ministrar somente o conteúdo indicava uma maior valorização da memorização, todavia, deveria ser uma preocupação inferior à integração de conceitos úteis, que requer um esforço mental para aprender, seria “a partir da integração dos conceitos úteis, a criança vai adquirindo novos conhecimentos ou conteúdos” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.14)<sup>699</sup>.

Entretanto, como já foi discutido, os depoentes relataram que naquela época, a escola que lecionavam tinha como principal objetivo os conteúdos, e que tais conteúdos eram orientados pelo livro didático ou pelo plano do curso. O Prof. Schmidt relatou que o foco do professor era o conteúdo e que seguia o cronograma do livro didático: “*Cem por cento,...era no conteúdo, no conteúdo [...]. Daí eu dosava o livro em pedacinhos, de quantas aulas eu tinha, e toca o barco. Pegava os cento e oitenta dias letivos que nós tínhamos e tocava o barco*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que também seguia os conteúdos estipulados nos livros didáticos, contudo, existia uma flexibilidade na ordem de execução do cronograma, podendo ser alterada a ordem que seria ministrado os conteúdos, desde que houvesse coerência:

*[...] vinha apostilha. [...]. Daí você não precisava seguir de cabo a rabo. Você tinha o ano todo para apresentar o conteúdo do ano todo, mas você não precisava seguir... Eu procurava seguir, por exemplo, primeiro a adição e depois a subtração, subtração com recursos, multiplicação com números, fazendo sequência. Como que você vai ensinar divisão, se nem aprenderam a tabuada, entendeu?! Então tem uma sequência, uma lógica que tinha que seguir. Tinha toda uma sequência. Só que a supervisora*

---

<sup>697</sup> 3ª edição.

<sup>698</sup> 3ª edição.

<sup>699</sup> 3ª edição.

*falou o seguinte: Se surgir o assunto, por exemplo, no segundo bimestre de fração, você pode trabalhar, não precisa esperar para trabalhar no quarto, porque era programado para o quarto (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Já a Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que não seguia o livro didático porque era entregue o plano anual do curso: “[...] vinha um plano de curso anual e em cima do plano de curso anual a gente adequava o conteúdo (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Sander também disse que era entregue um cronograma e que seguia a sequência estipulada nesse roteiro. Eventualmente ela seguia o roteiro estipulado no livro didático: “ Às vezes vinha a apostila, às vezes não vinha nada...só vinha aquela lista mesmo, dito planejamento...conteúdo, objetivo, vinha sugestões de algumas práticas...daí você se virava...” (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).

O Prof. Rocha conta que existia uma diretriz curricular e que o livro didático já era elaborado respeitando essa matriz, assim ele seguia o cronograma do livro, mas quando necessário ele buscava um material complementar:

*A gente tinha uma diretriz curricular que dava uma sequência e o próprio material que vinha, ele já vinha seguido. Então as cartilhas, apostilas, os livros, selecionavam o conteúdo, às vezes não dava para dar tudo, a gente complementava, buscava complementar em algum outro material, que vinha surgindo (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Entretanto, o Prof. Rocha acrescenta que no tempo do Logos II, a escola era conteudista e que os professores eram cobrados pelas secretarias de educação para terminar o cronograma estipulado até o final do ano letivo:

*Até pela prática da época, “do mostrar resultado”, como diz o outro, era uma situação que deixava a gente preso ao conteúdo mesmo. A escola, eu vejo que hoje está menos, mas era conteudista. Eu vejo que o programa, a matriz curricular, ia aquela lista, aquelas coisas, a gente acompanhava se aquilo estava batendo com o livro, e tocava para frente, aquele livro.[...] A gente tem que terminar, tem que fazer isso aqui, tem que sair com um resultado e cumprir. Você tem que passar de ano, tem que ser aprovado mas tem que saber tudo isso aqui. Então na zona rural principalmente, o acompanhamento da SEMEC era: O que você fazendo? Chegava lá lá o diário de classe, os conteúdos, a sequência que você vem trabalhando, e olhavam lá, se você estava muito atrasado, já diziam: Tem que acelerar, que está faltado muita coisa aí, olha só, não vai dar tempo...Era puxado (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Segundo Longhini (2012), nessa época, por mais que houvesse uma preocupação em possibilitar aos alunos o entendimento dos processos de produção do conhecimento científico, o ensino de ciências permaneceu sendo desenvolvido de maneira informativa. Isso por causa das precárias condições de trabalho encontradas nas escolas em que atuavam os professores.

A incoerência mantém-se principalmente porque as novas propostas representam uma mudança de postura em relação à Ciência, conflitando com a situação na sala de aula. Nestas, o imobilismo e as difíceis condições de trabalho tornam cada vez mais

presente um tipo de ensino baseado na apresentação, pelo professor, por meio de aulas expositivas ou textos impressos, de fatos esparsos e desconexos que os alunos memorizavam sem interesse, apenas para usar na época das provas (KRASILCHIK, 2010, p.31).

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla atribuiu essa ênfase em passar informações aos alunos à sua antiga professora do primário:

*Eu acredito que essa parte de saber passar mais informações, mais esclarecimentos sobre os conteúdos, eu acho que é porque eu tive uma professora de primeiro à quinto ano, muito dez. A maioria das coisas, até hoje, eu ainda lembro a maneira como ela falava, informar. Quando eu trabalhei de quinta à oitava, eu pedia avaliação para os alunos, como que eles viam a minha disciplina, teve muitos alunos que disseram que esmiúço de mais, eu explico de mais. Então, eu vejo que sou professora mais de séries iniciais. Porque a professora explicava tão bem, que me parece que eu tenho que explicar para eles entender (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

É interessante observar que a Prof.<sup>a</sup> Sganzerla vislumbrava esse destaque em pormenorizar o conteúdo como um fator positivo. Assim, por mais que o principal procedimento utilizado pelos professores-cursistas fosse a aula expositiva com o repasse de informações, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, ao construir esses materiais, pareciam alheios a esse fato e as difíceis condições estruturais na qual os professores-cursistas lecionavam, já esses docentes eram orientados que a escola por ser um espaço de formação, principalmente a nível de 1º grau, não deveria somente fornecer informações úteis para o presente ou futuro, mas conteúdos facilitadores para estudos futuros:

A escola de 1º grau, muito essencialmente nas quatro primeiras séries, é essencialmente formativa. Desse modo, você percebe, de imediato, que seus objetivos não poderão limitar-se a fornecer à criança informações úteis para a vida presente e para melhor compreensão de estudos posteriores, ou obter dados que lhe sirvam no futuro. Isto, diante da rápida evolução que se verifica em nossa época, não teria efeito: os conhecimentos se enriquecem continuamente, e vão sendo ultrapassados (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.12)<sup>700</sup>.

O relato da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla coaduna com esse discurso exposto nos módulos da série 23. Para essa depoente, a finalidade do 1º grau era dar embasamento teórico para o aluno prosseguir nos estudos e ajudar na resolução das questões do cotidiano: “*Era a base para eles seguirem estudando para frente. Ou, eles poderem se administrarem a vida toda*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Os elaboradores dos módulos aconselhavam os professores-cursistas que fossem mediadores do conhecimento, que seria adquirido pelo próprio esforço dos alunos, pois pretendia-se por meio do ensino de ciências proporcionar as crianças, conceitos úteis para a compreensão do mundo físico. Assim, os professores-cursistas eram instruídos a permitirem

---

<sup>700</sup> 3ª edição.



que os alunos encontrassem explicações para os determinados fenômenos da natureza, possibilitando e ampliando a capacidade de levantar hipóteses sobre os fatos da natureza. Aprendendo a elaborar hipóteses, as crianças podem comprovar por meio da observação simples, mas com a orientação certa, essa observação, conforme o caso, pode passar a ser controlada, que seria a experimentação (CETEB, 1987, série 23, módulo 1)<sup>701</sup>. Esses conceitos apresentados aos professores-cursistas pelos elaboradores dos módulos estavam em harmonia com os ideários da época. Segundo Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), nesse período havia uma valorização da participação ativa dos alunos nas aulas de ciências, em que seria desenvolvido a sua postura investigativa, “a observação criteriosa, na descrição de fenômenos científicos e conseqüentemente na aquisição da capacidade de explicação científica do mundo” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 230). O Prof. Rocha relatou que na disciplina de ciências, ele tentava conciliar essas questões de teoria e prática e estabelecer relações com a realidade dos alunos:

*Na parte teórica, como diz...na parte prática, você vai mais rápido, você já resolve com os alunos, monta o seu cenário, dá o seu jeito...grande parte das coisas, orientava para a gente, como conseguir melhor resultado.... Então, como exemplo, lembro das partes didáticas, ciências, por exemplo. Você pegava aquilo que estava ali, teoricamente orientando e tentava traduzir para a prática, porque trabalhar com anos iniciais, tinha tem que ser coisas do dia deles, lá da roça...até as lições, que a gente ensinava na época, às vezes você pegava uma cartilha que estava muito fora da realidade... (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

As atividades didáticas sugeridas nos módulos da série 23, previam a resolução de problemas por meio de etapas bem determinadas, que possibilitariam aos alunos pensar e agir cientificamente. Para um ensino de ciências eficaz, os elaboradores dos módulos norteavam os professores-cursistas que era necessário,

Um apelo continuado à reflexão, exigindo esforço mental adequado, estimula a criança e lhe dá maior confiança na própria capacidade de resolver problemas. Ela vê, também, satisfeita e, mais que isso, incentivada a curiosidade que lhe é própria. Aos poucos, vai-se dando uma elevação de nível dos interesses infantis, do que resulta um enriquecimento interior. Esse alargar interesses ligados às ciências, constituindo a formação de uma atitude científica, é um dos pontos altos do ensino de Ciências (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.13)<sup>702</sup>.

No tempo do Projeto Logos II, as mudanças curriculares solicitavam as substituições das metodologias expositivas por procedimentos mais ativos e com mais participação dos alunos. Devido a isso, as atividades educativas no ensino de ciências, deveriam ter a finalidade de motivar e auxiliar no ensino aprendizagem dos conceitos científicos. Essas concepções nos

---

<sup>701</sup> 3ª edição.

<sup>702</sup> 3ª edição.

módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas eram influenciadas pelas tendências progressivista, pois de acordo com Libâneo (1992, p. 23) nessa vertente,

A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações.

Tendo como base o pressuposto do aprender-fazendo, essas atividades seriam desenvolvidas conforme uma racionalidade proveniente das atividades científicas. “Torna-se clara também a necessidade de um estímulo aos professores-para que mudem realmente seus comportamentos em sala de aula e, sobretudo, para encorajá-los a dar aulas práticas” (KRASILCHIK, 2010, p.57). Em relação ao estímulo e motivação, os elaboradores dos módulos da série 23 indicavam que os professores-cursistas deveriam:

a) aproveitar o interesse da criança para levá-la a conhecer o meio físico; b) estimular na criança o desejo de adquirir conhecimentos fundamentais; c) desenvolver habilidades de observação e de experimentação, que caracterizam o método científico e a atitude objetiva, própria do espírito científico (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.15)<sup>703</sup>.

Segundo Libâneo (1992) essa forma de enxergar os conceitos de estímulo e motivações que estavam em vigor no tempo do logo II e conseqüentemente nos módulos eram influenciados pela tendência progressivista, pois, nessa vertente, a ideia do aprender-fazendo era sempre reforçada, dando destaque as atividades experimentais, a pesquisa, o estudo do meio natural e social, e o método de solução de problemas. Todas essas atividades teriam a finalidade de conduzir o aluno a descoberta por si mesmo. Semelhantemente, aos procedimentos indicados nos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, os métodos da tendência progressivista eram:

a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida (LIBÂNEO, 1992, p. 23).

Desataca-se que os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, também são constituídos por concepções diferentes que se mesclam, como a tecnicista, a comportamentalista e a estruturalista, a não-diretiva e a progressivista.

---

<sup>703</sup> 3ª edição.

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que adotou a postura de estímulo e motivação para incentivar os seus alunos a estudarem em sala de aula. Para essa professora-cursista estimular os alunos a aprenderem era uma responsabilidade do professor, que deveria proporcionar possibilidades para que os alunos se interessassem em aprender: “[...] eu não acredito que o aluno tenha disponibilidade, vontade de querer estudar...estudar é difícil, se tu não tens uma empolgação, uma motivação...então, essa afetividade tem que ter, tem que ter....caminha junto...” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017). A Prof.<sup>a</sup> Lovo acrescentou que não era só o estimular, o professor deveria ser criativo para motivar o aluno a aprender, porque as crianças não aprendem da mesma forma: “Acontece muito de ser estimulado e não aprender. Aí que entrava a criatividade do professor, que entrava nossa criatividade, de trabalhar com aqueles alunos de maneira diferente...crianças não são iguais” (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).

O Prof. Schmidt disse que esses assuntos relacionados a despertar o interesse da criança para a aprendizagem ou até mesmo para tentar descobrir porque as crianças não aprendiam, era discutido nos Encontros Pedagógicos do Logos II, mas que ele não era adepto de usar os métodos indicados, e atribui essa postura a não ter maturidade intelectual e pessoal suficiente para entender a necessidade desse procedimento na sua prática docente: “Tínhamos os encontros pedagógicos. Aí eram discutidos esses temas...eu acredito que eu não estava maduro, eu particularmente...alguns graus de discussões..., mas, era a operacionalização das aulas, como fazer...” (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).

O Prof. Rocha também relatou que essa temática era discutida nos Encontros Pedagógicos, mas que acredita que motivar os alunos, é um atributo próprio de cada professor:

*Na verdade para aprender era uma coisa meio que nata de cada professor, quem tinha esse manejo fazia, que não tinha... não se ofereciam muita coisa para que fizessem isso, não. Mas eu lembro que nos encontros pedagógicos, era orientado o professor: Você precisa dar uma aula que chame a atenção. Mas como é que você vai fazer isso? Já não sei...você vai ter que rebolar. Os alunos precisam se interessar pela sua aula. Então, sempre teve orientação didática dos procedimentos (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

Uma forma de despertar o interesse da criança, seria se valer de perguntas para conduzir o raciocínio do aluno, sendo essa uma característica do empirismo e do construtivismo (MANTOVANI DE ASSIS, 1981) como vimos na análise dos módulos de Didática da Matemática. Dessa forma, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas instruíam os professores-cursistas que eles deveriam fazer “perguntas que levem as crianças a acompanhá-lo em sua exposição, conduzindo-as a aprender [por exemplo] que o

homem é um animal vertebrado, mamífero e racional” (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p. 08)<sup>704</sup>.

Ao longo da década de 1970, o ensino de ciências tinha como um dos princípios a razão instrumental com um viés empirista, ou seja, eram fundamentadas nas concepções geradas a partir da experimentação, de observações seguras e da objetividade e neutralidade dos pesquisadores (NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010; LONGHINI, 2012). Nesse sentido, os elaboradores dos módulos da série 23 se norteavam por esses fundamentos, já que os professores-cursistas eram orientados que as atividades de observação tinham o efeito formativo, uma vez que, preparava “a criança para entender que não pode fazer afirmações, sem base na realidade observada, e que não deve concluir sem fundamentação” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p. 13)<sup>705</sup>. Portanto, a concepção de ciência defendida nessa época era a que deixava de lado as questões sociais e culturais para somente buscar a exclusividade das “verdades” científicas, pois seria por meio da ciência que as melhorias sociais aconteceriam, e para isso era necessário adotar os critérios internos de eficácia técnica (NASCIMENTO, FERNANDES; MENDONÇA, 2010). As técnicas de observação apresentada aos professores-cursistas pelos elaboradores dos módulos para ser trabalhada com os alunos era a seguinte:

Muitas vezes, não se percebe, claramente, o fator que atuou para produzir determinado efeito, isto é, qual a causa, ou causas, do fenômeno que se observa. É preciso imaginá-lo na base do que se sabe a respeito, apresentar hipóteses e verificá-las uma a uma. Torne-se fundamental proceder a experimentação, que é a observação controlada. Querer descobrir causas e investigar adequadamente para consegui-lo, procurando observar e fazer hipóteses adequadas; catalogar os possíveis fatores atuantes; experimentar, concluir e controlar a conclusão caracterizam o que se denomina “espírito científico” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p. 13)<sup>706</sup>.

O discurso nos módulos da série 23 para justificar a necessidade do espírito científico, era que as crianças precisavam compreender o que existe e ocorre ao nosso redor, ou até em nós mesmos, e para isso, exigir-se-ia a observação. Os elaboradores desse material instruíam os professores-cursistas que “o estudo de ciências deve fazer a criança perceber o valor da observação, conduzindo-a ao hábito de observar e a capacidade de fazê-lo, eficientemente” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p. 13)<sup>707</sup>. Desse modo, mediante a aplicação do método científico ambicionava-se “que a ciência produzisse essencialmente conhecimentos objetivos acerca das realidades natural e social” (NASCIMENTO, FERNANDES; MENDONÇA, 2010,

---

<sup>704</sup> 3ª edição.

<sup>705</sup> 3ª edição.

<sup>706</sup> 3ª edição.

<sup>707</sup> 3ª edição.

p. 226). Para isso, os elaborados dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas alegavam que “o aluno deve ter a oportunidade, na escola, de realizar observações variadas e avaliar o valor das mesmas” (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p. 13)<sup>708</sup>.

A técnica de observação, segundo os elaboradores dos módulos, era de grande valia em qualquer área de estudo, sendo um recurso primordial no ensino de ciências e parte básica de qualquer investigação. Os elaboradores instruíam os professores-cursistas que as crianças aprendem sobre o mundo que as cercam por meio de suas percepções que nascem da “impressão ou consciência de estímulos ambientais recolhidos pelos órgãos dos sentidos e que são interpretadas pelo cérebro, levando à formação de imagens e conceitos” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 11)<sup>709</sup>. Entretanto, a técnica de observação está além da mera percepção sensorial. Esse método requer um exame cuidadoso de um objeto ou fenômeno, e com a utilização dos órgãos dos sentidos por meio da experimentação se chegaria a descoberta ou a comprovação de alguma coisa. Mas o professor-cursista também deveria ter em mente, que a experimentação era diferente da observação, já que a primeira exige a manipulação do fenômeno de estudo e a última é mais passiva (CETEB, 1987, série 23, módulo 2)<sup>710</sup>.

A pessoa era considerada boa observadora, quando fosse capaz de perceber detalhes como um todo ou as especificidades que os outros não percebem. Mediante a isso, os elaboradores dos módulos orientavam os professores-cursistas que proporcionassem a seus alunos “situações diárias para corrigir e exercitar a sua habilidade de observar e que incluam o uso de todos os sentidos como tato, audição, gustação, olfação e visão” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 11)<sup>711</sup>. O uso regular da técnica de observação pelos professores-cursistas e por seus alunos, levaria a realização dos objetivos, “tais como o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de perceber detalhes, elaborar hipóteses, formular conclusões, e aquisição de conhecimentos” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 11)<sup>712</sup>. Para aplicar a técnica de observação para seus alunos, os professores-cursistas era ensinando pelos elaboradores que:

Enquanto explora o seu ambiente, o aluno deve ser levado a compreender que os órgãos dos sentidos são o meio de que as pessoas dispõem para captar informações de fora, para ter conhecimento do mundo que o rodeia. Cada campo de exploração sensorial (visual, auditivo, olfativo, gustativo, tátil) deve ser enfatizado separadamente para que o aluno aprenda a discriminar o órgão receptor dos diferentes estímulos, assim como treinar a habilidade de observar coisas e fenômenos do

---

<sup>708</sup> 3ª edição.

<sup>709</sup> 3ª edição.

<sup>710</sup> 3ª edição.

<sup>711</sup> 3ª edição.

<sup>712</sup> 3ª edição.

ambiente. A criança é naturalmente observadora, porém realiza observação descontrolada, dispersiva. A capacidade de observar é, em grande parte, como uma linguagem que precisa ser aprendida palavra por palavra. Quando observamos sem um objetivo, registamos apenas aspectos gerais, o todo, o global. A criança deve ser ensinada a discriminar, a perceber os detalhes, compará-los e relacioná-los em um todo (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p. 05)<sup>713</sup>.

Portanto, para os elaboradores dos módulos de Ciências Físicas e Biológicas era necessário que os professores-cursistas treinassem constantemente nos alunos, a capacidade de observar por meio da utilização dos sentidos. Agindo desse modo, o docente estaria contribuindo para a formação de uma atitude científica em relação ao mundo que os rodeia. Os professores-cursistas eram orientados por esses materiais que “A capacidade de observação é a base para as etapas mais complexas do método científico” (CETEB, 1987, série 23, módulo 6, p. 4)<sup>714</sup>.

Para treinar a observação direcionada, era sugerido pelos módulos que os professores-cursistas levassem os alunos em uma excursão, pois, em um espaço natural, ele teria condições de aplicar as habilidades de observar em uma nova situação em que múltiplos fenômenos se interagem (CETEB, 1987, série 23, módulo 4)<sup>715</sup>.

Há grande vantagem em se sair de sala de aula com as crianças, com a finalidade de observar plantas, animais, ou estudar algum fenômeno em seu ambiente natural. As excursões representam importante papel no estudo de Ciências, pois, possibilitam o contacto [sic] com a realidade dos fatos (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.3)<sup>716</sup>.

O Prof. Rocha relatou que considerava a disciplina de ciências a mais fácil de conseguir atenção dos alunos, porque ele poderia explorar o cenário local e às vezes ministrar aulas fora do espaço escolar:

*Ciências era uma disciplina que eu até gostava muito de trabalhar, porque eu conseguia atrair um pouco mais a atenção dos alunos. Talvez mais do que língua portuguesa, essas coisas. Eu adotava, a prática, como sempre, de: O quê que vai chamar a atenção dele? Se trata do assunto, se é animal, se é produto. A partir de plantas e vegetação, a gente tinha uma infinidade de possibilidades de estar explorando, até mesmo sair do âmbito da sala de aula, às vezes. Os alunos para explorar, são mestres. Ai eles exploravam um pouco a parte, mas não dava para fazer muita coisa, em função de estar ali: Primeira série, o interesse de um, o era o interesse de outro, não conferia muito, mas ai levava umas traquinagens, algumas engrenagens para sala de aula e dependendo do tema, buscava criar para levar... para chamar a atenção (ROCHA, entrevista concedida em 10/04/2017).*

A Prof.<sup>a</sup> Sander relatou que lecionar na zona rural proporcionava a possibilidade de ensinar fora do âmbito da sala de aula, mas que como trabalhava com as classes multisseriadas, tinha sempre que elaborar uma aula externa que abarcasse as quatro séries, já que não poderia

---

<sup>713</sup> 1ª edição.

<sup>714</sup> 3ª edição.

<sup>715</sup> 1ª edição.

<sup>716</sup> 4ª edição revista.

sair com uma turma e deixa as outras desacompanhadas de um adulto ou sem atividades para realizar:

*[...]lá, eu tinha mais possibilidade, achava melhor na área rural [...]eu gostava de levar o aluno para fora, já aqui no âmbito urbano já é mais complicado...lá, quando você ia estudar alguma coisa, você ia lá fora, você olhava, observava, e sempre quando a gente planejava...porque na época que comecei, era mais cobrado que depois, tinha que fazer um planejamento tudo certinho, então você já fazia alguma coisa que auxiliava outra, se você ia trabalhar com a primeira, segunda, terceira e quarta, você já tentava fazer alguma coisa, que quando saísse com o aluno, você não sairia com uma turma e deixasse outra...a turma, vamos dizer, eram dois alunos...a primeira série, acho que eram três...então, você tinha que fazer alguma coisa que pudesse levar todo mundo (SANDER, entrevista concedida em 26/04/2017).*

As aulas práticas eram compreendidas como a principal forma de proporcionar a redescoberta científica e de garantir a renovação do ensino de ciências, já que possibilitava aos alunos o desenvolvimento de pesquisas e a assimilação do mundo científico e tecnológico que as cercavam (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010; LONGHINI, 2012).

Na década de 1970, o Ensino das Ciências foi marcado pelo uso da experimentação com a participação do aluno por meio do método da redescoberta, ou seja, o estudante tinha como objetivo redescobrir os conhecimentos por meio de experimentos previamente estruturados. A existência de aulas práticas era considerada uma meta importante a ser atingida, como parte do processo de aprimoramento do Ensino das Ciências, pois fazia o aluno “pesquisar”, participando do processo de redescoberta. (LONGHINI, 2012, p. 57-8).

Nessa direção, outra técnica ensinada nos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas era a experimentação. Segundo os elaboradores desse material a experimentação seria um recurso didático com o qual o professor convida os alunos a realização de atividades práticas “e os conduz na investigação de um problema, levando-os a concluírem por si mesmos” CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 4)<sup>717</sup>. Essa técnica era considerada pelos elaboradores como fundamental no ensino de ciências, já que conduziria os alunos a conhecer os fenômenos por “meio da manipulação direta e controle de fenômenos físicos, químicos e biológicos” CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 4)<sup>718</sup>. Portanto, a experimentação contribuiria para a formação científica dos alunos, uma vez que, nela “são criadas condições para repetir fenômenos naturais de tal modo que é possível controlar os fatores que atuam sobre ele, permitindo que se chegue a uma conclusão, confirmando ou não uma hipótese” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 4)<sup>719</sup>.

De acordo com Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), nessa época, por mais que os experimentos fossem desenvolvidos a partir de uma sequência de etapas rígidas e mecânicas,

---

<sup>717</sup> 3ª edição.

<sup>718</sup> 3ª edição.

<sup>719</sup> 3ª edição.

essa técnica garantia aos alunos a possibilidade e desenvolver as habilidades de tomar decisões, de resolver problemas e de ampliar o pensamento lógico, racional e científico. Ambicionava-se que vivenciando e memorizando as diversas etapas de uma pesquisa científica, os alunos poderiam ser capazes de executar as suas próprias investigações. Seguindo o fluxo da época, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas orientavam os professores-cursistas que era o “aluno quem observa, interpreta, avalia e conclui, percebe-se o valor da experimentação para a sua formação científica” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 4)<sup>720</sup>.

Para legitimar a utilização das técnicas apresentadas para formação científica dos alunos, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, em diversos momentos no decorrer desses materiais usavam a história, assim como os elaboradores dos outros módulos das Didáticas específicas. Em relação a experimentação, por exemplo, a história foi empregada para apresentar a gênese desse método:

Galileu, famoso cientista italiano que introduziu a experimentação como método de comprovar hipótese na Ciências, [...]. Portanto, a experimentação é uma repetição provocada e controlada de um fenômeno da natureza. É este controle que permite a observação de evidências que levam a uma conclusão (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.4-5)<sup>721</sup>.

Os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas pareciam conscientes da realidade escolar e financeira com as quais lidavam a clientela do Projeto Logos II, pois esclareciam aos professores cursistas, que não era necessário fazer experimentos que necessitassem de materiais dispendiosos ou complicados, já que poderiam utilizar materiais improvisados e substâncias de uso comum como, por exemplo, “latinhas vazias, martelos, pregos, pedaços de madeira, sal, vinagre, óleo, velas, garrafas vazias, etc.” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 4)<sup>722</sup>, tais materiais poderiam ser solicitados aos alunos e organizados em um canto da sala, dessa maneira, não haveria “problema financeiro e, improvisando e construindo, os alunos desenvolverão mais habilidades e destrezas” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 7)<sup>723</sup>. Como já observamos, a maioria dos professores-cursistas entrevistados relataram que não tinham realizado nenhum experimento na sua formação geral pelo Logos II e que não tinham acessos a laboratório. Esse cenário era comum aos professores que ministravam o ensino de

---

<sup>720</sup> 3ª edição.

<sup>721</sup> 3ª edição.

<sup>722</sup> 3ª edição.

<sup>723</sup> 3ª edição.



ciências, pois, de acordo com Krasilchik (2010) a formação de professores era realizada em escolas sem estrutura e corpo docente desqualificado.

Muitos, entre novos profissionais, jamais entraram em laboratório durante seus cursos de formação, o que os tornou ainda mais dependentes do livro-texto, de baixo nível, que reforçava o ensino das Ciências com aspectos deplorados às necessidades do aluno e da sociedade (KRASILCHIK, 2010, p. 32-3).

Entretanto, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, aparentemente, estavam cientes desse déficit na formação dos professores-cursistas dos Logos II, porque sugeriam diversos experimentos de baixo custo e fácil execução para serem realizadas em sala de aula, inclusive, o último módulo da série 23, era composto somente de atividades práticas que não necessitavam da utilização de um laboratório. Tais atividades eram divididas por grau de dificuldades e sugestões de qual série deveria ser trabalhada (CETEB, 1987, série 23, módulo 8)<sup>724</sup>. Um exemplo seria a “experimentação para provar que as plantas precisam da luz do sol para viver” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.6)<sup>725</sup>, nessa atividade prática, se plantariam grão de milho e feijão em duas latinhas. Uma latinha receberia sol enquanto a outra deveria ser coberta com um papelão, ambas deveriam ser regadas diariamente. Depois de uma semana retira-se o papelão e pede-se para as crianças observarem e compararem as duas plantas. Outro exemplo, seria a experimentação para estudar os vegetais incompletos de grupo inferior como o bolor. Nesse exercício, os alunos deveriam umedecer um pedaço de pão, deixar em um lugar escuro e observar o que for acontecendo, deverão aparecer filamentos esbranquiçados ou pretos, “o bolor é um tipo de vegetal que não possui raiz, caule, folha, flor e semente” (CETEB, 1987, série 23, módulo 6, p.6)<sup>726</sup> assim como os cogumelos e as algas que vivem no mar. A Prof.<sup>a</sup> Lovo relatou que por mais que não tivesse laboratório na escola, ela executava diversos experimentos com os seus alunos:

*A de ciências...naquela época não tinha laboratório, não. Vou dar um exemplo, se a gente fosse falar sobre as plantas, a gente levava as crianças para fora da escola, porque naquela época, o que não faltava era mato, até no pátio das escolas mesmo...trabalhava assim com experiência, de acordo com a turma...experiência do feijão, experiência da água, experiência...através de experiência (LOVO, entrevista concedida em 19/04/2017).*

Independentemente de qual experimentação fosse realizada pelo professor-cursista em sala de aula, os elaboradores dos módulos da série 23 alertavam esses docentes que antes de executá-las com os alunos, era oportuno que o eles já tivessem realizado a experiência antes,

---

<sup>724</sup> 3ª edição.

<sup>725</sup> 1ª edição.

<sup>726</sup> 3ª edição.

ou seja, era necessário estar familiarizado com os instrumentos e procedimentos, verificar os resultados e esclarecer todas as dúvidas (CETEB, 1987, série 23, módulo 2)<sup>727</sup>.

Com isso não quer dizer que o experimento deva sempre dar “certinho” na sala de aula, mas que o professor deveria estar pronto para enfrentar os imprevistos. Um experimento que falha poderá trazer situações de enriquecimento do estudo, se forem discutidas as possíveis causas do insucesso e sugeridas novas experimentações (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 8)<sup>728</sup>.

Os elaboradores desses módulos orientavam ainda, que todos os alunos deveriam participar da fase de execução, por isso as crianças que não estivessem manipulando o experimento, deveriam observar, discutir, levantar hipóteses ou anotar as conclusões. “Após a formulação da conclusão, o professor deve orientar a atenção para outra questão: Como nossa descoberta pode ser utilizada? ou Qual é a aplicação prática desta descoberta?” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.9)<sup>729</sup>. Essa concepção de atividade prática no ensino de ciências estava em consonância com o ideário da época, já que, segundo Longhini (2012, p.58), esse tipo de trabalho, na década de 1970, objetivava que os alunos “aprendessem a pensar interpretando dados obtidos a partir de experiências, pois os discentes só começariam a aprender realmente ciência a partir do momento em que adotassem uma atitude ativa de interrogação da natureza”. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla parecia adepta dessa prática de direcionar o raciocínio das crianças por meio de perguntas. Entretanto, ela que utilizou poucas sugestões relacionadas as ciências nos módulos do Projeto Logos II relatou que trabalhava a disciplina de ciências, na maioria das vezes, fora do espaço da sala de aula, praticando a metodologia da realidade observada:

*Eu procurava.... Se fosse falar sobre plantas, por exemplo, eu geralmente, não dava essa aula dentro de sala, a gente saía lá fora, e a gente pegava uma planta, às vezes, o próprio matinho, um pé de guachuba, qualquer coisa, arrancar para mostrar raiz, demonstrar o caule, as folhas, às vezes, tinha até flor. E dizíamos para eles olharem no outro dia, e eles comentarem se eles viram outro tipo de planta que tivesse flor ou tivesse fruto. Então, no outro dia eles viam com uma riqueza de informações, mas em cima disso que a gente trabalhava. Depois fazíamos perguntas, e eles já tinham vivenciados (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Por um lado, os elaboradores dos módulos de Ciências Físicas e Biológicas, aparentavam saber da limitação dos professores-cursistas e das realidades das escolas da zona rural e das áreas periféricas, locais onde atuavam os docentes que cursavam o Logos II, já que reconheciam que determinados fatores poderiam dificultar as atividades práticas em sala de aula:

---

<sup>727</sup> 3ª edição.

<sup>728</sup> 3ª edição.

<sup>729</sup> 3ª edição.

Sabemos que é impossível imaginar-se um bom programa de Ciências em que não se aproveitem, ao máximo, as experiências de primeira mão, tais como: experimentações, observações, investigações, etc... No entanto, às vezes, há dificuldade, na escola, em se utilizar tais experiências em quantidades suficiente para uma aprendizagem satisfatória e, além disso, nem todas as áreas podem oferecer a mesma riqueza de experiências diretas (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p. 8)<sup>730</sup>.

Por outro lado, os elaboradores dos módulos poderiam ser somente conhecedores da realidade educacional brasileira, uma vez que essa dificuldade na execução de atividades práticas no ensino de ciências, era comum nas escolas do Brasil. Conforme Krasilchik (2010), essa necessidade de aulas práticas tinha a função de tornar o ensino de ciências mais relevante, sendo uma proposta de inovação. “Embora as características e objetivos tenham sido modificados no decorrer do tempo, passando-se de atividades puramente demonstrativas, ou repasse de informações para atividades de investigação coletiva ou individual” (KRASILCHIK, 2010, p.61) a justificativa para explicar a deficiência no ensino de ciências era a falta de laboratórios. Temos como hipótese de que como os professores sabiam dessas limitações nas escolas em geral, apresentavam formas alternativas de atividades práticas que não precisassem de muitos recursos e nem de um espaço elaborado.

Outra opção de atividade prática sugerida pelos elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológica, para quando não houvesse possibilidade para que todos os alunos executassem a experimentação, era a demonstração. Segundo esses materiais, a demonstração seria uma experimentação realizada pelo professor ou por um outro aluno, para que toda a classe observasse, anotasse as observações e elaborassem as suas próprias conclusões. Além do mais, nessa técnica, os demais alunos também poderiam intervir na atividade, requerendo a sua repetição ou sugerindo novos procedimentos. Entretanto, a demonstração só deveria ser utilizada,

[...] quando não houver material disponível para todos os alunos, quando houver algum risco para o aluno na atividade, como no caso do uso de substâncias altamente combustíveis ou tóxicas, ou quando houver a necessidade da manipulação de um aparelho de alta precisão, como o microscópio [...] que os alunos não tenham sido treinados para isto. Quando não ocorre nenhum dos casos citados, o professor escolhe a experimentação a ser feita pelos próprios alunos, que é o recurso didático ideal (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 7)<sup>731</sup>.

Outra forma ainda de implantar o método científico em sala de aula, indicado pelos elaboradores dos módulos, era a utilização de entrevistas. Esse recurso serviria para variar as atividades e tornar o ensino e aprendizagem mais dinâmico e agradável. Os elaboradores, instruíam os professores-cursistas que convidasse outro professor ou profissional, e que esse

---

<sup>730</sup> 4ª edição revista.

<sup>731</sup> 3ª edição.

não precisaria ser necessariamente um perito na área do assunto que seria abordado, bastando que tivesse disponibilidade para conversar sobre noções básicas. As explicações desse convidado deveriam ser simples, em conformidade com o nível da turma e quando possível, tais explicações poderiam ser concretizadas ou ilustradas. Segundo os módulos, a vantagem dessa técnica era que as crianças ficam entusiasmadas com novas oportunidades, como receber visitas em sala de aula e especialmente quando se envolvem com o evento (CETEB, 1984, série 23, módulo 4)<sup>732</sup>. Por isso era recomendado aos professores-cursistas que

Muitas vezes, o problema que a criança tem em mente, sua dúvida sobre este ou aquele fato científico, pode ser resolvido satisfatoriamente por meio de uma entrevista. Por exemplo, durante o desenvolvimento de uma unidade de trabalho sobre higiene e alimentação, as crianças poderão convidar um dietista para responder as suas perguntas relacionadas à merenda escolar; ou médico para lhes falar sobre como evitar doenças. Poderão, ainda, ao planejar como organizar a horta escolar, convidar um hortelão ou jardineiro para esclarecê-las quanto plantio, cuidados necessários às plantas etc. (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p. 7)<sup>733</sup>.

A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que tinha o hábito de convidar pessoas para explicar alguns conceitos em sala de aula. Tais explicações estariam relacionadas as necessidades cotidianas das crianças que moravam na zona rural, assim, estimularia o interesse e elas ficariam entusiasmadas em aprender algo que fosse considerada útil para elas:

*Por exemplo, quem era do quarto ano... eu tive um pouco mais de dificuldade, mas meu esposo, na época, ele trabalhava lá na outra escola... eu tive que ir na cidade e marquei um dia de feriado para dar aula. Nesse feriado, ele [o esposo] foi lá, explicar como elaborar cubicação de terra. Por exemplo, a medir o terreno que o pai deles ou eles forem roçar, e quantos que eles ganhavam para fazer tantos alqueires ou tantos..., então, eles tinham que saber medir terra. Aí tinha um senhor que ele comprava madeira, na época era o que mais movimentava aqui era a exploração da madeira. Então era tudo cubicado essa madeira, então eles mediam o diâmetro, e o comprimento da tora e tinha que saber fazer esses cálculos, e eu tinha muita dificuldade nisso. E a gente chamou o pai de um dos alunos, e ele veio ensinar, e a maioria aprendeu (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).*

Embora os elaboradores dos módulos estimulassem a execução de atividades práticas, como a observação, experimentação, demonstração e entrevistas, eles também não deixavam de estimar o valor da leitura de textos científicos como um instrumento indispensável para a aprendizagem de ciências. Tais leituras serviriam como forma de “enriquecimento antes que as conclusões ou resultados obtidos possam ser generalizados” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.12)<sup>734</sup>. Ademais, esses materiais sugeriam que os professores poderiam propor trabalhos de pesquisa bibliográfica. “Para isso, o professor deve orientá-las fornecendo o roteiro para o

---

<sup>732</sup> 1ª edição.

<sup>733</sup> 4ª edição revista.

<sup>734</sup> 3ª edição.

trabalho e bibliografia simples e acessível” (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p.4)<sup>735</sup>. O trabalho poderia ser feito individual ou em grupo e depois ser apresentado oralmente para os colegas de classe. Esses trabalhos bibliográficos também poderiam servir para ampliar as informações obtidas nas atividades práticas como, por exemplo:

[...] o professor deve selecionar e sugerir fontes de pesquisa e dar orientação para que os alunos adquiram base no assunto que será objeto de experimentação. De nada valeria ajuda-los a descobrirem por meio da experimentação quais os alimentos que contém amido, se eles não sabem o que é amido e qual o seu papel no organismo. Para ter valor educativo, o experimento deve contar com **estudo anterior** para o embasamento dos alunos, posterior para enriquecimento e facilitar a formulação de hipóteses sobre a sua aplicação prática ou inter-relação com outras áreas do conhecimento (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p. 6)<sup>736</sup>.

Portanto, as leituras de textos poderiam ser usadas para que o aluno adquirisse “os **pré-requisitos de conteúdo** antes da execução das atividades práticas, **procure a solução de um problema** ou **comprove informações obtidas de outras fontes**” (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.12, grifo do autor)<sup>737</sup>. Observamos que a palavra comprovação permeava toda a constituição dos módulos de Didáticas das Ciências Físicas e Biológicas, isso, porque, no tempo do Logos II, o conhecimento científico adotava uma atitude universalista, uma vez que, em seu processo hegemônico de se estabilizar como única referência de verdade, a ciência objetivava induzir “os sujeitos a substituir crenças religiosas, determinadas práticas cotidianas e as ideias de senso comum por uma nova crença, a crença na objetividade” (NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010, p. 229). Nessa direção, os elaboradores dos módulos da série 23 orientavam os professores-cursistas que as técnicas do método científico favoreciam aos sujeitos agir com objetividade, se apoiar em fatos e que essa atitude depois de aprendida, se estenderia à conduta geral, por isso os professores deveriam estimular os seus alunos a adotarem a postura científica em todas as situações em que isso se faça necessário. Desse modo, o ensino de ciências deveria contribuir,

[...] para reduzir o subjetivismo, as opiniões sem fundamento, certos preconceitos e superstições. O estudo de Ciências concorre, assim, para libertar o homem de credices e tabus, muito comuns, por exemplo, nos setores da higiene e alimentação, substituindo-os por conhecimentos seguros (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p. 13)<sup>738</sup>.

Os conhecimentos relativos à higiene, à alimentação e os cuidados com a saúde também foram abordados nos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, até porque, como

---

<sup>735</sup> 3ª edição.

<sup>736</sup> 3ª edição.

<sup>737</sup> 3ª edição.

<sup>738</sup> 3ª edição.

já relatamos<sup>739</sup>, o programa de saúde era responsabilidade do ensino de ciências. Inclusive nesses módulos, era especificado essa obrigatoriedade nos currículos de 1º grau. O discurso nesses materiais era o seguinte:

O desenvolvimento de um programa de saúde é obrigatório nos currículos de 1º grau. Nas séries iniciais o professor da classe deve estar habilitado a desenvolver atividades que visam, principalmente, à criação e manutenção de hábitos de higiene pessoal, da alimentação, da habitação e do ambiente para a prevenção de doenças. Embora a aquisição de hábitos de higiene envolva um ambiente escolar saudável, o exemplo dos professores, a colaboração de todos os setores da escola e a prática de tais hábitos dependem, também, da aquisição de conhecimentos básicos que os tornem compreensíveis para o aluno. Estes conhecimentos básicos são desenvolvidos, predominantemente, no currículo de Ciências Físicas e Biológicas (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p. 13)<sup>740</sup>.

Assim como nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas (série 06) e dos módulos de Programa de Saúde (série 12), os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas (série 23) também tratavam dos cuidados relativos à água e as noções de higiene. Como já relatamos na análise dos módulos da série 06 e série 12, os professores-cursistas que entrevistamos, abordaram que trabalhavam essas noções de higiene com os seus alunos em sala de aula. Os elaboradores dos módulos da série 23 recomendavam ainda que, como o princípio do 1º grau era trabalhar com os alunos por meio de atividades, para que os conteúdos de programa de saúde fossem bem compreendidos pelos alunos, era necessário que os professores-cursistas utilizassem várias técnicas de ensino, procurando sempre variar as situações estímulos (CETEB, 1987, série 23, módulo 7)<sup>741</sup>. Uma sugestão, por exemplo, seria a classe, na unidade de plantas, organizar uma horta (CETEB, 1987, série 23, módulo 6)<sup>742</sup>. Apesar da recomendação dos módulos e de grande parte dos professores-cursistas lecionarem na zona-rural, a maioria dos depoentes relatou que não tinham horta: “*Nós não tínhamos horta*” (SANDER, entrevista concedida em 15/08/2018). O Prof. Rocha alegou que era porque a maioria das famílias tinha e então não achava necessário trabalhar essa parte:

*A escola que eu trabalhava não tinha horta. Nós não implantamos a horta escolar de fato. A maioria das famílias, a gente trabalhava, orientava para que eles tivessem a horta, explorava essa parte. E a comunidade assim... a gente tinha bastante acesso para chamar os pais para conversar e orientar. Mas, na escola mesmo a gente não tinha. (ROCHA, entrevista concedida em 09/08/2018).*

Já o Prof. Schmidt relatou que não tinha horta, mas que outras escolas tinham. Como abordamos nos módulos de Programa de Saúde, para a merenda escolar, não eram enviados

---

<sup>739</sup> Ver discussão no tópico que trata da análise dos módulos de Programa de Saúde (série 12).

<sup>740</sup> 3ª edição.

<sup>741</sup> 3ª edição.

<sup>742</sup> 3ª edição.

alimentos frescos, só industrializados, então esse professor-cursistas relatou que quando precisava de algum condimento para complementar a merenda ele solicitava aos alunos para trazerem das hortas que tinham em casa: “*Algumas tinham [horta], a minha não teve. Se a gente precisava de cheiro verde ou alguma coisa, eles traziam de casa*” (SCHMIDT, entrevista concedida em 13/08/2018). A Prof. Lovo relatou que não tinham horta na época do Logos II e que como lecionava na zona urbana que tinha uma dinâmica de relação com pais e alunos, e ademais não era ela que preparava a merenda, essa professora-cursista também não solicitava alimentos ou condimentos frescos para os alunos: “*Naquela época não*” (LOVO, entrevista concedida em 09/08/2018). A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla foi a única depoente que declarou ter horta na escola rural que lecionava, não só porque os alimentos da merenda vinham industrializados e ela incorporava alimentos frescos na comida, mas também para ter plantas medicinais, para que se determinado aluno tivesse algum problema simples de saúde, essa indisposição pudesse ser resolvida com chás. Nas palavras da Prof.<sup>a</sup> Sganzerla:

*Era industrializado, vinha macarrão, vinha feijão, vinha arroz. Não vinha legumes e verduras porque a gente tinha uma pequena hortinha... mas não sei se era por isso. Nunca questionei as outras escolas. [...] A gente utilizava os produtos da horta para temperar [...]Tinha umas plantinhas de chá, então quando dava dor de barriga fazia um chá. (SGANZERLA, entrevista concedida em 07/08/2018).*

Ainda era proposto pelos elaboradores dos módulos de Didática de Ciências Físicas e Biológicas que ao iniciar os estudos de vermes e insetos, o professor deveria “sensibilizar os alunos para prevenção e combate às doenças por eles causadas” (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p.4)<sup>743</sup>. Tal sensibilização deveria ser feito por meio de exposição de gravuras ou fotos de pessoas contaminadas relacionando com a aparência de pessoas saudáveis. Os professores poderiam também convidar para entrevistas médicos, sanitaristas ou pessoas que estiverem relacionadas com a área da higiene e saúde (CETEB, 1987, série 23, módulo 7)<sup>744</sup>.

Os cuidados com o corpo humano também estavam em pauta nos módulos da série 23, por exemplo, era solicitado pelos elaboradores desse material que, ao terminar o estudo do sistema respiratório, os professores-cursistas elaborassem cartazes que apresentassem as normas da higiene respiratória. As normas eram as seguintes:

- 1 – Viver o maior tempo possível ao ar livre.
- 2 – Respirar pelo nariz e não pela boca, para que o ar seja filtrado e aquecido.
- 3 – Evitar a má postura, que comprime a caixa torácica e impede seu desenvolvimento.
- 4- Dormir em aposentos arejados (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p. 11)<sup>745</sup>.

---

<sup>743</sup> 3ª edição.

<sup>744</sup> 3ª edição.

<sup>745</sup> 3ª edição.

Percebe-se que os conteúdos de programa de saúde deveriam ser trabalhados em integração com os assuntos do ensino de ciências. Outro exemplo, seria em relação à forma adequada de alimentação que também deveria ser tratada concomitante com os conteúdos que abordavam os órgãos do sistema digestivo: “Use um cartaz para mostrar os órgãos do sistema digestivo. Descreva as funções desses órgãos na digestão. Aproveite para falar a seus alunos sobre os tipos de alimentos e alimentação adequada saúde (CETEB, 1987, série 23, módulo 7, p.11)<sup>746</sup>.”

Entretanto, para preparar uma aula que tratasse simultaneamente dos conteúdos de duas áreas de ensino, como o caso dos exemplos citados acima, os elaboradores dos módulos alertavam os professores-cursistas sobre a importância de um cuidadoso planejamento. Aliás, os conceitos de planejamento permeavam os discursos dos todos os módulos, inclusive, no módulo 4 grande parte do conteúdo foi destinado à discussão de assunto: “Neste módulo, você verá como se desenvolve o planejamento das aulas de Ciências, que métodos, técnicas e habilidades devem ser usadas no ensino desta matéria” (CETEB, 1984, série 23, módulo 4, p.4)<sup>747</sup>. Assim, os elaboradores desses materiais instruíam os professores-cursistas que era “importante que saiba quais são os seus objetivos e como planejar, executar e avaliar” as atividades no ensino de Ciências (CETEB, 1987, série 23, módulo 2, p.6)<sup>748</sup>.

Os conceitos básicos que os professores-cursistas deveriam considerar na hora de planejar era que o ensino deveria ser adequado aos objetivos e precisaria ser conduzido para o desempenho expresso do objetivo. Então, quando o docente fosse planejar um grupo de aulas, que integravam um curso a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo, utilizar-se-ia, primeiramente, os objetivos gerais e posteriormente especificar-se-ia os objetivos para cada aula. Entretanto, no momento em que o professor-cursista planejasse a aula, considerar-se-ia os objetivos específicos, ocasião em que o ensino destacaria os níveis mínimos. Seria a partir dos objetivos que se definiria o conteúdo, as tarefas e as atividades. (CETEB, 1987, série 23, módulo 1, p.11)<sup>749</sup>. De acordo com os elaboradores dos módulos de Didática da Ciências Físicas e Biológicas, no planejamento ainda deveriam ser considerados: o tema, a área geral, a área específica, o material que seria utilizado, o processo (técnicas e habilidades) e o resultado que

---

<sup>746</sup> 3ª edição.

<sup>747</sup> 1ª edição.

<sup>748</sup> 3ª edição.

<sup>749</sup> 3ª edição.



se almejava alcançar. Como já relatamos na análise dos módulos de Didática dos Estudos Sociais (Série, todos os depoentes relataram que realizavam os planejamentos.

Além, das técnicas que já apresentamos, como a observação, excursão, experimentação e utilização de recursos didáticos como cartazes, os elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas sugeriam que os professores-cursistas também utilizassem o flanelógrafo e o álbum seriado, entretanto, não explicavam ou exibiam exemplos referente a utilização de recursos no ensino de Ciências. Apenas, que tais recursos poderiam ser utilizados no estudo de rochas e solo ” (CETEB, 1987, série 23, módulo 6)<sup>750</sup>. Talvez tais instrumentos seriam para apresentar imagens referente a temática. Como recursos didáticos os professores-cursistas entrevistados citaram que utilizavam gravuras e essa técnica também foi citada nos módulos da série 23. As gravuras seriam fotografias e ilustrações utilizadas para demonstrar determinados conceitos (CETEB, 1982, série 23, módulo 3)<sup>751</sup>. A higiene e a forma de organização da sala de aula também eram consideradas um recurso didático que deveria ser utilizado pelos professores-cursistas. Segundo os elaboradores dos módulos: ‘Todo bom professor, reconhece a relação que existe entre o ambiente da sala e a qualidade do ensino. Salas limpas, harmoniosas, ordenadas, com centros de interesse bem distribuídos, por si só, podem conduzir as crianças a melhores resultados’ (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.10)<sup>752</sup>. Portanto, de acordo com esses materiais, seria de responsabilidade do professor cuidar para da higiene de sua sala, zelando para que ela estivesse sempre o mais atraente o possível. A maneira como era organizada as salas também estava em evidência nos módulos da série 23, os professores-cursistas eram orientados que “De início, ele mesmo arranjará artisticamente para estimular o interesse e a curiosidade das crianças. Aos poucos, deve ir encorajando-as e [...] e planejar com elas seu arranjo” (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.10)<sup>753</sup>.

Uma forma de arranjo sugerida em diversos momentos no decorrer dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, era o quadro de notícias, nesse recurso didático constariam ilustrações, notícias correntes, informações, sugestão de atividades, regras, informativos, entre outras coisas do interesse dos alunos. Os professores-cursistas eram informados que seria “muito interessante que os alunos assumissem a responsabilidade de sua

---

<sup>750</sup> 3ª edição.

<sup>751</sup> 4ª edição revista.

<sup>752</sup> 4ª edição revista.

<sup>753</sup> 4ª edição revista.

organização, mas é [era] indispensável a orientação do professor” (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.10)<sup>754</sup>.

Os recursos audiovisuais também estavam presentes nos módulos da série 23, e essa era uma tendência no ensino de ciências no tempo do Projeto Logos II. Conforme Krasilchik (2010, p.24),

A partir dos programas iniciais, os organizadores dos projetos curriculares passaram a diversificar suas atividades, produzindo recursos audiovisuais, materiais complementares e trabalhando em processos de implementação. Acreditava-se que apenas a qualidade do material seria suficiente para garantir sua aplicação maciça e bem-sucedida.

Os recursos audiovisuais citados pelos elaboradores dos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas eram: filmes, diapositivos, rádio e televisão. Essa ênfase no emprego de recursos audiovisuais em sala de aula era influenciada pela vertente tecnicista que, como já discutimos, estava em vigor na época do Logos II. Segundo Libâneo (1992, p. 25), a utilização de tecnologia instrucional nas escolas parece nas formas de: “planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação, etc. inclusive a programação nos livros didáticos).

Diante do que estava posto, os elaboradores dos módulos da série 23 orientavam os professores-cursistas que os filmes quando empregado de forma apropriada, ou seja, com um objetivo a ser atingido no ensino, poderia contribuir “consideravelmente para o aprendizado das crianças mostrando o decorrer dos acontecimentos, oferecendo sequência, ilustrando idéias difíceis, etc” (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.12)<sup>755</sup>. Também era sugerido aos professores-cursistas que eles pegassem emprestado um projetor<sup>756</sup>, nesse aparelho eles usariam “Slides” ou diapositivos. Tais diapositivos poderiam ser confeccionados com papel celofane e nanquim<sup>757</sup> e, segundo os elaboradores, era um processo simples que “podem ser aprendidos facilmente” (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.12)<sup>758</sup>, mas não ensinavam como prepará-los. Já o rádio e a televisão deveriam ser utilizados quando apresentassem assuntos que estivesse relacionado com o ensino de Ciências e ao nível da classe. Entretanto, “precisam estar a cargo de educadores e o professor deverá, por meio de discussões, ajudar os alunos na assimilação

---

<sup>754</sup> 4ª edição revista.

<sup>755</sup> 4ª edição revista.

<sup>756</sup> Os módulos não especificam quem poderiam ser o/os benfeitor (es) que poderiam emprestar esse projetor.

<sup>757</sup> Um tipo de tinta.

<sup>758</sup> 4ª edição revista.

dos conhecimentos que pretendem divulgar” (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.12)<sup>759</sup>. Ainda de acordo com elaboradores dos módulos da série 23 o emprego dos auxílios audiovisuais, por sua variedade, proporcionaria uma série de vantagem sobre o ensino unicamente verbal e monótono, sendo elas:

- a. Eles proporcionam uma base mais concreta para a formulação de conceitos
- b. Tornam o estudo mais interessante
- c. Contribuem para a fixação da aprendizagem
- d. Desenvolvem a continuidade do pensamento
- e. Facilitam a compreensão
- f. Proporcionam experiências variadas (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.12)<sup>760</sup>.

Ao sugerir esses recursos audiovisuais, por um lado, os elaboradores da série 23 aparentavam reconhecer a dificuldade das áreas mais afastadas de conseguir algumas das ferramentas:

Entre nós, ainda não é muito como o uso de filmes, nas escolas de 1º grau, embora, algumas facilidades sejam encontradas nos grandes centros urbanos, onde instituições ou Departamentos de cultura emprestam ou alugam. O professor deve procurar saber, em sua localidade, se poderia dispor de alguns (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.12)<sup>761</sup>.

Por outro lado, em outros momentos pareciam não conhecer a realidade das escolas rurais ou de periferia que atuavam os professores que cursavam o Logos II, pois em alguns trechos, os autores desses materiais, consideravam de difícil acesso somente os recursos didáticos de alta tecnologia: “Muitas vezes, ao ouvir falar em auxílios audiovisuais, o professor pensa logo em modelos e quadro com que não pode contar em sua classe” (CETEB, 1982, série 23, módulo 3, p.12)<sup>762</sup> e depois apresentavam os recursos de “fácil” como cartazes, quadro negro, etc. Porém, os espaços escolares da zona rural ou zonas periféricas não tinham infraestrutura mínima, sendo que grande parte das escolas, não tinham assoalho no chão, água encanada ou mesmo energia elétrica, quem dirá tais recursos. Nesse sentido, a Prof.<sup>a</sup> Lovo (entrevista concedida em 19/04/2017) relatou que foram de ensinar era sempre a mesma e que o que mudava era somente o conteúdo.

Resumindo, em determinados trechos dos módulos da série 23, os elaboradores pareciam desconsiderar ou desconhecer a realidade infra estrutural e forma de organização das escolas que lecionavam os professores-cursistas, visto que recomendavam algumas instruções de técnicas gerais para um ensino de ciências que dificilmente seriam possíveis de serem realizadas por esses docentes. Entretanto, tais instruções estavam dialogando com as

---

<sup>759</sup> 4ª edição revista.

<sup>760</sup> 4ª edição revista.

<sup>761</sup> 4ª edição revista.

<sup>762</sup> 4ª edição revista.

recomendações dos demais módulos das Didáticas Específicas do Logos II. Por exemplo, uma das recomendações eram: “Sempre que possível, planeje seu trabalho com outros professores de primeira série, trocando idéias sobre como desenvolver essa ou aquela atividade” (CETEB, 1999, série 23, módulo 4, p.6). Essa orientação dificilmente era seguida devido às características da escola rural, que normalmente era isolada e tinha somente um professor. A Prof.<sup>a</sup> Sganzerla relatou que como lecionava na zona rural e só tinha o esposo como colega de trabalho, a sua única oportunidade para compartilhar a elaboração do planejamento com outros colegas era nos momentos das microaulas: “*Porque lá os colegas também planejavam. Porque eu aprendi com eles e eles aprendiam com a gente. A gente planejava juntos, só que na hora de apresentar era totalmente diferente, que era muito bonito, muito enriquecedor*” (SGANZERLA, entrevista concedida em 17/04/2017).

Ao analisar os módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológica, a pesquisa de Stahl (1981) apontou que a linguagem utilizada nesses materiais foi considerada clara, correta e adequada a clientela, ou seja, aos professores-cursistas. Ademais, os objetivos e atividades propostas foram avaliados como relevantes para a formação e habilitação dos professores leigos.

Em nossa análise, verificamos que as propostas didáticas que constavam nos módulos de Didática das Ciências Físicas e Biológicas, almejavam uma formação de professores eficaz, sem infringir a legislação educacional obrigatória ou destoar das concepções de ciências da época. Naquela época, por mais que o método científico fosse uma deliberação educativa amplamente aceita no cenário educacional, eram grandes os obstáculos de formação e treinamento de professores, sobretudo no sentido de convencê-los a implantar certas propostas educativas, mesmo quando os módulos instrucionais consideravam a elaboração de aportes teóricos importantes, como o ensino de ciências fundamentado nos conceitos comportamentalistas de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Quando analisamos os depoimentos dos professores-cursista entrevistados, em alguns momentos, percebemos uma certa resistência de considerar as propostas dos módulos da série 23, contudo, tais objeções muitas vezes eram ocasionadas pela falta de subsídios que os auxiliassem a adotar as instruções e sugestões, como podemos perceber pelo relato do Prof. Schmidt:

*Eu não tinha muita opção. Deveria ter, mas eu tinha aquele formato para todos e os alunos tinham que se adaptar. Eu tive sorte que no primeiro ano não tinha muitos meninos pequenos, a maioria já tinha 8, 9, 10 anos, uns 12, 13 para cima, isso no primeiro ano. No segundo ano, essa gente já tinha.... essa demanda reprimida já tinha ido, aí veio os meninos mais novos, isso no primeiro ano. Mas eu adotava o mesmo*

*método para a turma inteira. Eu tinha um horário e cheio de gente, então não tinha muito o que fazer .... (SCHMIDT, entrevista concedida em 25/04/2017).*

Na verdade, percebe-se que todos os envolvidos com o projeto Logos II, sejam os elaboradores dos módulos ou os professores-cursistas tinham um comprometimento com a educação e se dedicavam para um ensino-aprendizagem adequado, mas cada sujeito faz o que pode, com aquilo que o mundo lhe oferece, como já dizia Platão: "O que não se tem ou o que não se sabe, também a outro não se poderia dar ou ensinar" (PLATÃO, 1991, p.28). Mas convido você leitor, para terminamos essa conversa, nas considerações finais....

## 6. Novamente na estação: Entre chegadas e partidas

*O inacabado, embora tenda a ser perpetuamente superado, tem, para todo o espírito um pouco ardoroso, uma sedução que equivale à do mais perfeito triunfo.*  
(BLOCH, 2001, p.49)

Seguimos juntos no percurso até aqui e estamos chegando ao fim dessa viagem. Nela percorremos mais um caminho pelo Projeto Logos II no Estado de Rondônia. Por esse caminho nos deparamos com as dificuldades dos depoentes para cursar um projeto de formação de professores a distância e, ao mesmo tempo, lecionar embasados muitas vezes na experiência da época em que eram alunos no ensino presencial, já que todos os entrevistados nessa pesquisa relataram que para ministrar aulas como professores leigos tinham como influências a prática docente dos professores antigos, seja para reproduzi-las ou para repudiá-las como foi o caso do Prof. Rocha que não repetiu em suas aulas as agressões que recebeu quando era aluno. Todavia, todos os professores-cursistas entrevistados relataram que inicialmente tratavam o conhecimento da forma como aprenderam e na maioria das vezes, da maneira como vivenciaram as experiências escolares.

Ademais, sem o preparo formal para lecionar, esses professores-cursistas construíam o seu conhecimento no cotidiano da escola e da comunidade, uma vez que o saber-fazer provinha dos diversos âmbitos, e era mesclado com outros conhecimentos que não pertenciam ao domínio escolar, que como vimos no decorrer dessa tese, foram advindos dos movimentos sociais, religiosos e comunitários que influenciaram o cotidiano do professor, além da própria formação docente que recebeu sistematicamente. Outro fator, é que a prática docente desses professores-cursistas foi construída com os seus alunos, visto que a sua sala de aula era considerada um laboratório de aprendizagem, o que propiciava a esse professor leigo experimentar junto aos seus alunos os erros e os acertos, cuja natureza de julgamento é muito sutil, já que esse profissional, inicialmente, não contava com o preparo formal para o magistério e trabalhava com os recursos que lhe eram oferecidos. Um fio consistente conectou todas essas formas de conhecimento: todas provieram da experiência, sendo conhecimentos, em parte, conjecturais<sup>763</sup>, mas que eram requisitados pela necessidade do cotidiano da escola.

Para auxiliar nessa lida diária com o cotidiano escolar que era permeada por sucessos e revesses, os professores-cursistas consideraram que o Projeto Logos II atendia as necessidades da época, já que o professor seria capaz de lecionar e estudar, e o conteúdo aprendido poderia ser

---

<sup>763</sup> Estamos entendendo o conhecimento conjectural como todos os saberes gerados na observação e experimentação repetidas como testes de nossas conjecturas e hipóteses. Muitos desses conhecimentos são embasados na dedução e indução (FONTONA, 2006). (Disponível em: <<https://ciberteologia.com.br/assets/pdf/post/a-solucao-de-karl-popper-para-o-problema-da-inducao.pdf>> Acesso em 28 de março de 2019).

utilizado imediatamente nas suas aulas. Consideram também o projeto inovador para época e o material didático de qualidade. Assim, por mais que diversos estudos do Logos II apontam que o projeto não tinha um compromisso social por abordar assuntos relacionados aos problemas sociais e aos percalços da realidade desses docentes, o Projeto tinha uma preocupação com a qualidade da formação docente, mas a equipe era limitada pelas condições políticas, sociais, econômicas e culturais da época.

Justamente pelas dificuldades e sacrifícios que os professores-cursistas enfrentavam para terminar o curso, o momento da formatura era muito esperado e comemorado com uma grande festa que contava com a participação de toda a comunidade, já que tais docentes se consideram vitoriosos, em razão de muitos cursistas não conseguirem finalizar o programa. Além de tudo, o Projeto Logos II não foi apontado pelos depoentes somente como essencial para a sua prática docente imediata, mas também como uma oportunidade para uma formação continuada, pois, todos esses professores-cursistas cursaram o ensino superior e fizeram pós-graduação, o que lhes permitiu continuar atuando como educadores. Atualmente, todos são servidores públicos e atuam de alguma forma no sistema escolar.

Como já mencionamos ao longo dessa tese, em Rondônia, as atividades do Logos II foram encerradas no ano de 1994, na Paraíba o projeto foi finalizado somente no ano de 2005, e no Piauí também teve alunos remanescentes até 2005 (PARAÍBA, 2005). É interessante observar que mesmo depois de um certo tempo, circulam e circularam nas escolas concepções pedagógicas, sociais, políticas e econômicas das décadas de 1970 e 1980, já que esses professores-cursistas estavam sendo formados nos materiais formulados naquela época, e repassavam tais condicionantes sociopolíticos de concepção de homem e sociedade, e conseqüentemente, preceitos do papel da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno, das técnicas pedagógicas, entre outros fatores, para os seus alunos. As práticas docentes são influenciadas por tendências que são construídas historicamente, ou seja, são sempre reformulações de pressupostos teóricos herdados do passado. Tais tendências, como já afirmamos, não aparecem no seu estado puro, nem são exclusivas e muito menos capturam toda a complexidade da prática escolar, mas são uma fusão de diversas concepções.

As fusões de diferentes tendências teóricas coexistiam nos módulos do Projeto Logos II que analisamos, e essa parece ser uma característica do espaço escolar, da cultura escolar. A escola é um espaço composto por múltiplas ideias, teorias, correntes de pensamentos; algumas contraditórias, outras nem tanto. Neste mesmo sentido, Viñao Frago (2000, p. 100) afirma que a “cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas”. Portanto, observar a cultura escolar ou mesmo como se deu a formação dos membros desta cultura, por exemplo, com o

professor pode-se obter pistas de como estas ideias foram sedimentadas ao longo do tempo no espaço escolar. Dessa maneira, mesmo sendo um curso pelo sistema modular, o Projeto Logos II e os professores, então formados nele não escapariam às múltiplas e diferentes teorias, correntes de pensamento, aos movimentos de reforma de disciplinas que traziam em seu bojo as concepções políticas, econômicas e sociais de grupos dominantes.

Ao analisarmos os módulos do Projeto Logos II percebemos uma grande influência de concepções estrangeiras em sua elaboração, pois, todos os fatores predispostos na legislação da década de 1970 e no ensino tecnicista que foram inspiradas em perspectivas internacionais estavam contidos no currículo, na forma de organização e conseqüentemente nos materiais didáticos Projeto Logos II. Seguindo o fluxo da época, tais materiais possuíam uma orientação enciclopédica, apresentando diversas tendências, tais como a tradicional, a progressivista, a não-diretiva e a tecnicista. Além disso, apresentavam-se também nos materiais, concepções divergentes, que articulavam conceitos da escola humanista com as teorias Behavioristas, sendo que a primeira veio justamente para se opor radicalmente aos ideários defendidos pelo behaviorismo.

Mas, no geral, todos os módulos do projeto, principalmente os direcionados para as didáticas específicas, adotavam as mesmas concepções e os mesmos estilos conceituais, marcados por um ecletismo conceitual que estava em consonância com as percepções de educação da época. Assim, conjecturamos que essa sintonia ocorria porque por mais que os elaboradores fossem diferentes, a Equipe Técnica do CETEB era a mesma e de uma certa forma, as ações dos elaboradores eram limitadas e fiscalizadas por essa equipe. Um exemplo de concepções da época eram as teorias de Piaget, que perpassaram por todas as disciplinas de didáticas específicas. Tais teorias foram tão enfáticas, tanto nos módulos como nos demais meios educacionais, que foi a única citada explicitamente por um dos depoentes em sua fala.

Como os módulos eram materiais de formação de professores, de alguma forma as teorias e as diferentes concepções foram utilizadas pelos professores-cursistas em suas aulas. Contudo, como esses materiais didáticos não tinham uma única marca teórica conceitual, os docentes não interligavam os princípios e fundamentos teóricos contidos nos módulos aos seus pensadores ou à classificação das linhas teóricas pedagógicas. Para identificarmos de qual marco teórico o professor-cursista estava se referindo tivemos que enquadrar o seu relato, por meio dos indícios, às características de determinada concepção. Como, por exemplo, quando o professor relatava sobre a sua forma de alfabetizar, por meio da sua exposição, classificamos o seu método como global, sintético ou misto. No entanto, sabemos da limitação de enquadrar uma prática em determinada concepção a partir de um relato, pois, temos o conhecimento de que a prática que compôs a realidade daqueles professores escapa a qualquer enquadramento.



Assim, no decorrer dessa pesquisa apontamos que concepções proposições operacionais dos módulos do Logos II foram apropriadas pelos professores-cursistas, por exemplo, o discurso da educação como solução para os problemas sociais. Tentamos assinalar também quais teorias foram ressignificadas e quais foram ignoradas ou esquecidas pelos professores-cursistas, ou talvez esquecido somente no momento de nos relatar, já que ao contar uma experiência vivida, o depoente pode acrescentar ou subtrair alguma informação, conscientemente ou não. No mais, não podemos afirmar que as concepções abordadas nos módulos e adotadas pelos professores-cursistas foram realmente inspiradas nos materiais do Logos II, já que esses profissionais da educação estavam em contato com outros grupos de formação e de discussão sobre a docência, principalmente nos cursos ofertados pelas secretarias municipais e estadual de educação. Também, posteriormente tiveram outras formações, como as do ensino superior. Como nos explicou Halbwachs (2003), à medida que os acontecimentos ficam cada vez mais distantes, relembramos o “passado” na forma de conjuntos, sendo que a memória está relacionada com os grupos que fizemos parte e que se modificaram com o decorrer do tempo. Ademais, essas recordações são influenciadas pelo que somos hoje.

O hoje, o que vivemos atualmente nos remetem de alguma forma, ao contexto político, social e educacional das décadas de 1970 e 1980. O combate às ideias de Paulo Freire, tão em voga nos anos do Logos II e a volta do ensino profissionalizante – previsto na nova BNCC – constituem alguns pontos em comum entre o passado e o presente. Mesmo olhando o passado a partir do presente é importante compreender que o momento e os contextos são outros, embora muita coisa parece se repetir.

De uma maneira geral, como contamos uma história dos professores-cursistas que concluíram o Projeto Logos II, ou seja, de certa forma, são apresentados os pontos de vista dos vencedores, seria interessante um estudo com as pessoas que não terminaram o Logos II, para analisar as dificuldades encontradas no material, ou algum obstáculo pessoal, etc. Outro ponto pertinente para pesquisas futuras seria encontrar e entrevistar os elaboradores dos materiais do Logos II. Que perspectivas eles assumiram quando elaboraram os módulos do Logos II? Como era o processo de elaboração em parceria com a Equipe Técnica do CETEB? Ademais, nem todos os módulos do Projeto Logos II foram analisados nesse estudo, portanto, constituem outras possibilidades para outras análises. Da mesma forma, é possível outras apreciações nos módulos já tratados por nós. Além dessas questões, apontamos a necessidade de compreender o Logos II e seus percursos formativos comparando com outros estados da Federação, o que permitirá, quiçá, entender um pouco mais sobre a educação do estado de Rondônia: o que o Logos II em Rondônia diferenciava dos outros estados? Que particularidades o estado de Rondônia tinha? Que particularidades foram assumidas em outras regiões? Obviamente outras questões podem ser levantadas.

Juntos, leitor, no decorrer dessa pesquisa percorremos diversos acontecimentos, e esperamos que a experiência compartilhada nesse percurso tenha sido aproveitável de alguma forma. Está chegando o momento de cada um seguir sozinho a viagem, e deixo o nosso agradecimento a todos que nos acompanharam até aqui. A única certeza que fica é que “Um bom viajante não tem planos fixos nem tão pouco a intenção de chegar” (Lao Tzu), pelo menos não definitivamente. Que nossas despedidas sejam um eterno reencontro em outras pesquisas, que esse ponto de chegada, seja somente um novo ponto de partida para outras histórias. Que nosso percurso continue levando sempre até a próxima estação...

## FONTES PRIMÁRIAS

BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos I**: O desafio da experimentação o resultado, Brasília, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos II**, Brasília, 1975.

BRASIL/MEC. Logos II: Treinamento de OSD. Superintendência Educacional e Diretoria de Educação Supletiva, [1981?].

CETEB. **Logos II**: Registro de uma experiência. Brasília: CETEB, 1984.

CETEB. **Relatório interno**: desenvolvimento de recursos humano via educação a distância. 1990. [Mímeo].

CETEB. **Logos II**: Série 00 – Preparação do Cursista. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 01 – Informações Pedagógicas. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 01 – Informações Pedagógicas. Módulo 4. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 01 – Informações Pedagógicas. Módulo 6. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 01 – Informações Pedagógicas. Módulo 1 ao Módulo 06. 5ª ed. Brasília, 1987.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 1 ao Módulo 2. 5ª ed. Brasília, 1987.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 3. 4ª ed. Brasília, 1986.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 4. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 5. 3ª ed. Brasília, 1985.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 6. 5ª ed. revista. Brasília, 1982.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 11. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 02 – Técnicas de Estudos. Módulo 8. 4ª ed. Brasília, 1985.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 1 ao Módulo 8. 3ª ed. Brasília, 1985.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 3. 4ª ed. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 3. 4ª ed. Brasília, 1986.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 5. 4ª ed. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 6. 4ª ed. Brasília, 1981.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 8. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 12 ao Módulo 13. 5ª ed. Brasília, 1983.

CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 14. 4ª ed. Brasília, 1986.

- CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 15 ao Módulo 16. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 17. 5ª ed. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 18. 3ª ed. Brasília, 1985.
- CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 19. 5ª ed. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 03 – Língua Portuguesa. Módulo 20. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 04 – Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Módulo 1 ao Módulo 2. 4ª ed. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 04 – Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Módulo 1. 4ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 04 – Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Módulo 3 ao Módulo 4. 5ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 05 – Educação Moral e Cívica. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 05 – Educação Moral e Cívica. Módulo 2. 5ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 05 – Educação Moral e Cívica. Módulo 3 ao Módulo 4. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 05 – Educação Moral e Cívica. Módulo 4. 5ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 2. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 3 e Módulo 4. 4ª ed. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 5 e Módulo 6. 4ª ed. revista. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 7. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 8. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 9. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 10 ao Módulo 12. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 11. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 06 – Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 12. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 1. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.

- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 2. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 4. 1ª ed. nova. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 5. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 5. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 6. 4ª ed. revista e alterada. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 6. 1ª ed. nova. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 7. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 8. 1ª ed. nova. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 9. 4ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 10 ao Módulo 13. 1ª ed. nova. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 11. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 07 – Matemática. Módulo 13. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 08 – Literatura Brasileira. Módulo 1. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 08 – Literatura Brasileira. Módulo 2. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 08 – Literatura Brasileira. Módulo 3 ao Módulo 4. 5ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 08 – Literatura Brasileira. Módulo 5. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 08 – Literatura Brasileira. Módulo 6. 3ª ed. Brasília, 1985.
- CETEB. **Logos II**: Série 08 – Literatura Brasileira. Módulo 7. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 08 – Literatura Brasileira. Módulo 8. 5ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 1. 3ª ed. Brasília, 1980.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 1 ao Módulo 2. 5ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 09 – História. Módulo 1. 4ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 09 – História. Módulo 2 ao Módulo 3. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 09 – História. Módulo 3. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 09 – História. Módulo 4 ao Módulo 5. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 09 – História. Módulo 6 ao Módulo 7. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 09 – História. Módulo 6 ao Módulo 7. 1ª ed. nova. Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 09 – História. Módulo 8. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 2. 3ª ed. Brasília, 1980.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 2. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 3. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 4 ao Módulo 5. 3ª ed. Brasília, 1980.

- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 4 ao Módulo 5. 4ª ed. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 6. 3ª ed. revista e alterada. Brasília, 1980.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 6. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 7. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 7. 5ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 8. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 10 – Educação Artística. Módulo 8. 5ª ed. revista. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 2 ao Módulo 3. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 4. 5ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 5. 4ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 6. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 7. 5ª ed. Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 8. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 11 – Geografia. Módulo 9. 4ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 12 – Programa de Saúde. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 12 – Programa de Saúde. Módulo 2. 5ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 12 – Programa de Saúde. Módulo 3. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 12 – Programa de Saúde. Módulo 4. 4ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 12 – Programa de Saúde. Módulo 5 e Módulo 6. 4ª ed. revista. Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 20 – Didática da Linguagem. Módulo 1 ao Módulo 7. 1ª ed. Nova Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 20.1 – Didática de Português. Módulo 2 ao Módulo 8. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 1. 3ª ed. revista Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 1. 4ª ed. revista Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 2. 3ª ed. Nova Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 2 ao Módulo 5. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 3. 3ª ed. revista Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 4. 1ª ed. Nova Brasília, 1984.

- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 5 ao Módulo 8. 3ª ed. revista Brasília, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 6 e Módulo 7. 4ª ed. revista Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 8. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 22 – Didática dos Estudos Sociais. Módulo 1 ao Módulo 7. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 22 – Didática dos Estudos Sociais. Módulo 8. 4ª ed. revista Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 1 e Módulo 2. 3ªed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 3. 4ªed. revista Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 4. 1ªed. Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 4. 4ªed. revista Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 5 ao Módulo 8. 3ªed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas. Módulo 1. 3ªed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 25 – Didática da Educação Física. Módulo 1. 4ªed. revista Brasília, 1983.
- CETEB. **Logos II**: Série 25 – Didática da Educação Física. Módulo 1 ao Módulo 2. 3ªed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 26 – Técnicas de Preparação de Material Didático. Módulo 1. 4ªed. revista Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 26 – Técnicas de Preparação de Material Didático. Módulo 2. 4ªed. revista Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 1 ao Módulo 2. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 1. 1ª ed. nova. Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 2. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 3. 1ª ed. nova. Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 4. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 5. 1ª ed. nova. Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 6 ao Módulo 8. 4ª ed. revista Brasília, 1982.

- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 7. 1ª ed. nova. Brasília, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Série 27 – Didática da Educação Artística. Módulo 8. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 28 – Recreação e Jogos. Módulo 1. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 28 – Recreação e Jogos. Módulo 2. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 28 – Recreação e Jogos. Módulo 3. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 28 – Recreação e Jogos. Módulo 4. 2ª ed. revista e alterada. Brasília, 1979.
- CETEB. **Logos II**: Série 28 – Recreação e Jogos. Módulo 5 ao Módulo 6. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 29 – Educação Física. Módulo 1. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 29 – Educação Física. Módulo 2. 3ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 29 – Educação Física. Módulo 3. 4ª ed. revista. Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 30 – Língua Estrangeira Moderna. Módulo 1. 4ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 30 – Língua Estrangeira Moderna. Módulo 2 ao Módulo 3. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 30 – Língua Estrangeira Moderna. Módulo 4. 4ª ed. revista Brasília, 1982.
- CETEB. **Logos II**: Série 30 – Língua Estrangeira Moderna. Módulo 4. 4ª ed. Brasília, 1987.
- CETEB. **Logos II**: Série 30 – Língua Estrangeira Moderna. Módulo 5. 3ª ed. Brasília, 1986.
- CETEB. **Logos II**: Série 30 – Língua Estrangeira Moderna. Módulo 6. 4ª ed. Brasília, 1987.
- DSU/SEDUC. **Instrução Normativa nº 001 de 17 de abril de 1985**. Porto Velho, 1985.
- DESU/SEDUC. **Instrução Normativa nº 002 de 26 de abril de 1989**. Porto Velho, 1989.
- LOVO, Z. A. Depoimento [19 de abril 2017]. Pimenta Bueno (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.
- LOVO, Z. A. Depoimento [09 de agosto 2018]. Pimenta Bueno (RO), 2018. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.
- PARECER N.º 0001/CEE/RO/83. **Emenda: Projeto Logos II – 83**. Câmara de Planejamento. Redator: Cons. Magna França de Queiroz. Porto Velho, 09 de fevereiro de 1983.
- PESSINA, R. M. M. **Currículo CETEB**: 1968-2013. Brasília: CETEB, 2013.
- ROCHA, J. G. Depoimento [19 de abril 2017]. Pimenta Bueno (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.
- ROCHA, J. G. Depoimento [09 de agosto 2018]. Pimenta Bueno (RO), 2018. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.
- SANDER, O. M. Depoimento [26 de abril 2017]. Ariquemes (RO), 2018. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.
- SANDER, O. M. Depoimento [13 de agosto 2018]. Ariquemes (RO), 2018. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.



SCHMIDT, O. Depoimento [25 de abril 2017]. Ariquemes (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.

SCHMIDT, O. Depoimento [15 de agosto 2018]. Ariquemes (RO), 2018. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.

SGANZERLA, R. P. Depoimento [17 de abril 2017]. Vilhena (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.

SGANZERLA, R. P. Depoimento [07 de agosto 2018]. Vilhena (RO), 2018. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. **Conhecimento histórico e ensino de História**: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). *Perspectivas do ensino de História III*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 149-156.
- ALVES, D. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Revista Ensaios Filosóficos**, Volume X, p. 45-64, Dezembro/2014. Disponível em: <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES\\_D\\_O\\_ensino\\_de\\_filosofia\\_nos\\_anos\\_de\\_repressao\\_pos\\_1964.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf)> Acesso em: 25 de novembro de 2017.
- ÁLVERES-AFONSO, F. M. **Rondônia**: Ocupação, crescimento e organização agrária. Fortaleza: Realce Editora, 2008.
- AMARAL, I. A. Os fundamentos do ensino de Ciências e o livro didático. In: FRACALANZA, H et al. **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, 2006.
- AMARAL, M.T.M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA et al. **Professor Leigo**: Institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 37-83.
- ANDRADE, D. Q. S.; ARANTES, A. R. V. A história do ensino da arte no Brasil: tendências e concepções. *Revista de Magistro de Filosofia - Ano IX*, no. 20, 2016. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2016/09/ahist%C3%B3ria-do-ensino-da-arte-no-brasil-tend%C3%A2ncias-e-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>> Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.
- ANDRADE, J. P. **Projeto Logos II na Paraíba**: Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.
- APOSTEL, L.; MANDELROT, B.; PIAGET, J. **Logique et équilibre**. Paris: PUF, 1957.
- ARANTES, A. C. A História da Educação Física escolar no Brasil. **Revista Digital (Efdeportes)**, Buenos Aires, Año 13, nº 124 - Setiembre de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.
- ARRUDA, H. P. de B. Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 18, n. 1, jan./jun. 2015, p.241-265.
- AVÍZ, F. S.; SILVA, V. M. A. **Educação a Distância**: Uma Abordagem de Ensino e Aprendizagem, referenciando o SENAC no Pará. Belém-PA, 2001. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas e Educação da (UNAMA), 2001. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/EDUCACAO\\_DISTANCIA.pdf](http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/EDUCACAO_DISTANCIA.pdf)> Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.
- AZEVEDO, Edith D. M. Apresentação do trabalho matemático pelo sistema Montessoriano. In: **Revista de Educação e Matemática**, n. 3, 1979 (p. 26-27).
- BAGNATO, M. H.a. O ensino da saúde nas escolas de 1º grau. **Revista Pró-posições**, v.1, n.1, p.53-59. 1990.

BARALDI, I.M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru: uma história em construção.** 2003. 267f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003.

BARALDI, I.M.; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática). Secundária no Brasil: uma Descrição da Produção Bibliográfica (1953-1971). **Revista Bolema**. Rio Claro (SP), v.23, nº 35A, p. 159-183. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221892009.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

BARALDI, I.M.; GARNICA, A. V. Traços de uma paisagem: os anos 60 e 70 e a formação de professores de matemática na região de Bauru (SP). **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18, junho de 2005, p. 65-74. Disponível em: <<http://periodicos.puc-ampinas.edu.br/seer/index.php/reveduacao/article/view/261/244>> Acesso em: 27 de março de 2018.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, J. L.M. **Geometria Euclidiana plana.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Sociedade brasileira de matemática, 2002.

BENVEGNÚ JR, A. E. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU (REI)**, Vol. 6, nº 1, Jan./Jul de 2011. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/151\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/151_1.pdf)> Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

BERNARDES, J. A. P.; OLIVÉRIO, L.O.. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **Revista científica claretiano.** Educação, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011. Disponível em: <<https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download%3Fcaminho%3D/upload/cms/revista/sumarios/229.pdf%26arquivo%3Dsumario2.pdf+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

BERTI, N. M. 2005). O Ensino de Matemática no Brasil: buscando uma compreensão histórica. VI Jornada do HISTEDBR, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Nov. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/617/617.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/617/617.pdf)>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do Historiador.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLINO, C. Educação Física Escolar: Primeiros tempos. III Congresso Brasileiro de História da Educação (SBHE), PUC (PR). **Anais.** Nov./2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/109.pdf>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

BRANDÃO, C. R. Os Professores Leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 13-16, out./dez. 1986.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971a.

BRASIL. **Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971.** Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro 1971**. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 1971c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Resolução n. 58/76 de 22 de dezembro de 1976, do CFE**. Altera os dispositivos da Resolução n.8, de 1 de dezembro de 1971 e dá outras providências”. Documenta, Rio de Janeiro, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Secretária-Geral. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural**, Brasília, 1979.

BRASIL/CFE. **Parecer 2.246/74 de agosto de 1974**. Ensino de 1º e 2º graus. Educação da Saúde e Programas de Saúde. Documenta 165. Brasília. 1974.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349 de 06 de abril de 1972**. Organiza a habilitação para o magistério. In.: Documenta, n. 137, p. 155-173, abr. 1972.

BRITO, A. J., A matemática de Isidoro de Sevilha e a tradição pitagórica. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 49-57, jan. | jun. 2005. Disponível em: <[http://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=125](http://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=125)>. Acesso em: 17 de Abril de 2018.

BRITO, A. J. A USAID e o Ensino de Matemática no Rio Grande do Norte. **Revista Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, n. 30, p. 1-25, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1778>> . Acesso em: 22 de Junho de 2012.

BURIGO, E. Z. Movimento da Matemática Moderna no Brasil: um estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. Porto Alegre, 1989, Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1989.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 5.ª ed. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BURKE, P. **História e teoria social** 2.ª ed. Trad. Klauss Brandini Gerhardt; Roneide Venâncio Majer; Rovertto Ferreira Leal. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – Traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. **Educação e Escola no Campo**. p. 15-42. São Paulo: Editora Papirus, 1993.

CÂMARA, J. O sonho, a Trajetória e as perspectivas de uma vida: Maria de Lurdes Mäder Pereira. **Revista Idade Maior**, 22 de março de 2009. Disponível em: <<http://www.idademaior.com.br/vida-memoria-1-marco.html>> Acesso em: 30 de outubro de 2017.

CAMARGO, C. C. O. Ateliê de arte na escola: percursos dialógicos entre o espaço vazio e o espaço a ser apreendido. Disponível em: **Revista ouvrouver**. Uberlândia, v. 6 n. 2 p. 336-351 jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvrouver/article/view/12296>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

CAMPOS, M. C. S. Formação do Magistério em São Paulo: do Império a 1920. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.72, p.5-16, fev.1990.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, R. H. F. **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago/CFP, 2001.

CAPELO, F. M. Aprendizagem centrada na pessoa: Contributo para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. **Revista de Estudos Rogerianos: A Pessoa como Centro**. Nº. 5, Primavera-Verão, maio de 2000.

CARPI, A. C. M. S.; MORAES, J. F. S. **Centro Educacional de Niterói: percursos, trajetórias e histórias**. 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPEDSUDESTE), João Del Rei, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/ana-cristina-menegaz-dos-santos-carpi-jacqueline-de-fatima-dos-santos-morais.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

CAVALHEIRO NETO, A. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

CHAGAS, V. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?**. São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

CHAGAS, V. Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. **Revista. bras. Est. pedag., Brasília**, v.74, n. 177, p.385-423, maio/ago. 1993.

CHAGURI, j. p. O ensino de línguas estrangeiras com a LDB 1971. **Revista Helb**, ano 5, v. 5, p. 1-12, 1/2011. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/191-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-com-a-ldb-1971>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950 -2000). In: VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI, nº06 , 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>> . Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL: 1960/1980 (II). **Brasil, Grande Potência**. São Paulo: Editora Abril, 1986.

CORDEIRO, E. M. **Travessias de Cecília: A caminho da Educação Matemática no CEEJA Padre Moretti - Rondônia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática).

CORDEIRO, E. M. Conversas sobre a formação de professores que ensinam matemática na Educação de Jovens e Adultos. In: Brito, A. J.; Miorim, M. A.; Ferreira, A. C.. (Org.). **História da Formação de Professores: a Docência de Matemática no Brasil**. 1ed.Salvador, BA: EDUFBA, 2018, v. 1, p. 305-328.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Revista Estudos de Psicologia**. 2003, 8(3), p.505-513. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19973.pdf>>. Acesso em 23 de março de 2019.

COSTA, A. L. M . C. A ditadura vista da escola: uma memória. **Revista Carta Capital**, 2014.Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-ditadura-vista-da-escola-uma-memoria-945.html>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

COSTA, L. L.N.; SOARES, L. G. O Período Preparatório da Alfabetização e Formação Docente: Considerações Acerca de Uma Consulta Realizada em Manuais Pedagógicos. In.: III

Encontro Humanístico Multidisciplinar e II Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, Jaguarão/RS, nov/2017. Anais. Disponível em: <<https://www.claec.org/eventos/index.php/ehm/3ehm/paper/download/977/360+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

COSTA, R.R. **A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná ao tempo do Movimento de Matemática Moderna – (1961 a 1982)**. Curitiba, 2013, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), 2013.

COSTA, S.C.S. **John Dewey: uma filosofia da educação**. 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/john-dewey-uma-filosofia-educacao-2/>> Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2012.

DAMASCENO, M.N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política In.: THERRIEN, J.; **Educação e Escola no Campo**. p. 15-42. São Paulo: Editora Papirus, 1993.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte autêntica, 2001.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. A dinâmica da sala de aula na escola rural In.: THERRIEN, J.; **Educação e Escola no Campo**. p. 75-136. São Paulo: Editora Papirus, 1993.

DIAS, R. E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ESTRELA, L. R. A sala de aula e suas conexões espaciais. XIII Encontro de formação de professores (ENFOPE). Edição Internacional. Anais. 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/1501/364>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

EVANGELISTA, C. J. ; BRITO, A. J. . Programas especiais de formação de professores de matemática realizados na região norte. In: Brito, A. J.; Miorim, M. A.; Ferreira, A. C.. (Org.). **História da Formação de Professores: a Docência de Matemática no Brasil**. 1ed.Salvador, BA: EDUFBA, 2018, v. 1, p. 325-340.

EVANGELISTA, C. J. ; GROMANN DE GOUVEIA, C. T. A formação de Professores Leigos: Um olhar para os periódicos. In: BRITO, A. J.; FARIAS, K. S. C. S.; MIORIM, M. A.. (Org.). **Pesquisas Históricas em Jornais e Revistas: Produções do HIFEM**. 1<sup>a</sup>ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, v. 1, p. 217-242.

FARIA, A. C. E., et al. **Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, n.12, jan-jun de 2012.

FARIAS, I. M. S.. O planejamento da prática docente. In: \_\_\_\_\_ et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber, 2011, p. 107-136.

FARIAS, S. A. D. **Uma análise da produção didática da matemática a distância: o caso da UFPB**. João Pessoa-PB, 2009, Dissertação (Mestre em Educação Matemática) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2009.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98,

p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRARI, M. Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno. In.: **Revista Nova Escola**. São Paulo, n.º 19, p 31-33, Jul/2008.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia da arte**. 2ª ed. 6ª reimp. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, M. L. A. C. **Formação e desenvolvimento de conceitos**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1967.

FILGUEIRAS, J. M. O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina. VI congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia-MG. **Anais**. 2006a. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf>> Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

FILGUEIRAS, J. M. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993. São Paulo-SP, 2006, Dissertação (Mestre em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC\_SP), 2006b. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10549/1/Dissertacao%20Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-335 - 2013

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2.ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

FONTOURA, A. **A Reforma do Ensino**: (Diretrizes e Bases para o estudo de 1º e 2º Graus). Rio de Janeiro: Aurora, 1972.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M.. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FURLAN, E.; FIUZA, A. L. ensino de arte na década de 70: as diferentes linguagens visuais e sua influência na formação educacional do sujeito. In.: Seminário de pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá (UEM). **Anais**. Jun/2013. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_02/48.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/48.pdf)> Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. L. C. T. **Arte na Educação Escolar**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e História da Educação Matemática**: considerações sobre um método. I Congresso IberoAmericano de História da Educação Matemática, Covilhã, Portugal, 2011.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**: 1964/1985 um estudo sobre a política educacional. Campinas, 1990, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1990.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. Sobre Aristóteles e a história, mais uma vez. In: \_\_\_\_\_ **Relações de Força**: história, retórica e prova. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

- GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: \_\_\_\_\_ ECO, U; SEBCK, T. A (orgs.). **O signo de três**. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GONDIM, M. A. D. R. **O Projeto LOGOS II no Piauí**: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história 13ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- GOULART, I. B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GOULARD, I. C. V. O objeto-livro na relação entre o leitor e a leitura: do guardar ao relembrar. **Revista Práticas de Linguagem**, UFJF, Juiz de Fora (MG), v.2, n. 2, p. 48-68, jul/dez de 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/01/48-68-O-objeto-livro-na-rela%C3%A7%C3%A3o-entre-leitor-e-leitura2.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2017.
- GOUVEIA NETO, S. C.; GROMANN DE GOUVEIA, C. T. Índicios-do-movimento-da-matemática-moderna-em-Rondônia-articulando-uma-história-em-dois-projetos. In: Congresso Brasileiro de Educação (CBE), VI, Bauru: 2017. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T. **Os módulos de didática da matemática na formação de professores leigos no Projeto Logos II**. In: XXVIII RELME - Reunião Latino Americana de Matemática Educativa, 2014, Barranquilla. 28 RELME, 2014a.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T. **Correntes de Pensamentos nos módulos de Didática da Matemática**: Formação de Professores Leigos no Projeto Logos II. In: II ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2014, Bauru-SP. Fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da história da Educação Matemática no Brasil. Bauru-SP: Faculdade de Ciências, 2014b. v. II. p. 1078-1088.
- GROMANN DE GOUVEIA, C.T. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016a.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T. Arte e Matemática nos módulos da disciplina de Educação Artística do Projeto Logos II. In: XII Seminário de História da Educação da UNESP: 'História das Instituições Escolares, memória e resistência', 2016, Rio Claro. **Anais do XII Seminário de História da Educação da UNESP**: 2016b.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T. Breve análise da disciplina de Didática da Educação Física do Projeto Logos II. In: IV Congresso Internacional de Formação Profissional e IX Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física, 2016, Rio Claro - SP. **Anais do IV Congresso Internacional de Formação Profissional e IX Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2016c. p. 47-47.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T.; GOUVEIA NETO, S. C. Concepções de arte na disciplina de Educação Artística no Projeto Logos II. In: X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação, 2016, Rio Claro - SP. **Anais do X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação**, IV Seminário do I-MAGO, I Seminário do Laboratório ESCRITARTE e I Seminário do GREEFA, 2016d. p. 31-31.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T.; GOUVEIA NETO, S. C. Arte e Matemática nos módulos da disciplina de Educação Artística do Projeto Logos II. In: XII Seminário Nacional de



História da Matemática, 2017, Itajubá. **Anais** do XII Seminário Nacional de História da Matemática, 2017.

GROMANN DE GOUVEIA, C. T.; GOUVEIA NETO, S.C. . A construção de materiais didáticos para o ensino da matemática nos módulos do Projeto Logos II. In: XVIII SEMAT - O ensino da Matemática na contemporaneidade: desafios e perspectivas, 2018, Ji-Paraná. **Anais** da XVIII Semana de Matemática, 2018a.

GROMANN DE GOUVEIA, C. T.; GOUVEIA NETO, S.C. . Concepções teóricas propostas nos módulos de psicologia da educação do Projeto Logos II. In: SemiEdu 2018 - 30 anos do PPG: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e educação básica, 2018, Cuiabá. **Anais** do SemiEdu 2018, 2018b.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HILÁRIO, R. A. **A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta Amazônia**. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOLANDA, F.H.O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L.P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ceará: UFC, Ano 1, n.01, p.122-135, jan.2009 Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas\\_e\\_laurinete.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf) . Acesso em: 10 de agosto de 2015.

HYPOLITTO, D. Formação continuada: análise dos termos. **Revista Integração: Ensino-pesquisa-extensão**, São Paulo, v. 6, n. 21, p. 101-103, 1999.

KLINE, M. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: IBRASA, 1976.

KRASILCHIK, M. **O Professor e currículo de Ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão ... [et al]. 5ª ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEITÃO, V. M. Da teoria não-diretiva à abordagem centrada na pessoa: Breve histórico. **Rev.Psicologia**. Fortaleza, n.4 (1), jan./jun. 1986, p. 65-87.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_ . **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LONGHINI, I.M. Diferentes contextos do ensino de biologia no Brasil de 1970 a 2010. **Revista Educação e Fronteiras (on-line)**, Dourados/MS, v.2, n.6, p.56-72, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1801>. > Acesso em: 27 de novembro de 2018.

LONGO, G. A.; ARAÚJO, D. A. C. Contexto histórico da avaliação educacional no ensino superior. **Revista Ética e Responsabilidade Social**, UFRS, v.1, n.3, 2010. Disponível em: < <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3352> >. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

LOUZADA, C. O.; FROTA FILHO, A. B.. Metodologias para o ensino de geografia física **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan. / abr., 2017. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/397/554>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

- LÜDKE, M. A complexa relação entre professor e pesquisa. In.: ANDRÉ, M. (orgs). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: papyrus, 2001.
- LÜBKE, J. V.R.; COSTA, R. R. Manuais didáticos: a produção de livros didáticos de ciências nas décadas de 1970 e 1980. X Congresso Nacional de Educação (Educere) PUC (PR). **Anais**. Nov./2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4231\\_2737.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4231_2737.pdf)> Acesso em: 09 de outubro de 2018.
- MACHADO, A. **Achegas para História da Educação no Estado de Rondônia**. 2ª ed. Porto Velho: Secretária de Estado da Educação, 1993.
- MACHADO, F. R. I. et al. Educação Física escolar e a separação por gênero: reflexões a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. **EFDeportes (Revista Digital)**. Buenos Aires, Año 18, N° 184, Septiembre de 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd184/educacao-fisica-a-separacao-por-genero.htm>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.
- MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Revista IDIOMA**, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1/2015. Disponível em: <[http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28\\_a04.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf)>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.. **A posição epistemológica de Jean Piaget**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar: aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do proepr, 1981 (mimeo).
- MARIN, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, 1ª ed., n.36, p. 13-20, UNICAMP, São Paulo: Papyrus, 1995.
- MARTINS, M. C. A. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M. A T.; RANZI, S. M. F (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- MARTINS, M. C. A. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a04.pdf>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.
- MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos**, p. 40-49, Janeiro/Abril 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>> Acesso em 19 de fevereiro de 2018.
- MATHISON, Sandra. Why Triangulate? **Educational Researcher**, v.17, n.2, p. 13-17, mar. 1988.
- MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de. O programa "Aliança para o Progresso": o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359-367
- MELO, A. A.; VLANCH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. História da geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In.: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia-MG. **Anais**. Abr./2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br>

[/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo\\_VaniaRubia.pdf](#)<. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

MENDES, E. V. **Uma agenda para a Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996, 300p..

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.. Verbetes Madureza. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/madureza>>. Acesso em: 19 de jan. 2018.

MIORIM, M. A. **O Ensino de Matemática: Evolução e Modernização**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MONTEIRO, P. H.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **Revista História, Ciências, Saúde** – Mangueiras, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.411- 427.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MORTATTI, M. R. L.. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Revista Cadernos CEDES** [online], vol.20, n.52, 2000, p.41-54.

MUNIZ, C. A.; SANTANA, E. R. dos S.; MAGINA, S. M. P.; FREITAS, S. B. L. de. O corpo como fonte do conhecimento matemático. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal**. Brasília: MEC, SEB, 2014. p.10-13.

MUZZIO, H. Indivíduo, Liderança e Cultura: Evidências de uma gestão da criatividade. **Revista RAC**, vol. 21 n. 1, artigo 6, p. 107-124, 2017.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H.L.; MENDONÇA, V. M. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf) > Acesso em: 23 de março de 2019.

NASCHOLD, A. C. et. al. A alfabetização nas letras e a desnaturalização do efeito Mateus. In: NASCHOLD, et. al. *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: EDUFRN, 2015.

NIEMANN, F. A.; BRANDOLI, F. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. In. SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9, p.1-14, 2012. Caxias do Sul. **Conferência: Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

NÖRNBERG, N. E. A formação do professor Leigo em Rondônia - tempo/espço de espera e esperança. In: V ANPEd - SUL Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **Anais - V ANPEd - SUL Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul**, 2004.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 8ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OKANE. E. S. H.; TAKAHASHI, R. T.. O estudo dirigido como estratégia de O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional ensino na educação profissional

em enfer em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, 2006; 40(2):160-9. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n2/02.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação Física escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. /2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/223/225>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, S. C. B. **A formação dos professores em Guaraniaçu**: A capacitação em serviço, Logos I, Logos II e HAPRONT. Paraná, 2010, Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2010.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Diário Oficial formaliza desativação do Projeto Logos II**. Publicado em 18 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br>> Acesso em: 16 de outubro de 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Ciências**. 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_cien.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf)> Acesso em: 14 de novembro de 2017.

PARDAL et.al. Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 417-433, maio/ago. 2011.

PAVIANI, B. Educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder. (1969-1971). XXV Semana de Ciências sociais – Universidade Estadual de Londrina, 2014. **Anais**. 2014 Disponível em : <[http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6-%202014/GT6\\_Bruno%20Paviani.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6-%202014/GT6_Bruno%20Paviani.pdf)> Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

PELEGRINI, D. K. V. Educação moral e cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970. 2011. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2011. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/96f4405147688094b6b9ff4a6ffce013.pdf>> Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

PEREIRA, A. M. **A disciplina de História da Educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II**: uma história a ser contada (1970 a 1980). 2015. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2015.

PEREIRA, J. F. O ensino de história durante a ditadura militar (1964-1985). In.: XXV Semana de Ciências Sócios. Universidade estadual de londrina (UEL). **Anais**. Abr./2014. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6-%202014/GT6\\_Jefferson%20da%20Silva%20Pereira.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6-%202014/GT6_Jefferson%20da%20Silva%20Pereira.pdf)> Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

PERES, M.A.C. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas. **Intellectus Revista Acadêmica Digital**. Sumaré, v. 2, n.Jul./2004, p. 129-139, São Paulo: Faculdade de Jaguariúna, 2004. Disponível em: <<http://www.revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=57>>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

PERONI, V. Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/viewFile/17362/9526>> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

- PERONI, V.; ADRIÃO, T. Público não-estatal: Estratégias para o setor educacional brasileiro. In: \_\_\_\_ (Orgs.) **O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza**. 1ª edição. Artmed, 2001.
- PESAVENTO, S.J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PIAGET, J. **O Estruturalismo**. Trad. Moacir Renato de Amorim. 2 ed. rev. São Paulo: DIFEL, 1974.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**; tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro, Brasília INL: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. **A equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. **O Possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1986. v. 2.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24ª Ee. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, N.43, p. 70-83, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.
- PLATÃO. O banquete. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. Tradução José Cavalcante de Souza. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 7-53.
- POPPOVIC, A. M. **Alfabetização: Disfunções psiconeurológicas**. São Paulo: Editora Psico-pedagogia, 1968.
- POPPOVIC, A. M. **Alfabetização: um problema interdisciplinar**. Cadernos de pesquisa, São Paulo: p. 71-86, fev. 1981.
- PRADO, E. M. Breve Histórico da Educação a distância no Brasil. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 893-917, set./out. 2007.
- PRADO, L. A. O estudo dirigido e sua aplicação no primeiro grau. reve Histórico da Educação a distância no Brasil. **Revista Multirio, online**, Out. /2011 Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/356-breve-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>> Acesso em: 19 de janeiro de 2018.
- RASSI, A. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da “Marcha das vadias”. **Rev. Hist. UEG - Goiânia**, v.1, n.1, p.43-63, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/download/599/343>> Acesso em: 17 de abril de 2018.
- RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.
- RIBEIRO, M. W. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v.11, n.34, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4501/4435>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

RIZZO, G. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ROGERS, C. **Sobre o Poder Pessoal**, 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1989.

SANTOS, A.; CESTARO, P. M. R. ; LUSARDO, R. C. C. Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. Simpósio Espaço Educação. UFJF. **Anais**, 2009. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05\\_4.pdf](http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf) >. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

SANTOS, B. B. M. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, [online] Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

SANTOS, M. C. A concepção de Experiência e Educação em John Dewey. Trabalho de conclusão de Curso [Pedagogia]. Londrina. 2011. Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARCELA%20CALIXTO%20DOS%20SANTOS.pdf>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

SANTOS, P.S. M. B. A construção da Educação Fluminense e o Centro Educacional de Niterói (CEN) dos anos de 1960-1970: o Papel de Armando Hildebrand e Myrthes Wenzell. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1694/1543> > Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

SANTOS, T. C. O “novo” para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 29, n. 2, fev. 2014a. ISSN 1981-5239. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25984>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. Alfragide: Editorial Caminho, 2011.

SARGIANI, R. **Jerome Bruner**. Jan. 2015, Disponível em: <<https://www.psicologiaexplica.com.br/jerome-bruner/>> Acesso em: 07 de fevereiro de 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1983.

SAVIANI, D.. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHERCH, V. A. A terceirização no serviço público: aspectos gerais, limites e vedações. In: **Revista Âmbito Jurídico**, on-line, Rio Grande, XIX, n. 146, mar 2016. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=16979&revista\\_caderno=4](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16979&revista_caderno=4)> . Acesso em 15 de dezembro de 2017.

SEVERINO, A. J. O público e o privado como categoria de análise da educação. In.: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R.; SILVA, T. M. T. (orgs.). **O Público e o privado na história da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas-SP: Autores associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, E. M. Instrução programada: tecnologia educacional aplicada ao EAD. **Revista de Tecnologia Aplicada (RTA)**. v.4, n.3, Set-Dez. 2015, p. 32-52. Disponível em: <

<http://faccamp.br/ojs-2.4.8-2/index.php/RTA/article/view/901> >. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. XXX Reunião Anual (ANPEd), Caxambu-MG. **Anais**. out./2007. Disponível em: < [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf)>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

SILVA, E. M.; MORAIS, J.A.; BARBOSA, L.S. As implicações da teoria de Carl Ransom Rogers para a educação em ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências (ARETÉ)** | Manaus, v. 6, n. 10, p.63-72, jan-jun, 2013. ISSN: 1984-7505. Disponível em: [http://www.revistas.uea.edu.br/download/revistas/arete/vol.6/arete\\_v6\\_n10-2013-p.63-72.pdf](http://www.revistas.uea.edu.br/download/revistas/arete/vol.6/arete_v6_n10-2013-p.63-72.pdf). Acesso em: 23 de agosto de 2016.

SILVA, R.C.S.; PEREIRA, E.C. Currículos de ciências: uma abordagem histórico-cultural. 2011. VIII Encontro nacional de pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2011. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0836-1.pdf> > Acesso em: 13 de novembro de 2017.

SILVA, T. T. Prefácio. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história** 13ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1982.

SOUZA, E. C.L.; LUCAS, C.C; TORRES, C. V. Práticas sociais, cultura e inovação: três conceitos associados. **Revista de Administração FACES Journal**. Universidade FUMEC: Minas Gerais. vol. 10, núm. 2, abril-junio, 2011, pp. 210-229. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1940/194022079011.pdf>>. Acesso em: 27 de novembro de 2018.

SOUZA, J. F. C. **Regimes de verdade em Michel Foucault: Aparição e gênese de um conceito**. 2015. Dissertação (mestrado em Filosofia). Universidade de Brasília, 2015.

STAHL, M. M. **Os módulos do Projeto Logos II: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdo**. 1981. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 1981.

STAHL, M. M. Reflexões sobre a formação do Professor Leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 17-25, out./dez. 1986.

SUCUPIRA, N. **Aspectos da Organização e funcionamento da Educação Brasileira**. Brasília-DF: MEC, 1974.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESSER, O. et.al. Avaliação de Programas de Formação da Professora “leiga” no Ceará. In.: THERRIEN, J.; **Educação e Escola no Campo**. p. 235-251. São Paulo: Editora Papirus, 1993.

TURRA, C. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

VALE, M. L. L. **Um estudo das dimensões do encontro pedagógico do Logos II do Piauí**. 1982. 1v. e 2v. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 1982.

- VALENTE, W. Do engenheiro ao licenciado: subsídios para a história da profissionalização do professor de matemática no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p.75-94, set./dez. 2005.
- VALENTE, W. Osvaldo Sangiorgi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 583-613, set./dez. 2008.
- VASCONCELOS, E. M. Educação popular em tempos de democracia e pós-modernidade: uma visão a partir do setor de saúde. In.: COSTA, M.V.(Org.). **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Loyola, 1998, p. 63-98.
- VASCONCELOS, M. S. Difusões das idéias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.
- VEIGA-NETO, A. **Conexões...** In.: OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). Confluências e Divergências entre didática e currículo. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- VIDAL, D. G.. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.,; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C.(orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª. Ed., 1ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VIEIRA, F. R. O Estruturalismo e a Educação segundo PIAGET. **Caderno de Licenciatura em Matemática**. n.º 1, ano 1, março 1998, p. 69-71. Disponível em: [https://estruturalismo.files.wordpress.com/2013/01/estruturalismo\\_e\\_inteligencia-piaget.pdf](https://estruturalismo.files.wordpress.com/2013/01/estruturalismo_e_inteligencia-piaget.pdf). Acesso em: 19 de dezembro de 2018.
- VINÃO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, nº 7, 2000, pp. 93-110.
- XAVIER, E. F. O. A construção da nacionalidade na voz de seus sujeitos. **Anais**. III Congresso Brasileiro de História da Educação (PUC/PR).SBHE. Nov. 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/320.pdf> Acesso em: 21 de abril de 2018.



**APÊNDICES**

APÊNDICES – MODELOS DE FICHAS PARA AS ENTREVISTA

**APÊNDICES A – Modelo de Termo de Consentimento – 1ª Entrevista****CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, CPF

nº \_\_\_\_\_, declaro, para devido fins ceder à **Cristiane Talita Gromann de Gouveia**, CPF. **XXX.XXX.XXX-XX**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à respeito do Projeto Logos II e temas correlacionados.

A pesquisadora fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento no todo ou parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, desde que mantenha a integridade e indicação da fonte e autor. Ressalta-se que o controle da entrevista fique por conta da pesquisadora que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa vir à determinar.

Após ter lido o conteúdo do texto da entrevista cedida no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ colocada na forma de depoimento e por estar de pleno acordo com seu conteúdo que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, autorizo a divulgação do meu nome e valido esse consentimento assinando em todas as páginas do depoimento.

Entrevista validade em, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

Cidade/Estado

---

 Assinatura da Entrevistada

*APÊNDICES B – Modelo de Ficha do Entrevistado***Ficha d@ Entrevistad@**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Nascimento do entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Entrevistadora: **Cristiane Talita Gromann de Gouveia**

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data de validação da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Contatos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*APÊNDICES C – Roteiro de Entrevista para o Professor(a)-cursista – 1ª Entrevista***QUESTIONÁRIO**

- 1- Qual o seu nome completo?
- 2- Atualmente, qual é a sua idade?
- 3- Atualmente, você está atuando na escola?
- 4- Qual era a sua atuação antes do Logos II?
- 5- Quando e como começou a trabalhar na Educação do Estado/Território?
- 6- Qual foi a sua via de entrada no Projeto Logos II?
- 7- Cursou o Logos II nesta cidade?
- 8- Qual era a sua escolaridade quando começou a cursar o Logos II?
- 9- Qual era a sua idade quando cursou o Logos II?
- 10- Você cursou todas as etapas do Projeto Logos II? Parte geral e parte específica?
- 11- Como funcionava os encontros pedagógicos?
- 12- Como funcionava o Estágio Supervisionado? Alguém supervisionava esse estágio?
- 13- Como funcionavam as atividades do Microensino?
- 14- Você tinha dificuldade com alguma disciplina? Caso sim, qual ou quais?
- 15- Como você via a disciplina de inglês no currículo do Projeto Logos II?
- 16- Quando que você concluiu seu curso no Projeto Logos II?
- 17- Quando cursava o Logos II, para qual série lecionava? Quais disciplinas você lecionava?
- 18- Lecionava na Zona Rural ou na Zona urbana?
- 19- Como você avaliava os módulos do Projeto Logos II? (Eficaz, ruim, didático, útil...).
- 20- Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática em sala de aula?
- 21- Em sua opinião, como era a linguagem dos módulos?
- 22- O material do Logos II disponibilizados a vocês, auxiliavam na sua prática concreta e na sua experiência docente e de vida?
- 23- O material do Logos II partia da sua realidade de vida? Fazia sentido para você?
- 24- Vocês aliavam as teorias instruídas nos módulos à sua prática de lecionar?
- 25- Conte-me um pouco sobre a rotina de um dia de aula ao tempo do Logos II. Por exemplo, como os alunos entravam em sala de aula, como se comportavam, hora do recreio, etc.
- 26- Como você trabalhava a recreação com os seus alunos, antes e depois do Logos II? Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática nesses momentos?

- 27- O horário da recreação era diferente do horário do recreio (descanso do aluno)?
- 28- Como você trabalhava a arte (Educação Artística) com os seus alunos, antes e depois do Logos II? Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática em relação à esta disciplina?
- 29- Como você trabalhava a disciplina de Matemática? Conte-me um pouco sobre a sua prática com essa disciplina em sala de aula. Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática em relação à esta disciplina?
- 30- Sobre a disciplina de Matemática, você utilizava algum recurso além do quadro negro? Se sim, quais?
- 31- Como você trabalhava a disciplina de Língua Portuguesa? Conte-me um pouco sobre a sua prática com essa disciplina em sala de aula. Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática em relação a esta disciplina?
- 32- Como você trabalhava a leitura com os alunos? Os alunos eram estimulados a ler em casa? A escola tinha biblioteca? Se sim, eram emprestados livros aos alunos?
- 33- Tinham recursos e era permitido solicitar livros para os alunos? Eram vocês que escolhiam esses livros (solicitavam a compra)?
- 34- Quais recursos pedagógicos você utilizava em sala de aula? Por recursos entendemos, por exemplo, cartaz, fotografias, material concreto, etc...
- 35- Os livros didáticos que utilizavam para preparar as aulas estavam em consonâncias com os ensinamentos do Logos II?
- 36- Como você trabalhava a disciplina de Ciências? Conte-me um pouco sobre a sua prática com essa disciplina em sala de aula. Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática em relação a esta disciplina?
- 37- Como você trabalhava a disciplina de Estudos Sociais? Conte-me um pouco sobre a sua prática com essa disciplina em sala de aula. Você usava os módulos do Logos II para orientação de sua prática em relação a esta disciplina?
- 38- A escola tinha mapas? Como era trabalhado a geografia?
- 39- O material de Geografia e História seguia o formato dos módulos do Logos II ou eram confeccionados no estado? Os módulos do Logos II levavam em consideração a Regionalidade?
- 40- Você fazia planejamento de suas aulas? Se sim, eram diários, semanais ou mensais?
- 41- Como era o planejamento de suas aulas? Você usava algum caderno de planejamento? Tem algum caderno?
- 42- A quem era apresentado esse planejamento? (diretor, secretário, coordenador...)

- 43- O processo de elaboração das micro-aulas, ajudava no planejamento de suas aulas?
- 44- Vocês alocavam os alunos nas séries conforme a idade? A aprendizagem era voltada conforme a faixa etária?
- 45- A forma de ensinar variava conforme a idade?
- 46- Você levava em conta as experiências anteriores e extracurriculares dos alunos na hora de ensinar?
- 47- Como era organizada a seleção e ordem dos conteúdos?
- 48- Como era dividido o horário de cada disciplina ministrada?
- 49- Sua sala era multisseriada? Se sim, como você dividia as turmas e as disciplinas?
- 50- Quais eram os métodos e técnicas que você mais utilizava nas atividades didáticas, ao tempo do Logos II?
- 51- Como eram a organização das carteiras em sua sala de aula?
- 52- Que material você utilizava para preparar suas aulas, ao tempo do Logos II?
- 53- Seguindo a orientação do Logos II, bastava o aluno ser estimulado para aprender? (Teoria Behaviorista: estímulo-resposta)
- 54- Como era verificado o desempenho escolar do aluno? (avaliação, participação, presença,...)
- 55- Como você avaliava seus alunos no tempo do Logos II?
- 56- Como era identificado o aluno que precisava de reforço?
- 57- Como você trabalhava o reforço com o aluno que tinha dificuldades?
- 58- No material fornecido, vocês perceberam influências de alguns pensadores educacionais da época?
- 59- No Logos II, vocês eram estimulados a descobrir por que muitas vezes as crianças não aprendiam? (Problemas emocionais, familiares...)
- 60- Vocês eram orientados a conhecer e estimular as tendências pessoais de cada aluno? Havia uma preocupação em saber o que o aluno queria? Uma compreensão do que o aluno sentia?
- 61- No Logos II, eram abordado somente a questão dos conteúdos ou também havia uma preocupação com a constituição simbólica e afetiva da criança?
- 62- No Logos II, havia o estímulo de descobrir e/ou despertar o interesse da criança?
- 63- Vocês eram orientados a serem facilitadores da aprendizagem onde os alunos liberassem suas capacidades de autoaprendizagem?
- 64- Você trabalhava OSPB e Educação Moral e Cívica na disciplina de Estudos Sociais? Como você abordava estes assuntos em sala de aula?
- 65- Como eram trabalhadas as datas comemorativas na sua escola?

- 66- Sobre os cuidados da higiene e saúde dos alunos, você utilizava algum conhecimento oriundo dos módulos?
- 67- Vocês eram orientados pelo material do Logos II, a instruírem seus alunos para o exercício da cidadania e do senso moral e cívico? A instrução era voltada para a comunidade, para a participação na sociedade e vida em grupo?
- 68- Vocês eram orientados pelo material do Logos II, a instruírem seus alunos para o trabalho?
- 69- O aluno fazia as quartas séries do primeiro grau. Você sabia quais eram os objetivos e as finalidades do primeiro grau? (O aluno era formado para quê?)
- 70- Você tinha conhecimento sobre a legislação educacional da época?

*APÊNDICES D – Modelo de Termo de Consentimento – Entrevista complementar***CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
CPF nº \_\_\_\_\_, declaro, para devido fins ceder à Cristiane Talita Gromann de Gouveia, CPF. XXX.XXX.XXX-XX, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento COMPLEMENTAR de caráter histórico e documental que prestei a respeito do Projeto Logos II e temas correlacionados.

A pesquisadora fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e acadêmicos, as imagens e documentos a ela concedidos, bem como também o mencionado depoimento COMPLEMENTAR no todo ou parte, editado ou não, podendo permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, desde que mantenha a integridade e indicação da fonte e autor. Ressalta-se que o controle da entrevista COMPLEMENTAR fique por conta da pesquisadora que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa vir a determinar.

Após ter lido o conteúdo do texto da entrevista COMPLEMENTAR cedida no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ colocada na forma de depoimento e por estar de pleno acordo com seu conteúdo que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, autorizo a divulgação do meu nome e valido esse consentimento assinando em todas as páginas do depoimento.

Entrevista validade em, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

Cidade/Estado

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Entrevistada

**APÊNDICES E – Roteiro de Entrevista para o Professor(a)-cursista – Entrevista Complementar**

**1- Rosemari Pegorini Sganzerla**

- a) Para começar a lecionar na escola rural você fez algum teste? Ou foi convidada?
- b) Você conheceu ou sabe de algum professor (a) que fazia o Logos II e não estava atuando em sala de aula?
- c) Como o material do Logos II te auxiliava na sua prática docente?
- d) A senhora pode contar como era a sua rotina no dia-a-dia de aula, no tempo do Logos II? Os alunos entravam... como que era essa dinâmica?
- e) Vocês podiam solicitar livros na secretaria de educação para os alunos?
- f) Vocês podiam solicitar livros para os pais dos alunos?
- g) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Tinha um professor para acompanhar essa parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- h) Ainda referente a disciplina de Educação Física, de acordo com a legislação da época quem trabalhava mais de seis horas, entre outras restrições, a disciplina era facultativa. Você foi dispensado da parte teórica?
- i) A senhora relatou na entrevista anterior, cedida no mês de maio de 2017, que as suas alunas, queriam ser professoras quando ser tornassem adultas? Os meninos também queriam ter essa profissão? A senhora teria uma hipótese do porquê dessa escolha?
- j) A senhora também relatou que no tempo do Logos II a Secretaria de Educação não enviava livros, mas que conseguiu montar uma biblioteca dentro da sua sala de aula. Você poderia contar-me sobre essa experiência?
- k) Referente a disciplina de matemática a senhora comentou que havia vários truques para conseguir ser aprovada na avaliação do Logos II, mas que a senhora queria realmente aprender e por isso contou com ajuda a professora Gessi. A senhora saberia me dizer que truques eram esses?
- l) Vocês faziam algum teste diagnóstico para saber qual era o conhecimento do aluno, antes de começar o ano letivo?
- m) Vocês desenvolviam atividades chamadas de período preparatório com os alunos na 1ª série, como: pular com os braços estendidos, pular de um pé só...etc.?
- n) Vocês verificavam se o aluno tinha maturidade ou prontidão para aprender determinado conteúdo ou seguiam o cronograma?



- o) Você ensinava o conteúdo de conjuntos para seus alunos?
- p) Nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas são sugeridos alguns experimentos. Vocês realizavam esses experimentos?
- q) Como era a merenda daquela época? Como era entregue os alimentos? Frescos ou industrializados?

## **2- José Gomes da Rocha**

- a) O senhor relatou na entrevista anterior, cedida no mês de maio de 2017, que teve que prestar um teste para começar a lecionar na escola rural, e inclusive, algumas outras pessoas fizeram esse teste e não passaram. Poderia contar-me um pouco mais sobre esse teste? (Todos tinham que fazer? Lembra de algum outro professor que fez? Como era essa prova? Escrita? Quais eram as disciplinas? Que conteúdo era avaliado? Quem avaliava?)
- b) O senhor relatou na entrevista anterior, cedida no mês de maio de 2017, que utilizava o dominó para ensinar matemática. Era o dominó tradicional ou o matemático? Era o senhor que confeccionava ele?
- c) Você conheceu ou sabe de algum professor (a) que fazia o Logos II e não estava atuando em sala de aula?
- d) Como o material do Logos II auxiliava na sua prática docente?
- e) Vocês podiam solicitar livros na secretaria de educação para os alunos?
- f) Vocês podiam solicitar livros para os pais dos alunos?
- g) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- h) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Tinha um professor para acompanhar essa parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- i) Vocês faziam algum teste diagnóstico para saber qual era o conhecimento do aluno, antes de começar o ano letivo?
- j) Vocês desenvolviam atividades chamadas de período preparatório com os alunos na 1ª série, como: pular com os braços estendidos, pular de um pé só...etc. ?
- k) Vocês verificavam se o aluno tinha maturidade ou prontidão para aprender determinado conteúdo ou seguiam o cronograma?
- l) Você ensinava o conteúdo de conjuntos para seus alunos?

- m) Nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas são sugeridos alguns experimentos. Vocês realizavam esses experimentos?
- n) Como era a merenda daquela época? Como era entregue os alimentos? Frescos ou industrializados?

### **3- Zaira Amaral Lovo**

- a) Para começar a lecionar na escola rural você fez algum teste? Ou foi convidada?
- b) Você conheceu ou sabe de algum professor (a) que fazia o Logos II e não estava atuando em sala de aula?
- c) Como o material do Logos II auxiliava na sua prática docente?
- d) Vocês podiam solicitar livros na secretaria de educação para os alunos?
- e) Vocês podiam solicitar livros para os pais dos alunos?
- f) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- g) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Tinha um professor para acompanhar essa parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- h) A senhora relatou na entrevista anterior, cedida no mês de maio de 2017, que os seus alunos, tanto meninos como meninas, queriam ser professores quando ser tornassem adultos? A senhora teria uma hipótese do porquê dessa escolha?
- i) Vocês faziam algum teste diagnóstico para saber qual era o conhecimento do aluno, antes de começar o ano letivo?
- j) Vocês desenvolviam atividades chamadas de período preparatório com os alunos na 1ª série, como: pular com os braços estendidos, pular de um pé só...etc. ?
- k) Vocês verificavam se o aluno tinha maturidade ou prontidão para aprender determinado conteúdo ou seguiam o cronograma?
- l) Você ensinava o conteúdo de conjuntos para seus alunos?
- m) Nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas são sugeridos alguns experimentos. Vocês realizavam esses experimentos?
- n) Como era a merenda daquela época? Como era entregue os alimentos? Frescos ou industrializados?

### **4- Osnilda de Matos Sander**

- a) Para começar a lecionar na escola rural você fez algum teste? Ou foi convidada?
- b) Você conheceu ou sabe de algum professor (a) que fazia o Logos II e não estava atuando em sala de aula?

- c) Como o material do Logos II te auxiliava na sua prática docente?
- d) Vocês podiam solicitar livros na secretaria de educação para os alunos?
- e) Vocês podiam solicitar livros para os pais dos alunos?
- f) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- g) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Tinha um professor para acompanhar essa parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- h) A senhora relatou na entrevista anterior, cedida no mês de maio de 2017, que no tempo do Logos II morava na zona urbana mais lecionava na zona rural. A senhora achou diferente o contexto da escola rural? Como foi a adaptação de morar na cidade e trabalhar na escola rural, que possuem realidades diferentes?
- i) Também na entrevista anterior, a senhora relatou que só trabalhou na escola rural por dois anos. A senhora que quis mudar de escola e lecionar na zona urbana?
- j) Vocês faziam algum teste diagnóstico para saber qual era o conhecimento do aluno, antes de começar o ano letivo?
- k) Vocês desenvolviam atividades chamadas de período preparatório com os alunos na 1ª série, como: pular com os braços estendidos, pular de um pé só...etc. ?
- l) Vocês verificavam se o aluno tinha maturidade ou prontidão para aprender determinado conteúdo ou seguiam o cronograma?
- m) Você ensinava o conteúdo de conjuntos para seus alunos?
- n) Nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas são sugeridos alguns experimentos. Vocês realizavam esses experimentos?
- o) Como era a merenda daquela época? Como era entregue os alimentos? Frescos ou industrializados?

##### **5- *Osvino Schmidt***

- a) Para começar a lecionar na escola rural você fez algum teste? Ou foi convidado?
- b) Você conheceu ou sabe de algum professor (a) que fazia o Logos II e não estava atuando em sala de aula?
- c) Como o material do Logos II auxiliava na sua prática docente?
- d) Vocês podiam solicitar livros na secretaria de educação para os alunos?
- e) Vocês podiam solicitar livros para os pais dos alunos?

- f) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- g) No Logos II vocês tinham a disciplina de Educação Física. Vocês faziam a parte prática? Tinha um professor para acompanhar essa parte prática? Como era essa relação da teoria e prática nessa disciplina?
- h) Vocês faziam algum teste diagnóstico para saber qual era o conhecimento do aluno, antes de começar o ano letivo?
- i) Vocês desenvolviam atividades chamadas de período preparatório com os alunos na 1ª série, como: pular com os braços estendidos, pular de um pé só...etc. ?
- j) Vocês verificavam se o aluno tinha maturidade ou prontidão para aprender determinado conteúdo ou seguiam o cronograma?
- k) Você ensinava o conteúdo de conjuntos para seus alunos?
- l) Nos módulos de Ciências Físicas e Biológicas são sugeridos alguns experimentos. Vocês realizavam esses experimentos?
- m) Como era a merenda daquela época? Como era entregue os alimentos? Frescos ou industrializados?

## APÊNDICES – FONTES PRIMÁRIAS (MÓDULOS DO LOGOS II)

### APÊNDICE 1 – Série Introdutória

#### 1.1 Série 00 – Preparação do cursista

Módulos/ Tempo	Ano	Edição	Autor (a)	Conteúdos
01 4 horas	1981	4ª revista	Marly Gonet Mourão Branco	O Projeto Logos II
				Como Você vai estudar
				Para que existe o Logos II

#### 1.2 Série 01 – Informações Pedagógicas

Módulos/ Tempo	Ano	Edição	Autor (a)	Conteúdos
01 10 horas	1981	4ª ed. revista	Marlene Gonet	Que é instrumento Pedagógico?
				Recursos usados no módulo de ensino
				Outros recursos
01 10 horas	1987	5ª ed.	Idem	Conteúdos: Idem
				Inclusão de atividades suplementares
02 10 horas	1987	5ª ed.	Idem	Módulo: instrumento de ensino personalizado
				Como estudar o módulo
				Estudar e aprender
03 8 horas	1987	5ª ed.	Idem	A sentença de Salomão
				Que é grupo?
				Como estudar em grupo?
				O estudo em grupo: cuidados e tarefas
04 8 horas	1981	4ª ed. revista	Idem	Encontro Pedagógico
				Que fazer em um encontro Pedagógico?
				Por que participar de um encontro pedagógico?
04 10 horas	1987	5ª ed.	Idem	Avaliação de Aprendizagem
				Como avaliar?
				Avaliação do cursista do Logos II
05 8 horas	1987	5ª ed.	Idem	Que é recuperação?
				Atividades de recuperação
				Recuperação: Forma de ajuda ao cursista
06 8 horas	1981	4ª ed. revista	Idem	Que é recuperação?
				Atividades de recuperação
				Recuperação: Forma de ajuda ao cursista
06 8 horas	1987	5ª ed.	Equipe Técnica do CETEB	Encontro Pedagógico
				Que fazer em um encontro Pedagógico?
				Microensino

## 1.3 Série 02 – Técnicas de Estudos

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 10 horas	1981	4ª ed. revista	Maryland Moraes	Técnicas de Estudos? O que é isso?
				Por que se lê mal?
				Para ler melhor
01 10 horas	1987	5ª ed.	Equipe Técnica do CETEB	Técnicas de Estudos? O que é isso?
				Por que se lemos mal?
				Para ler melhor
02 10 horas	1987	5ª ed.	Idem	Inclusão de atividades suplementares
				Conhecendo novas palavras
				Técnica para melhorar o vocabulário
				Enriquecendo a linguagem
03 10 horas	1986	4ª ed.	Idem	Tornando a Língua mais bonita
				A gaveta desarrumada
				Arrumando nossas ideias
04 15 horas	1981	4ª ed. revista	Maryland Moraes	Os momentos do texto
				Aprendendo a distinguir o principal do secundário
				O Parágrafo: idéias principais e idéias secundárias
05 15 horas	1985	3ª ed.	Equipe Técnica do CETEB	Como reduzir um texto
				Como esquematizar um texto
				Aplicando os novos conhecimentos
06 10 horas	1982	5ª ed. revista	Maryland Moraes	A linguagem Poética
				A linguagem Teatral
				Linguagem publicitária e Linguagem Jornalística
07 10 horas	1981	4ª ed. revista	Idem	Uma novidade carregada de significado
				Usando a imaginação
				Pensar + concluir = estudar
08 20 horas	1985	4ª ed.	Equipe Técnica do CETEB	Sabendo das coisas
				As partes do livro
				O clube de leitura

## APÊNDICE 2 – Comunicação e Expressão

### 2.1 Série 03 - Formação Geral – Língua Portuguesa

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 30 horas	1985	3ª ed.	Lurdes Teresa Lopes Jorge e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de Texto
				Sílabas, fonemas e letras
				Relacionamento de palavras
02 30 horas	1985	3ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Sílaba Tônica e Acentuação das palavras
				Ampliação de Frases
03 15 horas	1981	4ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Substantivos – artigos – adjetivos
				Redação de bilhetes
03 - Idem	1985	3ª ed.	Idem	Idem
03 - Idem	1986	4ª ed.	Idem	Idem
04 15 horas	1985	3ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Substantivo – artigo – adjetivo – numeral – flexões - grau
				Redação de aviso
05 30 horas	1981	4ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Pronomes
				Redação de Diálogos
05 - Idem	1985	3ª ed.	Idem	Idem
06 20 horas	1981	4ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Concordância Nominal
				Redação de Parágrafos Narrativos
06 - Idem	1985	3ª ed.	Idem	Idem
07 20 horas	1985	3ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Os verbos na Comunicação
				Conjugação dos verbos regulares
				A narração
08 20 horas	1982	4ª ed. revista	Edlúzia Reis de Carvalho e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de Texto
				Verbos irregulares – Defectivos e anômalos
				Expressão escrita – Carta Familiar
08 - Idem	1985	3ª ed.	Idem	Idem
09 15 horas	1985	3ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Verbo – Formas nominais, verbos auxiliares e tempos compostos
				Expressão escrita – a descrição

10 20 horas	1985	3ª ed.	Lurdes Teresa Lopes Jorge e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de Texto
				Formação de Palavras
				Expressão escrita – narração e descrição
11 20 horas	1985	3ª ed.	Nadir Pereira Mendes Garcia e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de Texto
				Preposições e advérbios
				Expressão escrita: telegrama
12 20 horas	1983	5ª ed.	Idem	Interpretação de Texto
				Pronomes pessoais oblíquos: Emprego e Colocação
				Expressão escrita: requerimento
13 15 horas	1983	5ª ed.	Lurdes Teresa Lopes Jorge; Nadir Pereira Mendes Garcia e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de texto
				Frases
				Ofício
14 15 horas	1986	4ª ed.	Nadir Pereira Mendes Garcia e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de texto
				Termos integrantes da oração
				Parágrafo dissertativo
15 20 horas	1982	4ª ed. revista	Idem	Interpretação de texto
				Vozes do verbo
				Dissertação
16 25 horas	1982	4ª ed. revista	Heloisa Salgueiro e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de texto
				Adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo
				Relatório
17 20 horas	1983	5ª edição	Tânia Maria Centeno Braun Mendes Vianna e Equipe Técnica do CETEB	Interpretação de texto
				O processo sintático de coordenação
				Paralelismo
18 20 horas	1985	3ª ed.	Idem	Interpretação de texto
				O processo sintático de subordinação
				Eficiência na comunicação: economia
19 20 horas	1982	5ª ed.	Idem	Interpretação de texto
				O processo sintático de subordinação
				Os textos informativos
20 20 horas	1982	4ª ed. revista	Idem	Interpretação de texto
				Concordância verbal
				Planejando e redigindo a sua redação



## 2.2 Série 08 - Formação Geral – Literatura Brasileira

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 25 horas	1983	5ª ed. revista	Maria Christina Diniz Leal	A poesia modernista
				Princípios linguísticos fundamentais
02 25 horas	1982	4ª ed. revista	Idem	Conhecendo a prosa modernista
03 25 horas	1987	5ª ed.	Cynira Amaral Costa Alvim e Maria Christina Diniz Leal	O início da literatura brasileira
				Os enfeites da linguagem barroca
				A arte de escrever com clareza e coerência
Obs.: Nesse módulo na contracapa está escrito Língua portuguesa e Literatura brasileira.				
04 20 horas	1987	5ª ed.	Maria Christina Diniz Leal e Equipe Técnica do CETEB	O século do ouro: Neoclassicismo e Arcadismo
				Redigindo parágrafos com clareza
Obs.: Nesse módulo na contracapa, também, está escrito Língua portuguesa e Literatura brasileira.				
05 25 horas	1982	4ª ed. revista	Maria Christina Diniz Leal	As raízes do nacionalismo
				A Literatura romântica
06 25 horas	1985	3ª edição	Maria Christina Diniz Leal e Equipe Técnica do CETEB	O romance urbano do Século XIX
				A presença do índio na prosa do romantismo
				Crase
Obs.: Nesse módulo na contracapa, também, está escrito Língua portuguesa e Literatura brasileira.				
07 25 horas	1983	5ª ed. revista	Cynira Amaral Costa Alvim e Márcia Elizabeth Bortone	A visão realista do mundo
				O naturalismo
08 30 horas	1987	5ª ed.	Equipe Técnica do CETEB	Simbolismo
				Do simbolismo ao modernismo
				Colocação dos pronomes átonos
Obs.: Nesse módulo na contracapa, também, está escrito Língua portuguesa e Literatura brasileira.				

## 2.3 Série 20 - Formação Especial – Didática da Linguagem

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 13 horas	1984	1ª ed. nova	Militina de Jesus Melo Paz; Zélia Fonseca Naziazene e Equipe Técnica do CETEB	A linguagem – conceito e tipos
				Leitura – conceito e importância
02 25 horas	1984	1ª ed. nova	Idem	Período preparatório: coordenação motora
				Período preparatório: Lateralidade, discriminação e percepção visual
				Período preparatório: memória visual, discriminação auditiva e uso da linguagem
03 30 horas	1984	1ª ed. nova	Idem	Métodos e processos no ensino de leitura
				Processo eclético no ensino da leitura
				Processo silábico no ensino da leitura
				Processo fônico no ensino da leitura
04 25 horas	1984	1ª ed. nova	Idem	Linguagem oral e audição
				Leitura
				Linguagem escrita
				Modelo de Plano de aula
05 12 horas	1984	1ª ed. nova	Idem	Idem
06 25 horas	1984	1ª ed. nova	Militina de Jesus Melo Paz e Equipe Técnica do CETEB	Linguagem oral e audição
				Leitura
				Linguagem escrita
				Como estudar a gramática na 3ª série
07 25 horas	1984	1ª ed. nova	Militina de Jesus Melo Paz; Zélia Fonseca Naziazene e Equipe Técnica do CETEB	Leitura na 4ª série
				Linguagem oral e audição
				Escrita, ortografia e gramática

## 2.4 Série 20.1 - Formação Especial – Didática de Português

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
02 25 horas	1986	3ª ed.	Militina de Jesus Melo Paz; Zélia Fonseca Naziazene e Equipe Técnica do CETEB	Período preparatório: coordenação motora
				Período preparatório: Lateralidade, discriminação e percepção visual
				Período preparatório: memória visual, discriminação auditiva e uso da linguagem
03 30 horas	1986	3ª ed.	Idem	Métodos e processos no ensino de leitura
				Processo eclético no ensino da leitura
				Processo silábico no ensino da leitura
				Processo fônico no ensino da leitura
04 25 horas	1986	3ª ed.	Idem	Linguagem oral e audição
				Leitura
				Linguagem escrita
				Modelo de Plano de aula
05 12 horas	1986	3ª ed.	Idem	Idem
06 25 horas	1986	3ª ed.	Militina de Jesus Melo Paz e Equipe Técnica do CETEB	Linguagem oral e audição
				Leitura
				Linguagem escrita
				Como estudar a gramática na 3ª série
07 25 horas	1986	3ª ed.	Militina de Jesus Melo Paz; Zélia Fonseca Naziazene e Equipe Técnica do CETEB	Leitura na 4ª série
				Linguagem oral e audição
				Escrita, ortografia e gramática
08 30 horas	1986	3ª ed.	Idem	Linguagem escrita – ortografia
				Sugestões de atividades

## 2.5 Série 10 - Formação Geral – Educação Artística

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 20 horas	1982	5ª ed. revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira	Homem – arte – mundo
				A arte no Egito antigo, Grécia A.c. e Roma
				A arte dos povos primitivos – A arte do povo

01 20 horas	1980	3ª ed.	Idem	Idem
02 15 horas	1982	5ª ed. revista	Idem	A capacidade de criar é comum a todos
				Elementos do desenho
				Desenho de uma árvore
02 15 horas	1981	4ª ed. revista	Idem	Idem
02 15 horas	1980	3ª ed.	Idem	Idem
03 15 horas	1981	4ª ed. revista	Idem	Arte lúdica
				Organização das formas – Simetria
				Organização das formas – Assimetria
04 20 horas	1981	4ª ed.	Maria de Lourdes Mäder Pereira; Myriam Cunha e Claudia Bruno Pereira	Comunicação verbal e não verbal
				Arte figurativa sobre o plano – pintura
				A sua forma de expressão
04 20 horas	1980	3ª ed.	Idem	Idem
05 20 horas	1981	4ª ed.	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Equipe Técnica do CETEB	Arte não figurativa ou abstrata
				Processos de impressão
				A xilogravura como forma de expressão
05 20 horas	1980	3ª ed.	Idem	Idem
06 20 horas	1982	4ª ed. revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira	Atuando sobre o ambiente que nos cerca
				Atuando sobre os meios de comunicação
				Atuando sobre a natureza
06 20 horas	1980	3ª ed. revista e alterada	Idem	Idem
07== 20 horas	1982	4ª ed. revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Equipe Técnica do CETEB	Criação no espaço com materiais diversos
				A criação artística no espaço
				A arquitetura
07 20 horas	1987	4ª ed.	Idem	Idem
08 20 horas	1982	4ª ed. revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira; Myriam Cunha	A variedade de formas na natureza
				Observando semelhanças e diferenças

			e Claudia Bruno Pereira	O processo de criação
08 20 horas	1983	5ª ed. revista	Idem	Idem

2.6 Série 27 - Formação Especial – Didática da Educação Artística

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 20 horas	1982	4ª edição revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Equipe Técnica SEPS/MEC	Você a função docente
				Educação no mundo atual
				Educação Artística - Objetivos
01 30 horas	1984	1ª edição Nova	Idem	A escola
				A escola e o meio ambiente
02 30 horas	1982	4ª edição revista	Idem	Idem
02 30 horas	1987	3ª edição	Idem	Idem
03 15 horas	1984	1ª edição Nova	Idem	Criatividade
				Desenvolvendo a criatividade
03 15 horas	1987	3ª edição	Idem	Idem
04 15 horas	1987	3ª edição	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Equipe Técnica do CETEB	O grafismo de 2 a 5 anos
				O grafismo de 6 a 9 anos
				O grafismo de 10 a 13 anos
05 12 horas	1982	4ª edição revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Claudia Bruno Pereira	Organização da sala e do material
				Atuação do professor nas aulas de Artes Plásticas
05 12 horas	1984	1ª edição Nova	Idem	Idem
06 12 horas	1982	4ª edição revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Equipe DSU/MEC	As técnicas e sua aplicação – Técnicas no plano
				O espaço e sua utilização
				Técnicas de Trabalho no espaço
06 12 horas	1987	3ª edição	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Equipe SEPS/MEC	Idem
07 25 horas	1982	4ª edição revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira e	O Corpo no espaço – a mímica
				A dança

			Claudia Bruno Pereira	Os sons – introdução à música
07 25 horas	1984	1ª edição Nova	Idem	Idem
08 25 horas	1982	4ª edição revista	Maria de Lourdes Mäder Pereira e Equipe SEPS/MEC	Jogo Dramáticos – atividades educativas
				Jogos com a palavra e criação de histórias
				Teatro
08 25 horas	1987	3ª edição	Idem	Idem

2.7 Série 30 - Formação Geral – Língua Estrangeira Moderna - Inglês

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 15 horas	1987	4ª edição	Vânia Passos Coutinho e Equipe Técnica do CETEB	Conversando sobre a língua Inglesa
				O verbo TO BE
				Formação do Plural do substantivos
02 15 horas	1986	3ª edição	Idem	O artigo indefinido e definido
				Adjetivos
03 15 horas	1986	3ª edição	Helena Graça Pitman e Equipe Técnica do CETEB	Preposições
				Palavras interrogativas
04 15 horas	1982	4ª edição revista	Helena Graça Pitman	There is e there are
				Numerais cardinais
				How many
04 15 horas	1987	4ª edição	Helena Graça Pitman e Equipe Técnica do CETEB	Idem
05 15 horas	1986	3ª edição	Vânia Passos Coutinho e Equipe Técnica do CETEB	Presente contínuo
06	1987	4ª edição	Idem	Adjetivos possessivos
				Pronomes possessivos

### APÊNDICE 3 – Estudos Sociais

#### 3.1 Série 11 - Formação Geral – Geografia

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 6 horas	1981	4ª ed. revista	Maria Lúcia Costa Rodrigues Vianna	Não estamos sós no mundo
				Não estamos sós no céu
				O lugar da terra no espaço
02 15 horas	1986	3ª edição	Maria Lúcia Costa Rodrigues Vianna e Equipe Técnica do CETEB	Andando na linha certa, encontramos o lugar certo
				Uma consequência para cada volta
				O chão em que pisamos e as águas em que navegamos
03 20 horas	1986	3ª edição	Sílvia Oliveira Leite de Sá e Equipe Técnica do CETEB	Região Norte
				Região Nordeste
				Região Centro-Oeste
04 22 horas	1982	5ª edição revista	Maria Lúcia Costa Rodrigues Vianna	O relevo brasileiro
				As águas de meu país
				O Brasil é um país tropical
05 25 horas	1987	4ª edição	Maria Lúcia Costa Rodrigues Vianna e Equipe Técnica do CETEB	América Latina
				América Anglo-saxônica
				Oceania, o novíssimo continente
06 24 horas	1981	4ª edição revista	Ivo das Chagas e Maria Lúcia Costa Rodrigues Vianna	Regiões norte e nordeste
				Região sudeste
				Região sul e centro-oeste
07	1983	5ª edição	Idem	O Novo mundo
				América Latina
				América Anglo-saxônica
				Oceania, o novíssimo continente
08 26 horas	1982	4ª edição revista	Idem	O velho mundo
				Ásia
				África
09 25 horas	1987	4ª edição	Sílvia Oliveira Leite de Sá e Equipe Técnica do CETEB	Agricultura, pecuária, extrativismo e pesca
				A indústria no Brasil
				Comércio, transportes e órgãos regionais de planejamento

#### 3.2 Série 09 - Formação Geral – História

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 25 horas	1987	4ª edição	Sílvia Oliveira Leite de Sá e Equipe Técnica do CETEB	A antiguidade Oriental
				As civilizações Gregas e Romanas
				As invasões bárbaras

				Os Impérios Bizantino e Islâmico
				O final da idade média
02 20 horas	1986	3ª edição	Idem	O mundo dos descobrimentos
				Colonização hispânica, portuguesa e outras
				O renascimento
				A reforma e contra-reforma
				O absolutismo
03 20 horas	1981	4ª edição revista	Luiz Oswaldo Pamplona Conceição	A revolução comercial
				As transformações culturais
				As transformações políticas
03 20 horas	1986	3ª edição	Sílvia Oliveira Leite de Sá e Equipe Técnica do CETEB	A Revolução Francesa
				A revolução industrial
				O mundo em guerra
				O desenvolvimento científico e tecnológico
04 25 horas	1986	3ª edição	Idem	O Brasil Colonial
				O Brasil Monárquico
				O Brasil republicano
05 25 horas	1986	3ª edição	Idem	A pré-história
				As civilizações dos grandes rios
				As civilizações clássicas
				As civilizações da idade média Oriental
				A idade média ocidental
06 20 horas	1981	4ª edição revista	Luiz Oswaldo Pamplona Conceição	A redemocratização
				O estado novo
				A república velha
06 25 horas	1984	1ª edição nova	Sílvia Oliveira Leite de Sá e Equipe Técnica do CETEB	Expansão marítima e comercial
				Colonização e independência das colônias Americanas
				O Renascimento
				A Revolução Francesa e a Revolução industrial
				O mundo em guerra
07 20 horas	1981	4ª edição revista	Luiz Oswaldo Pamplona Conceição	O segundo reinado
				O primeiro reinado
				A independência o Brasil
07 25 horas	1984	1ª edição nova	Sílvia Oliveira Leite de Sá e Equipe Técnica do CETEB	A descoberta e a colonização do Brasil
				Os movimentos coloniais e a vinda da família real para o Brasil
				A independência do Brasil e o primeiro reinado



				As regências e o segundo reinado
				Desenvolvimento econômico e social nos períodos colonial e imperial
08	1986	3ª edição	Idem	A república velha
				A república nova
				A república contemporânea

### 3.3 Série 06 - Formação Geral – Educação Moral e Cívica

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 10 horas	1981	4ª edição revista	Maria do Socorro Fernandes	O homem: um ser diferente
				O homem: um ser social
				O homem e as instituições sociais
02 10 horas	1982	5ª edição revista	Idem	O Estado
				O cidadão brasileiro: direitos e deveres
				Os direitos do trabalhador
03 10 horas	1981	4ª edição revista	Idem	Nossa pátria
				Vultos históricos
				Os símbolos nacionais
04 10 horas	1981	4ª edição revista	Idem	Segurança Nacional
				Objetivos Nacionais
				Política Externa Brasileira
04 10 horas	1982	5ª edição revista	Idem	Idem

### 3.4 Série 04 - Formação Geral – OSPB (Organização Social e Política do Brasil)

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 8 horas	1981	4ª edição	Marília de Carvalho Pompeu	A cana-de-açúcar
				Os caminhos do gado
				A mineração
01 15 horas	1986	4ª edição	Marília de Carvalho Pompeu e Equipe Técnica do CETEB	A cana-de-açúcar
				Os caminhos do gado
				A mineração
				A expansão cafeeira
				A industrialização
02 8 horas	1981	4ª edição revista	Marília de Carvalho Pompeu	Um rei sem coroa
				O mundo que o café criou
				A industrialização
03 20 horas	1987	5ª edição	Sílvia Oliveira Leite de Sá e Equipe Técnica do CETEB	O desenvolvimento industrial no Brasil
				O desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro
				A política energética brasileira

				O comércio e o transporte no Brasil
04 20 horas	1987	5ª edição	Equipe Técnica do CETEB	A sociedade brasileira
				Êxodo rural
				População, economia e educação
				A saúde no Brasil
				A organização popular e a democracia

### 3.5 Série 22 - Formação Especial – Didática dos Estudos Sociais

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 10 horas	1987	3ª edição	Maria de Lourdes Moura Lima Rocha; Maria Luiza Martinho da Rocha Perri e Equipe Técnica do CETEB	Ciências sociais e Estudos sociais
				Disciplinas
				Fundamentos
02 25 horas	1987	3ª edição	Idem	Objetivos dos estudos sociais no primeiro grau
				Como aprender estudos sociais
				O desenvolvimento de habilidades e atitudes
03 25 horas	1987	3ª edição	Idem	O que abrange o programa de estudos sociais no 1º grau
				Fatores básicos na organização de um programa de Estudos sociais
				O professor em face do programa de Estudos sociais
04 25 horas	1987	3ª edição	Idem	Como ensinar estudos sociais
				Atividades no ensino de estudos sociais
				Recurso para a atividade de leitura
05 25 horas	1987	3ª edição	Idem	Por que o trabalho de grupo é importante em estudos sociais?
				De que depende o trabalho de grupo?
				Tipos de trabalho de grupo
06 25 horas	1987	3ª edição	Idem	Recursos audiovisuais facilitadores da aprendizagem dos estudos sociais
				Como utilizar as rélias, gravuras e cartazes no ensino de estudos sociais
				Como utilizar gráficos, linha do tempo. Quadro de giz e outros recursos audiovisuais

07 25 horas	1987	3ª edição	Idem	Porque utilizar mapas e globos em Estudos sociais?
				Como utilizar globos e mapas em Estudos sociais?
				Que habilidade podem ser desenvolvidas através do uso de mapas e globos?
08	1982	4ª edição revista	Maria de Lourdes Moura Lima Rocha e Maria Luiza Martinho da Rocha Perri	A comunidade como recurso de ensino
				Atividades em que são usados os recursos da comunidade
				Excursão: um recurso oferecido pela comunidade
				Outros recursos oferecidos pela comunidade

## APÊNDICE 4 – Formação Integral

### 4.1 Série 29 - Formação Geral – Educação Física

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 20 horas	1982	4ª edição revista	Ivone Felipe	Os movimentos
				As ginásticas
02 20 horas	1987	3ª edição	Ivone Felipe e Equipe Técnica do CETEB	Treinamento em circuito
				Atletismo
03 20 horas	1982	4ª edição revista	Ivone Felipe	Alguns desportos coletivos
				Handebol

### 4.2 Série 25 - Formação Especial – Didática da Educação Física

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 12 horas	1982	4ª edição revista	Anisse Nicolau	Finalidades e objetivos da Educação Física
				Como ministrar uma aula de Educação Física
				Tipos de exercício
01 12 horas	1987	3ª edição	Anisse Nicolau e Equipe Técnica do CETEB	Idem
02 20 horas	1987	3ª edição	Anisse Nicolau e Equipe Técnica do CETEB	Incentivando a participação ativa dos alunos
				Orientando aulas de educação física
				Planejando aulas de educação física

### 4.3 Série 28 - Formação Especial – Recreação e Jogos

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 15 horas	1987	3ª edição	Enock Sant'ana e Equipe Técnica do CETEB	Recreação
				A recreação na escola
				Primeiros socorros
02 15 horas	1982	4ª edição revista	Enock Sant'ana	O Recreador
				Atividades recreativas
				Confecção de material
03 15 horas	1987	3ª edição	Helena R. S. Barcellos e Rosane Weber Gonçalves e Equipe Técnica do CETEB	A dramatização na escola
				Preparando para a dramatização
				A dramatização nas primeiras séries
04 15 horas	1979			Folclore
				Folclore e recreação

		2ª edição revista e alterada	Maria Lúcia Scarpini Wickert	Coletânea de atividades folclóricas Organizando uma exposição
05 15 horas	1987	3ª edição	Enock Sant'ana e Equipe Técnica do CETEB	Os jogos na escola Seleção de jogos Coletânea de jogos
06 15 horas	1987	3ª edição	Clarice Fedoci de Araújo e Equipe Técnica do CETEB	Preparando para a competição Organizando uma gincana Envolvimento da comunidade nas ruas de recreio

**APÊNDICE 5 – Ciências**

*5.1 Série 07 - Formação Geral – Matemática*

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 15 horas	1983	5ª Ed. revista	Equipe Técnica do CETEB	Introdução ao estudo de conjuntos
				Relações: Pertinência e inclusão
				Operações entre conjuntos: Reunião e intersecção
02 30 horas	1981	4ª Ed. revista	Idem	Conjunto de Números Naturais
				Sistema de Numeração Decimal
				Produto Cartesiano
04 30 horas	1983	1ª Ed. Nova	Maria de Fátima Neto e Equipe Técnica do CETEB	Número decimal e Equivalência de Fração
				Frações: redução, comparação e representação na reta numerada
				Operações com números racionais: adição e subtração
				Operações com números racionais: multiplicação e divisão
				Representação decimal dos números racionais
05	1981	4ª Ed. revista	Maria de Fátima Neto	Número racional e Equivalência de Fração
				Frações: redução, comparação, e representação na reta numerada
				Operações com racionais: adição e subtração
05	1983	5ª Ed. revista	Idem	Idem
06 15 horas	1981	4ª Ed. revista e alterada	Equipe Técnica do CETEB	Operação com número racionais – multiplicação e propriedades
				Operações com números racionais - Divisão
				Representação decimal de números racionais
06 20 horas	1983	1ª Ed. Nova	Maria de Fátima Neto e Equipe Técnica do CETEB	Sentença Matemática
				Equações do 1º Grau com uma variável
				Resolução de uma equação do 1º Grau com uma variável
				Resolução de uma equação de 1º Grau com uma variável pelo processo prático
				Problemas de 1º Grau com uma variável

07 15 horas	1983	5ª Ed. revista	Equipe Técnica do CETEB	Conjunto dos números racionais relativos
				Operações com números inteiros relativos – adição e multiplicação – propriedades
				Operações com números inteiros relativos – subtração e divisão
				Operações com números racionais - propriedades
08 30 horas	1983	1ª Ed. Nova	Maria de Fátima Neto e Equipe Técnica do CETEB	Geometria e a Natureza
				Figuras geométricas planas
				Posições relativas de duas retas no plano
				Ângulos
09 25 horas	1986	4ª Ed.	Equipe Técnica do CETEB	Ângulos
				Classificação dos ângulos
				Triângulos: classificação e congruências
				Circunferências, círculo e ângulos no círculo
10 40 horas	1983	1ª Ed. Nova	Idem	Sistemas de medidas
				Razões, proporções e grandezas proporcionais
				Teoremas de Geometria
11 25 horas	1983	5ª Ed. revista	Maria de Fátima Neto	Posições relativas de duas retas no plano
				Unidades de tempo
				Introdução ao estudo de ângulos
11 40 horas	1983	1ª Ed. Nova	Equipe Técnica do CETEB	Relação
				Função
				Funções de 1º e 2º Grau
				Zeros da função do 2º Grau
12 50 horas	1983	1ª Ed. Nova	Idem	Potenciação e radiciação: propriedades
				Função exponencial e equação exponencial
				Logaritmação
				Função Logaritma
				Sistemas de Logaritmos decimais
13 20 horas	1982	4ª Ed. revista	Maria de Fátima Neto	Operações com Logaritmos
				Conjunto dos números reais $\mathbb{R}$
13 40 horas	1983	1ª Ed. Nova	Equipe Técnica do CETEB	Expressões algébricas em $\mathbb{R}$ (eais)
				Sucessões e séries
				Sucessões e séries aritméticas
				Sucessões e séries geométricas
				Agrupamentos
Cálculo combinatório				

14 15 horas	1982	4ª Ed. revista	Maria de Fátima Neto	Polinômios em R
				Operações com polinômios em R
14 30 horas	1983	1ª Ed. Nova	Henrique de Oliveira Miguel e Equipe Técnica do CETEB	Matrizes: Conceitos e Operações
15 25 horas	1982	4ª Ed. revista	Maria de Fátima Neto	Relações e Funções
15 30 horas	1986	4ª Ed.	Equipe Técnica do CETEB	Elementos de Trigonometria
				Funções trigonométricas
				Relações trigonométricas
				Relações trigonométricas em um triângulo retângulo

### 5.2 Série 21 - Formação Especial – Didática da Matemática

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 25 horas	1981	3ª Ed. revista	Ione Ferraz Haeser	Prontidão e seu significado
				Iniciação ao estudo de conjuntos
				Leitura e escrita de numerais
01 25 horas	1982	4ª Ed. revista	Idem	Idem
02 25 horas	1984	1ª Ed. Nova	Ione Ferraz Haeser e Equipe Técnica do CETEB	Os fatos fundamentais da adição e da subtração
				Os algoritmos da adição e da subtração
02 25 horas	1987	3ª Ed.	Idem	Idem
03 25 horas	1981	3ª Ed. revista	Neusa Stumpf Lessa	O estudo de conjuntos na 2ª Série
				O Sistema de numeração na 2ª Série
				A adição e a Subtração na 2ª Série
03 25 horas	1987	3ª Ed.	Neusa Stumpf Lessa e Equipe Técnica do CETEB	Idem
04 25 horas	1984	1ª Ed. Nova	Idem	Multiplicação e divisão
				Frações
				Sistema de medidas
				Figuras geométricas
04 25 horas	1987	3ª Ed.	Idem	Idem
05	1981		Ione Ferraz Haeser	Como ensinar números decimais



25 horas		3ª Ed. revista		Técnicas Operatórias e suas etapas no ensino das operações com decimais
05 25 horas	1987	3ª Ed.	Ione Ferraz Haeser e Equipe Técnica do CETEB	Idem
06 25 horas	1981	3ª Ed. revista	Maria Antonieta Jordão Emerenciano Berrondo e Equipe Técnica do CETEB	Ensinando frações
				Ensinando decimais
				Ampliando o estudo de sistema de medidas
06 25 horas	1982	4ª Ed. revista	Idem	Idem
07 25 horas	1981	3ª Ed. revista	Idem	Ensinando múltiplos, divisores e números primos
				Ensinando m.m.c. e m.d.c.
				Ampliando ensino sobre frações
07 25 horas	1982	4ª Ed. revista	Idem	Idem
08 25 horas	1981	3ª Ed. revista	Idem	Estudando Geometria
				Ampliando o ensino de medidas
				Estudando frações
08 25 horas	1987	3ª Ed.	Idem	Idem

### 5.3 Série 06 - Formação Geral – Ciências Físicas e Biológicas

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 6 horas	1981	4ª Ed. revista	Maria Helena Morais Peres; Yara da Graça Gomes	Matéria, Molécula e Átomo
				Caracterizando os Estados Físicos da Matéria
				Caracterizando as propriedades Gerais da matéria
02 15 horas	1986	3ª Ed.	Maria Helena Morais Peres; Yara da Graça Gomes; e Equipe Técnica do CETEB	A água na natureza
				A água que bebemos
				A água e sua importância
03 10 horas	1981	4ª Ed. revista	Maria Helena Morais Peres; Yara da Graça Gomes	O ar existe
				O ar que nos envolve
				O ar que respiramos
04 15 horas	1981	4ª Ed. revista	Idem	A terra
				O solo
				A Higiene do Solo

05 24 horas	1987	4ª Ed.	Maria Helena Morais Peres; Yara da Graça Gomes; e Equipe Técnica do CETEB	A eletricidade e a estrutura do átomo
				Magnetismo
				Eletromagnetismo
06 20 horas	1987	4ª Ed.	Idem	Os elementos químicos
				Combinação de átomos e combinação de substâncias
				Transformações químicas
				Noções fundamentais de química orgânica
07 30 horas	1981	4ª Ed. revista	Maria Helena Morais Peres; Yara da Graça Gomes	Os sons que ouvimos
				O calor
				A luz
08 24 horas	1983	5ª Ed. revista	Idem	A eletricidade e a estrutura do átomo
				Magnetismo
				Eletromagnetismo
09 10 horas	1981	4ª Ed. revista	Idem	Como os seres vivos se reproduzem
				A reprodução humana
				A fecundação
10 10 horas	1983	5ª Ed. revista	Idem	O meio ambiente
				Os fatores Bióticos do Meio
11 10 horas	1981	4ª Ed. revista	Idem	Transferência de Matéria e Energia dentro de uma Comunidade
				Independência dos seres vivos dentro de uma comunidade
				A fotossíntese
11 10 horas	1983	5ª Ed. revista	Idem	Idem
12 15 horas	1983	5ª Ed. revista	Maria Helena Morais Peres; Yara da Graça Gomes	O meio ambiente
				Os fatores Bióticos do meio
12 15 horas	1986	3ª Ed.	Rosa Magnólia Lira; e Equipe Técnica do CETEB	Ondas eletromagnéticas
				Radiatividade

#### 5.4 Série 12 - Formação Geral – Programa de Saúde

Módulos/ Tempo	Ano	Edição	Autor (a)	Conteúdos
01 9 horas	1981	4ª Ed. revista	Maria Helena Morais Peres;	Caracterizando os seres vivos
				A manutenção do organismo

			Yara da Graça Gomes	Doenças transmitidas pelos alimentos
02 8 horas	1982	5ª Ed. revista	Idem	Registrando a Classificação dos animais
				Classificando e caracterizando os invertebrados
				Os seres vivos são causadores de doenças
03 8 horas	1981	4ª Ed. revista	Idem	Registrando a Classificação dos vegetais
				Estrutura dos órgãos dos vegetais superiores
				A importância dos vegetais
04 20 horas	1987	4ª Ed.	Maria Helena Moraes Peres; Yara da Graça Gomes e Equipe Técnica do CETEB	A nutrição
				As defesas do organismo;
				As funções de relação: o esqueleto e a musculatura
				Os órgãos dos sentidos
05 08 horas	1981	4ª Ed. revista	Maria Helena Moraes Peres; Yara da Graça Gomes	As funções de relação: o esqueleto e a musculatura
				Os órgãos dos sentidos: visão – audição - olfação
				Os órgãos dos sentidos: gustação – tato
06 10 horas	1981	4ª Ed. revista	Idem	Idem

### 5.5 Série 23 - Formação Especial – Didática das Ciências Físicas e Biológicas

<b>Módulos/ Tempo</b>	<b>Ano</b>	<b>Edição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Conteúdos</b>
01 25 horas	1987	3ª edição	Maria Antonieta J. E. Berrondo; Equipe Técnica do CETEB	Introdução: Um começo de conversa
				Objetivos gerais do ensino de Ciências
				Objetivos Instrucionais
				Para que aprender ciências?
02 25 horas	1987	3ª edição	Diva Helena B. M. dos Santos; Equipe Técnica do CETEB	Experimentação
				Observação
				Uso de livros
03 25 horas	1987	4ª edição revista	Maria Antonieta J. E. Berrondo	Excursão
				Entrevista
				Emprego de auxílios audiovisuais
04 25 horas	1984	1ª edição	Maria Antonieta J. E. Berrondo; Equipe Técnica do CETEB	Planejando uma aula de Ciências

04 25 horas	1982	4ª edição revista	Maria Antonieta J. E. Berrondo	Planejando uma aula de Ciências
				Sugerindo atividades
06 25 horas	1987	3ª edição	Maria Antonieta J. E. Berrondo; Equipe Técnica do CETEB	Que aprender em Ciências na 3ª série do 1º grau?
				Como conhecer o astro em que vivemos
				Como ensinar noções sobre rocha e solo
07 25 horas	1987	3ª edição	Idem	Ensinando ciências na 4ª série
				O homem
08 20 horas	1987	3ª edição	Idem	Atividades para o estudo dos seres vivos
				Atividades para o estudo da terra e do universo
				Atividades para o estudo da matéria e da energia