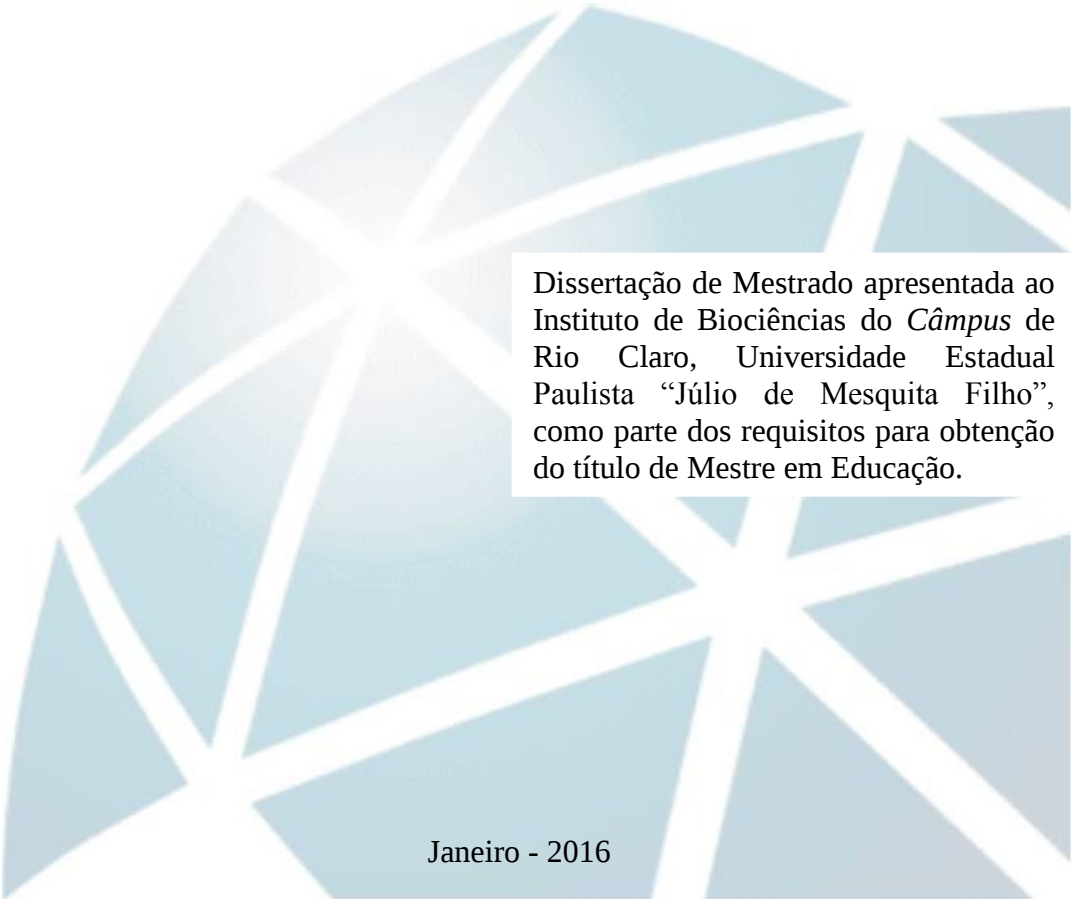

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PROJETO LOGOS II EM RONDÔNIA: A
IMPLANTAÇÃO DO PROJETO-PILOTO E AS
MUDANÇAS EM SUA ORGANIZAÇÃO POLITICO-
PEDAGÓGICA**

CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA

The background of the lower half of the cover is a large, abstract geometric pattern. It features a series of overlapping triangles and polygons in various shades of light blue and white, creating a complex, crystalline structure.

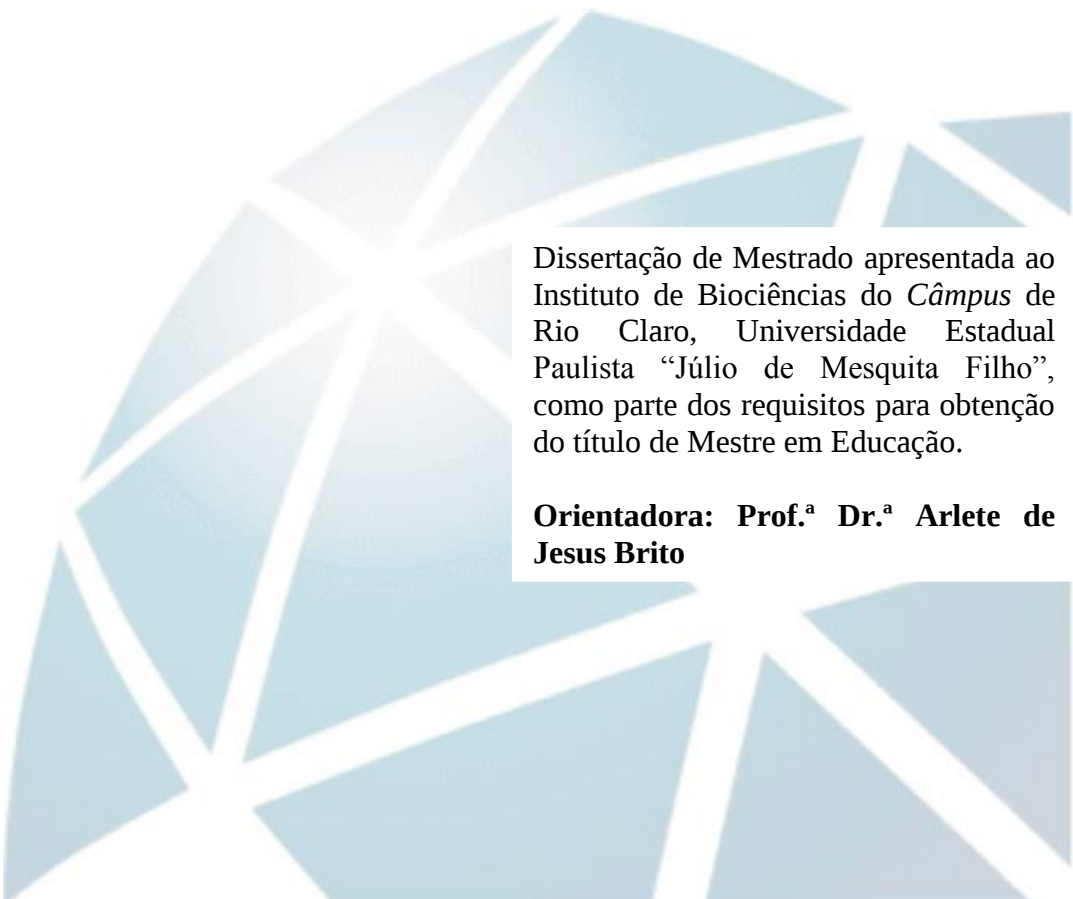
Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Biociências do *Câmpus* de
Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Janeiro - 2016

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA

**O PROJETO LOGOS II EM RONDÔNIA: A
IMPLANTAÇÃO DO PROJETO-PILOTO E AS
MUDANÇAS EM SUA ORGANIZAÇÃO POLITICO-
PEDAGÓGICA**



Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências do *Câmpus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete de Jesus Brito

370.71 Gouveia, Cristiane Talita Gromann de
G719p O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do
projeto-piloto e as mudanças em sua organização
político-pedagógica / Cristiane Talita Gromann de Gouveia. -
Rio Claro, 2016
157 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Arlete de Jesus Brito

1. Professores – Formação. 2. Formação de professores
leigos. 3. História da educação. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O Projeto Logos II em Rondônia: A implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica..

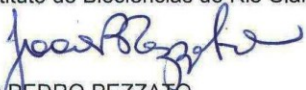
AUTORA: CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA

ORIENTADORA: ARLETE DE JESUS BRITO

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



Profa. Dra. ARLETE DE JESUS BRITO
Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO
Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. EDNA MARIA CORDEIRO
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Porto Velho, RO

Rio Claro, 28 de janeiro de 2016

DEDICATÓRIA

*“À minha mãe Cirlei Gromann e ao meu esposo
Sérgio Cândido de Gouveia Neto, que me
presentearam com apoio, amor, paciência,
confiança e dedicação. Foi esse carinho que
tornou essa pesquisa possível. Minha eterna
gratidão.”*

AGRADECIMENTOS

À Prof. Arlete de Jesus Brito, pela orientação segura e amiga em todos os momentos e por ter acreditado e confiado em mim;

Aos meus pais, familiares e amigos, que direta ou indiretamente, deram suas contribuições para esta pesquisa, bem como, me apoiaram nos momentos de angústia.

À comissão examinadora, Prof. Edna Maria Cordeiro (UNIR) e Prof. João Pedro Pezzato (UNESP), pela leitura atenta e preciosas contribuições a este estudo.

Às professoras suplentes, Liliane dos Santos Gutierre (UFRN) e Flávia Medeiros Sarti (UNESP), pela disponibilidade em participar da comissão examinadora, em especial a Prof.^a Liliane por ter dado sua contribuição e compartilhado suas reflexões, cedendo uma parte de seu tempo para esta pesquisa.

Aos professores e professoras da UNESP de Rio Claro.

Aos colegas do Mestrado pelas discussões durante as aulas.

Ao meus depoentes, Prof. Aimoré Ferreira de Barros, Prof. Ilda Wachtel de Chaves, Prof. Rosa do Carmo de Oliveira, Prof. Rosa Maria Monteiro Peccina, que dedicaram um pouco do seu tempo para relatar informações indispensáveis para a realização dessa pesquisa e por disponibilizarem documentos de seus acervos pessoais.

Ao Arquivo Nacional de Brasília; Arquivo Geral do Estado de Rondônia; CEE/RO, representado pela Professora Francisca Batista da Silva; CPA/SEDUC/RO, representado por Sirlene Mara Padovez Tenani e Ricardo Braz Bezerra; CEEJA de Ariquemes, representado pelo Professor Edvaldo Maciel; CEEJA de Vilhena, representado pela Professora Ilda Wachtel de Chaves; FUNCEC (Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade); CETEB, representado pelo Prof. Rosa Maria Monteiro Peccina e Jornal Alto Madeira, por me ajudarem com os documentos escritos, essenciais para a realização deste estudo;

Aos Professores, Ivanor Luiz Guarnieri (UNIR), Reginaldo Costa (PUC/PR), Carma Maria Martini (UNIR) e Flávia Soares (UFF), por ter cedido ou emprestado alguns materiais, auxiliando assim na coleta de dados.

Ao Professores, Emerson da Silva Ribeiro (UNIR), Reginaldo Tudeia dos Santos (UNIR), Maria Cândida Muller (UNIR), pelas sugestões apontadas na fase da elaboração do projeto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro (Processo 2014/01638-1).

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

RESUMO

Na década de 70 do século XX, em alguns estados do Brasil, foi implantado o Projeto Logos II, com o objetivo de formar, em regime emergencial, professores que eram leigos, habilitados em segundo grau para exercício do magistério. Esse programa trabalhava com sistema modular e possuía um plano de atividades diversificado e flexível, no qual o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem. Os encontros com o orientador de ensino eram mensais, quando aconteciam também as aplicações de testes. No estado de Rondônia (extinto Território Federal de Rondônia), levantamentos apontam que o Projeto foi desenvolvido entre as décadas de 1970 a 1990. Assim, as questões que norteiam esta pesquisa são: como se deu a implantação do projeto-piloto e quais foram as mudanças na organização política-pedagógica do Projeto Logos II em Rondônia? Dessa forma, o estudo que propomos tem 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. A investigação situa-se na área da História da Educação, com ênfase na formação de professores, e segue, na historiografia, a corrente "História Cultural", tendo como aportes teóricos, principalmente, o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, o conceito de "história cultural" de Peter Burke, a crítica ao documento de Marc Bloch, o documento/monumento como posto por Jacques Le Goff e, finalmente, as teorias sobre os diversos tipos de memória de Maurice Halbwachs. Como fontes históricas foram consideradas as legislações, fichas de matrículas, históricos escolares, diplomas, módulos, fotos de alunos e professores, além de outros documentos, bem como entrevistas que foram realizadas com alunos, professores e coordenadores da cidade de Vilhena-RO. Constatamos como principais resultados a mudança no perfil do projeto entre a época do Governo da Ditadura Militar, com um controle centralizado, e a da Nova República, 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 e passou a adotar 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 o MEC e o CETEB foram percebendo a necessidade. No início do programa, o Estágio era supervisionado, depois passou a ser não supervisionado, tendo como apoio os Encontros Pedagógicos e o microensino, e, posteriormente, voltou a ser supervisionado - porém, como uma fusão dos dois modelos anteriores.

Palavras Chaves: Formação de Professores Leigos. História da Educação. Rondônia.

ABSTRACT

In the 1970s, in some states of Brazil, the Project Logos II was implemented, aiming at rapidly training teachers who were laymen, certified to teach having only completed their secondary education. The program worked with a modular system and had a diverse and flexible plan of activities, in which the students were able to establish their own learning pace. There were monthly meetings with the educational advisor, when the application of tests also took place. In the state of Rondônia (former Federal Territory of Rondônia), surveys show that the project was developed between the 1970s and the 1990s. So, the questions that guide this research are: how was the implementation of the pilot project and what were the changes in the political and pedagogical organization of the Project Logos II in Rondônia? This way, the study that we propose aims at developing a historical interpretation of the implementation and execution of the pilot project of the Logos II in the state of Rondônia and at analyzing the changes in its political and pedagogical organization over the time. The research is placed in the area of the History of Education, with emphasis on teacher training, and follows, in historiography, the “Cultural History” movement and has as its theoretical contributions, mainly, Carlo Ginzburg’s paradigm of evidence, Peter Burke’s “cultural history” concept, Marc Bloch’s documentary criticism, the document/monument as in Jacques Le Goff and, finally, Maurice Halbwachs’ theories on the various types of memory. Taken as historical sources were the laws, the enrollment records, the school transcripts, the diplomas, the modules, photos of students and teachers, as well as other documents and interviews that were conducted among students, teachers and coordinators in the city of Vilhena-RO. As a main result, we concluded that there was a shift in the profile of the project between the period of the Military Dictatorship, with centralized control, and of the New Republic, based on democratic values, which influenced the decentralization of the Logos II, withdrawing responsibility from the Federal Government and passing it on to the states. Over the time, the project, which was initially based on the Taylorist/Fordist technicist model, followed the flow of changes in the national education and started to adopt the characteristics of the Toyotism. In Logos II, we saw the evidences of the use of the Toyotism in various aspects as, for example, in quality control by the means of comprehensive tests. In the structure of the project, there were changes in the functions of the teaching supervisor and of the learning advisor, which merged into a single position. The contents of the modules went through readjustments as Ministry of Education and the CETEB realized its necessity. In the beginning of the project, the internship program was supervised, then it became unsupervised, counting on the support from the Pedagogical Meetings and the microteaching, subsequently, it became supervised again - however, as a fusion of the two previous models.

Key Words: Training of Lay Teachers. History of Education. Rondônia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cidades de Rondônia que ficam às margens da BR-364	21
Figura 2 - Capa do Projeto-Piloto do Logos II	23
Figura 3 - Pesquisa no Arquivo Nacional de Brasília	32
Figura 4 - Fluxo Migratório para o Estado de Rondônia.....	46
Figura 5 - Estratégias de ocupação de terra do Governo Militar.....	47
Figura 6 - Programas de Habilitação de Professores Leigos	49
Figura 7 - Organograma do Projeto-Piloto do Logos II	61
Figura 8 - Estados em que foi implantado o Projeto Logos II.....	61
Figura 9 - Reportagem de implantação do Logos II em Rondônia	72
Figura 10 - Ficha de Matrícula de uma aluna do Projeto Logos II.....	73
Figura 11 - Resumo das características dos cursistas do Logos II: De 1975 a 1980.....	79
Figura 12 - Nível de escolaridade dos professores cursistas que ingressavam no Logos II	83
Figura 13 - Estimativas de números de cursistas que participaria do Logos II em RO	86
Figura 14 - Números de alunos que cursaram o Logos II	87
Figura 15 - Estrutura e Funcionamento do Projeto Logos II.....	98
Figura 16 - Sistema de funcionamento do Projeto Logos II.....	99
Figura 17 - Estrutura Curricular do Projeto Logos II	108
Figura 18 - Capa de alguns módulos do Projeto Logos II.....	116
Figura 19 - Esquema de funcionamento do currículo para a seleção dos conteúdos das disciplinas.....	118
Figura 20 - Elementos estruturais que constituíam os módulos	120
Figura 21 - Questões que constavam nas fichas avaliativas das habilidades do microensino	129
Figura 22 - Continuação: Questões que constavam nas fichas avaliativas das habilidades do microensino	130
Figura 23 - Ficha auto avaliativa do professor-cursista.....	131
Figura 24 - Diploma de Conclusão do Projeto Logos II	136
Figura 25 - Formatura do Projeto Logos II na cidade de Vilhena - RO.....	137

LISTA DE SIGLAS

APAE	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
CADES	CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO
CAPEB	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDONIA
CEEJA	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CETEB	CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO DE BRASÍLIA
COMUT	PROGRAMA DE COMUTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
CPA	CENTRO ADMINISTRATIVO DE RONDÔNIA
CSU	CENTRO SOCIAL URBANO
DINTER	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL
D.O.U	DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
D.O.E	DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO
DESU	DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ENSINO SUPLETIVO
DESU/SEDUC	DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ENSINO SUPLETIVO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DSU	DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO
DSU/MEC	DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
EEB	EMPRÉSTIMOS ENTRE BIBLIOTECAS
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENAPHEM	ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
FAPESP	FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO
FIAR	FACULDADES INTEGRADAS DE ARIQUEMES
FUBRAE	FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
GEP	GRUPO DE PESQUISAS PEDAGÓGICAS
HAPROL	HABILITAÇÃO DE PROFESSORAS LEIGAS

HAPRONT	PROJETO DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES NÃO TITULADOS
HIFEM	HISTÓRIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
INCRA	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
IFRO	INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
NP	NÚCLEO PEDAGÓGICO
OSD	ORIENTADOR (A) E SUPERVISOR (A) DOCENTE
PIN	PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO NACIONAL
PROCARTA	PROGRAMA DA CARTA ESCOLAR
PROHACAP	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS
PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
RELME	REUNIÓN LATINO AMERICANA DE MATEMÁTICA EDUCATIVA
SACI	SATÉLITE AVANÇADO DE COMUNICAÇÃO INTERDISCIPLINARES
SEC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SEDUC	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SEDUC/RO	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA
SENAI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM NACIOANAL
SEMIEDU	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO
SESU	SUBSECRETARIAS DE ENSINO SUPLETIVO
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
UFMT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNIR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
USAID	UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
O CONTAR DE UM CAMINHAR: TECENDO UMA HISTÓRIA	18
PERCORRENDO OS CAMINHOS DO PROJETO LOGOS II NO NOVO ELDORADO ...	44
O PROJETO LOGOS II SOB A ESPREITA DE ONÇAS E CHUVAS: EDUCAÇÃO RURAL.....	63
AS TROCAS DE PELE DO PROJETO LOGOS II	95
PONTO DE CHEGADA OU DE PARTIDA?.....	139
FONTES PRIMÁRIAS	143
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	151
APÊNDICES A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO	151
APÊNDICES B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	152
Apêndices B.1 – Roteiro de Entrevista - Prof. ^a Rosa Maria Monteiro Pessina.....	152
Apêndices B.2 – Roteiro para o Professor Cursista	153
Apêndices B.3 – Roteiro para Orientador de Aprendizagem	155
Apêndices B.4 – Roteiro para o Supervisor docente	157

INTRODUÇÃO

O Projeto Logos II foi criado no Brasil, em um contexto político de Ditadura Militar. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi um dos órgãos mais visados pelo grupo que ocupava o poder devido à Educação ter servido como instrumento para o desenvolvimento econômico. Assim, a partir de 1964, “estabeleceu-se na direção do MEC, um grupo de pessoas comprometidas com a consolidação de um regime autoritário em função dos interesses da classe burguesa. O regime militar atendia a aspiração da burguesia no sentido de homogeneizar a orientação política e econômica, a fim de garantir o desenvolvimento capitalista” (ANDRADE, 1995, p.29). Essa consolidação dava-se, principalmente, mediante a legislação, que atribuiu à Educação duas tarefas. A primeira era a de formar os indivíduos para fazer ciência (conhecimentos científicos e tecnológicos) e a segunda formar pessoas para executá-la (técnicas e habilidades de trabalhos manuais) (ANDRADE, 1995). Desse modo, no bojo do MEC, foi desenvolvido um conjunto de reformas que objetivava vincular o ensino à política de estabilização econômica. Por exemplo, por meio da Lei nº 5.540/68, que reformou o ensino de 3º Grau e da Lei nº 5.692/71 e deu nova organização ao ensino de 1º e 2º graus, tinha-se em vista a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (ANDRADE, 1995).

Os muitos problemas da educação brasileira indicavam o fracasso do sistema educacional nacional: adultos que não possuíam o ensino primário, crianças e adolescentes sem estudar, evasão e repetência escolar. O MEC, representando a concepção e a vontade do governo aplicou medidas corretivas para esses problemas.

Entre tais medidas corretivas estava o planejamento e a implantação de programas de habilitação para professores leigos¹, realizados pelos Governos Estaduais ou Federal. Esses programas condiziam com as campanhas de melhoria da qualidade do ensino, as quais aconteceram em determinados períodos históricos, coincidindo com a expansão da rede escolar.

O início das campanhas deu-se em 1940, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “que gerou o plano de melhoria do ensino no meio rural” (AMARAL, 1991, p.63). Em 1953, foi aprovada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), para suprir a escassez de professores (BARALDI, 2003). Posteriormente, nos anos de 1960, a democratização sugerida

¹ Nesse período, entendia-se como Professor Leigo, todo docente que estava atuando em sala de aula e não tinha a habilitação de acordo com o Artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692 de 1971 (EVANGELISTA; GROMANN DE GOUVEIA, 2014).

pelo Governo de João Goulart “incluiu o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério no Plano trienal” (AMARAL, 1991, p.63). Em seguida, o Governo Militar, legitimou “o programa de aperfeiçoamento do magistério leigo no Plano Estratégico de Desenvolvimento 68-70” (AMARAL, 1991, p.63).

Outra ação para a melhoria da qualidade de ensino ocorreu devido aos acordos bilaterais do MEC com a USAID² (United States Agency for International Development), que se intensificaram a partir do golpe militar de 1964, pois faziam parte da Aliança para o Progresso³ e tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro (BRITO, 2008). No final da década de 1960, e durante os anos de 1970, foi intensificada a criação de diversos programas, repletos do “espírito corretivo e compensatório para a crise educacional” (ANDRADE, 1995, p.27) e, assim, tais programas foram incorporados às reformas no ensino. Entre os diversos programas de habilitação de leigos, estava o Projeto Logos II, criado para habilitar para o trabalho docente, em um breve período de tempo, o maior número possível de professores leigos.

Portanto, no cenário político-educacional do regime militar, estava, entre os problemas educacionais nacionais, a questão do professor não titulado, também conhecido como “professor leigo”. Este ator social⁴ ligava-se à figura do professor rural, pois do total de professores leigos do país, 70% estavam localizados na zona rural. É importante ressaltar que, embora a maior quantidade de professores leigos estivesse na zona rural, ali era onde se encontrava a menor quantidade de alunos matriculados. Estimou-se que de 1973 a 1977, havia uma média de aproximadamente 20 milhões de alunos matriculados no ensino primário, sendo que 71% estavam localizadas nas zonas urbanas e suburbana e somente 29% se encontrava na zona rural (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO, 1986). Como as escolas rurais ficavam distantes umas das outras, era baixo o número de alunos por sala de aula, conforme relatado por nossos depoentes, conjectura-se que o número de alunos por professor, seria menor, necessitaria, conseqüentemente, de uma maior quantidade de professores.

Portanto, foi na tentativa de solucionar a problemática dos professores não habilitados no meio rural que surgiram, em carácter emergencial, diversos programas para habilitação dos professores, os quais eram leigos, em sua maioria (AMARAL, 1991).

² Abordamos quais foram as ações desses acordos no capítulo dois.

³ A Aliança para o Progresso foi um “programa de ajuda externa norte-americana, orientada para a América Latina lançado nos anos 60, durante a gestão de J. F. Kennedy (1961-63). Constituíam-se de um plano de cooperação decenal, com o objetivo de estimular o desenvolvimento econômico, social e político” (MATOS, 2008, p.359).

⁴ Entendemos por ator social, aquele que representa um papel dentro da trama de relações, podendo simbolizar um indivíduo, uma categoria social, um grupo e etc. (SOUZA, 1991).

O Projeto Logos II foi um programa de educação a distância criado em 1975 e implantado em 1976, pelo Governo Federal, por meio do MEC (BRASIL, 1975; CETEB, 1984). O programa seguia o mesmo propósito do regime emergencial de capacitar os professores que eram leigos e, dessa forma, o docente-cursista, ao concluir seus estudos, estava habilitado em nível de segundo grau para exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º Grau. O Logos II adotava os moldes do Ensino Supletivo⁵, ficando, então, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) responsável por sua execução. O material didático e outras responsabilidades ficaram aos cuidados do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB)⁶.

O Logos II foi planejado na esfera Federal, sendo dada aos Estados autonomia para que “elaborassem seus próprios planos de habilitação dos professores não titulados” (AMARAL, 1991, p.63), e foram criados, por exemplo, os projetos HAPROL⁷ na Bahia e HAPRONT⁸ no Paraná, Alagoas e Espírito Santo. O Logos II foi implantado em 19 Estados da Federação e o Território Federal de Rondônia estava entre os cinco primeiros deles, em caráter experimental. Esse espaço demográfico foi escolhido devido à grande quantidade de professores não titulados que estava atuando em salas de aula. “Era na região Norte que se encontrava a maior proporção de professores leigos em relação aos habilitados” (AMARAL, 1991, p.52) e em Rondônia, dos 967 professores que atuavam no magistério, 299 eram titulados e 668 não possuíam habilitação (BRASIL, 1974).

Quando o Logos II foi implantado em Rondônia, essa unidade federativa ainda estava na condição de Território Federal. Nessa época, aconteceu o terceiro período migratório⁹ para

⁵ Educação a distância por sistema modular.

⁶ O CETEB foi criado em 1968 e está atuando, ainda, nos dias atuais (2016). A empresa “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: <http://ceteb.com.br/index.php?page=instituicao> . Acesso em: 10 de agosto de 2015).

⁷ HAPROL - Habilitação de Professoras Leigas.

⁸ HAPRONT - Habilitação de Professores Não Titulados.

⁹ A ocupação do espaço territorial rondoniense pode ser dividida em três principais períodos: Primeiro período migratório (1877-1912), época do primeiro ciclo de Extração de Látex, “o vale do Madeira e seus afluentes foram ocupados, principalmente por nordestinos” (OLIVEIRA, 2004, p.21). O continente asiático abriu concorrência com o Brasil, ocorrendo uma queda brusca no valor dessa mercadoria, ocasionando o fim do período e, assim, estagnou a imigração, ocorrendo o retorno de muitos nordestinos. Segundo período migratório (1942-1945), época do segundo ciclo de Extração de Látex; a assinatura de tratados entre o Brasil e os Estados Unidos, incentivou a extração dessa matéria prima na região amazônica, e Rondônia voltou a receber outro contingente de trabalhadores, sendo em sua maioria os nordestinos, vindos, sobretudo, do Ceará. Com o término da segunda guerra mundial, o preço do látex baixou novamente e ocasionou o abandono dos seringais; Terceiro período migratório (1970-1990), a abertura da BR 364, com a implantação de projetos oficiais de colonização. Nesse tempo, os migrantes vinham de todas as regiões do país, porém, na década de 1990 esse fluxo diminuiu e alguns migrantes voltaram para suas regiões de origem (OLIVEIRA, 2004).

a região, em função da abertura da BR 364 e as propagandas do Governo Federal, que criaram campanhas para a ocupação da região Amazônica, com slogans como: *Integrar para não Entregar; Rondônia o novo Eldorado* e *Marcha para o Oeste*. De 1970 a 1980, o Território Federal de Rondônia teve um aumento de aproximadamente 353% em seu número de habitantes, superando em três vezes o crescimento da população do Brasil. Esses migrantes chegaram de todas as regiões do país, mas a maioria veio, principalmente, dos Estados do Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo e da Região Nordeste (OLIVEIRA, 2004).

No ano de 1970, o Governo Federal criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa de Integração Nacional (PIN), para promover obras de infraestrutura básica que tornasse possível a expansão da fronteira econômica e a colonização de extensas áreas não ocupadas (OLIVEIRA, 2004). Na época, o Território Federal de Rondônia, que não tinha infraestrutura adequada para receber os migrantes, estava entre as regiões nas quais o INCRA e o PIN promoveram projetos oficiais de colonização e assentamento (OLIVEIRA, 2004).

O alto fluxo de pessoas vindas para o Território, e a falta de pessoal habilitado para atuar na Educação, especificamente em sala de aula, contribuíram para um aumento do número de analfabetos entre jovens e adultos, acima dos quatorze anos de idade (MACHADO, 1993). Para tentar minimizar o problema, a população tomou a iniciativa de criar e organizar escolas. Dessa forma, o Governo do Território não teve alternativa, a não ser oficializar as escolas criadas e contratar os professores leigos que estavam em exercício. Isto exigiu do Governo algumas providências, como a “execução de um programa de capacitação e habilitação de docentes [leigos] e de construção de prédios escolares” (MACHADO, 1993, p.21).

Como programa de capacitação, o Projeto Logos II, conforme o MEC, dirigia-se, prioritariamente, para a população rural, que era desprovida tanto de prédios escolares em quantidade suficiente para atender a demanda, quanto de professores habilitados para atuar em sala de aula (ANDRADE, 1995). O Território Federal de Rondônia estava adequado a este conceito, pois, para o Governo Militar, esse ente da federação¹⁰ era tipicamente rural. Assim sendo, falar do Professor leigo em Rondônia é falar do Professor rural.

Para a implantação do Logos II nas unidades federativas, no ano de 1975, foi elaborado um projeto-piloto, que tinha como objetivo restringir, sistematizar, controlar e

¹⁰ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1969, considerava os Territórios Federais como Entes da Federação. Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, este ‘status’ foi alterado sendo utilizados para designar os municípios (GOMES, 2011).

avaliar as ações do DSU, sob a alegação de que era necessário ter um mínimo de segurança que compatibilizasse baixo custo e alta rentabilidade, uma vez que o programa seria fixado “por um vasto território, com acentuadas diferenças regionais e diferenciadas condições operacionais, sob pena de pulverização de esforços humanos, materiais e financeiros.” (BRASIL, 1975, p.13). Desta forma, no projeto-piloto, o Logos II funcionaria em caráter experimental, que avançaria, “devagar, cautelosa e realisticamente” (BRASIL, 1975, p.13), adaptando-se às mudanças conforme elas fossem surgindo.

Diante do cenário apresentado acima, a questão que norteou nossa pesquisa é: “Como se deu a implantação do projeto-piloto e quais foram as mudanças na organização política-pedagógica do Projeto Logos II em Rondônia?” Dessa forma, o estudo que propomos teve como objetivo elaborar uma interpretação histórica a partir da implantação 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. Consideramos, aqui, a estrutura organizacional do Logos II, a delineação da formação teórica, política e prática dada ao professor-aluno, as dificuldades de um processo de ensino a distância para a formação do professor, as particularidades culturais, sociais e regionais dos agentes¹¹ envolvidos, principalmente no que se refere ao Estado de Rondônia e às questões políticas que foram percebidas no decorrer deste trabalho.

Para criar essa interpretação histórica, estamos compreendendo o Projeto Logos II como uma prática social¹², analisando seus múltiplos elementos. Então, achamos necessário tentar “desvendar o esquema montado socialmente, que é regulamentado por leis, decretos e políticas sociais para ser executado na prática” (ANDRADE, 1995, p.57) e observar como isso se deu mediante um projeto educacional.

Situamos este trabalho na área de História da Educação, com ênfase na formação de professores e, dentro da historiografia, seguimos as correntes da “História Cultural”. Apesar de conhecer a opinião de Geertz sobre a cultura como rede simbólica, optamos pela definição de Tylor (apud BURKE, 2003, p.43), que a entende como um “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo

¹¹ Por agentes, estamos nos referindo a todas as pessoas que de alguma forma estavam envolvidas com o Projeto Logos II, como, alunos, supervisores, orientadores, entre outros.

¹² A prática social está sendo vista “como construções dos atores sociais em seus contextos de interação, podendo esse contexto ser ou não uma organização” (SOUZA; LUCAS; TORRES, 2011, p. 213). “Contextos diferentes podem representar momentos históricos diferenciados, interferindo na forma de agir dos atores sociais. Esses atores agem nas organizações e tentam compreendê-las por intermédio de modelos, de padrões recorrentes, de informações relevantes, de procedimentos de análise e escolhas, entre várias alternativas disponíveis, de ações a serem seguidas” (SIMON apud SOUZA; LUCAS; TORRES, 2011, p. 212).

homem como membro da sociedade”. Essa nossa opção ocorre, porque pretendemos abordar, em nossa interpretação histórica, os conhecimentos, crenças, processos disciplinadores e costumes envolvidos na formação de professores leigos. Nossas fontes foram as legislações do período, os documentos escolares, os materiais de ensino e os depoimentos. Por meio de nossa questão norteadora, tais fontes se constituirão em nossos documentos de pesquisa (LE GOFF, 2003). Como aportes teóricos, fundamentamo-nos, principalmente, no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, na crítica ao documento de Marc Bloch e no conceito de história cultural de Peter Burke.

Assim, no primeiro capítulo trazemos os percursos metodológicos que tornaram essa pesquisa possível, bem como expomos nossos conceitos historiográficos, e discutimos o que entendemos pelo ofício do historiador. Neste tópico, escolhemos por utilizar a primeira pessoa do singular na redação do texto, uma vez que é mostrada junto ao percurso da pesquisa, a forma como vou me constituindo uma aspirante a pesquisadora em história da educação.

Já nesta introdução assim como no segundo, terceiro e quarto capítulos, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural, devido ao fato de esses textos serem construídos por meio dos diálogos entre pesquisadora, orientadora e os autores escolhidos para tratar sobre o tema pesquisado. Nesses capítulos, trazemos também a cultura popular como fio condutor das discussões. O termo cultura, inicialmente, referia-se somente às artes e às ciências, mas passado um tempo, foi utilizado também para “descrever seus equivalentes populares” (BURKE, 2005, p. 43), como o Folclore, por exemplo. Dessa forma, esses capítulos tiveram como motivação, o folclore da Região Norte, que se apresenta como uma possibilidade de discutir o cenário político e social em que se encontrava o Território Federal de Rondônia, ao tempo do Logos II.

Entendemos o folclore como um saber (canto, dança, anedotona, conto e outros), que se popularizou em uma determinada região, tornando-se anônimo, antigo, resistindo ao esquecimento e sempre citado (CASCUDO, 2012) e provém da “memória coletiva, indistinta e contínua” (CASCUDO, 2012, p.14). A lenda faz parte do folclore, servindo como um elemento de fixação, que “determina o valor local, explica um hábito” (CASCUDO, 2012, p.48), sendo histórias que contam sobre a tradição de um povo e fazem parte de sua cultura. A lenda mistura ficção com a realidade dos fatos e não é necessário que nenhum documento histórico ateste sua veracidade. O povo local utiliza-se de fatos reais e históricos para dar suporte aos contos, mas junto com essas histórias vem também a imaginação, servindo como um “dar ênfase” à realidade. As lendas estão presentes na realidade cultural de todas as sociedades (CASCUDO, 2012).

Iniciamos, portanto, o capítulo dois com a lenda do “El Dorado” utilizada para apresentar ao leitor o cenário político, social e econômico do Território Federal de Rondônia ao tempo do Logos II. Trazemos também os primeiros apontamentos sobre o contexto educacional, tanto no âmbito nacional, como no local e os indícios que levaram à implantação do Projeto Logos II, naquele espaço geográfico.

As políticas educacionais voltadas para a problemática do professor leigo são abordadas no capítulo três. Dessa vez, citamos a lenda da “Onça e da Chuva” para apresentar nessa narrativa os percalços do Professor Leigo, em Rondônia. É nesse tópico que se insere a discussão desse profissional como um sujeito, em sua maioria rural. Aprofunda-se também, o diálogo do contexto educacional da época, principalmente nas questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas articulações com a política e a sociedade. Vinculados a essas questões, adentramos a implantação do Logos II, tanto no cenário nacional como no local. Tentamos responder questões como: Por que o programa foi implantado no Brasil e especificamente em Rondônia? “Como eram suas formas de ingresso?” “Como eram as características dos professores–cursistas?” “Quais eram suas dificuldades?” “Quais as vantagens trazidas àqueles que concluísem o projeto?”

Encerramos este trabalho com o capítulo quatro. Nele trazemos a lenda “Cobra Norato marcha, soldado!” para tratar das influências culturais-políticas-econômicas-educacionais que o Projeto Logos II recebeu. Apresentaremos a estrutura metodológica e pedagógica do programa, a grade curricular do Logos II, e os materiais pedagógicos (módulos, manuais, entre outros). Abordaremos as dificuldades dos cursistas, no que se refere à autoaprendizagem e ao desenvolvimento de algumas disciplinas. Expomos as responsabilidades dos agentes envolvidos, tais como a Gerência Geral e Gerências Regionais.

E, principalmente, discutiremos as mudanças percebidas ao longo do desenvolvimento do projeto-piloto, seja por meio do DSU, do CETEB, ou das legislações federais e estaduais, como, por exemplo, os estágios do professores-cursistas que, no início, eram supervisionados e depois passaram a ser não supervisionados, com auxílio das aulas de microensino e dos encontros pedagógicos; e, ainda, as funções dos Orientadores de Aprendizagem e dos Supervisores Docentes que, no decorrer do curso se tornaram uma mesma função.

O contar de um caminhar: tecendo uma história

*Como posso saber o que vou lhes
dizer?*

*Estou convencido de que, ao tomar
conhecimento dessas confissões,
inclusive os leitores, que não são do
ofício experimentaríamos um verdadeiro
prazer intelectual. O espetáculo da
busca, com seus sucessos e reveses,
raramente entedia. É o tudo pronto
que espalha o gelo e o tédio "*

(Marc Bloch, 2001, p. 83)

Segundo Bloch (2001), todo livro de história e afins deveria ter um capítulo ou uma série de parágrafos que tivesse a intenção de responder a pergunta: “Como posso saber o que vou lhes dizer?” E é com este intuito que escrevo este capítulo, para contar minhas confissões, as buscas, sucessos e reveses encontrados ao elaborar esta pesquisa, por meio dos quais vou me constituindo como pesquisadora.

Quando se desenvolve uma pesquisa, constrói-se, também, um pesquisador e um sujeito para a vida. Como somos sujeitos em constantes mudanças (BERGSON, 2006), mudo a minha forma de enxergar o mundo por meio do contato com o outro (BRUM, 2006) - o outro pessoa, o outro texto, o outro imagem, o outro som ...– dessa forma, automaticamente, altero a forma de ver a pesquisa. Assim, realiza-se um rodízio sem fim, no qual eu moldo a minha pesquisa e ela vai me moldando, numa cumplicidade incansável. Falar da pesquisa é falar também da minha formação como pesquisadora. É neste sentido que começo relatando os meus primeiros contatos com a pesquisa em História.

Meu primeiro contato com a pesquisa ocorreu na Iniciação Científica, quando estava no 2º período do curso de graduação em Matemática e foi o primeiro vislumbre do ato de tentar fazer história. Nessa época, optei por estudar a Matemática e a Música em um contexto histórico¹³ e, assim, podemos chamar de coisas do destino, forças dos cosmos ou pura coincidência mesmo, tive o contato inicial com os textos da Professora Arlete de Jesus Brito, especificamente com sua Tese de Doutorado¹⁴. Carreguei esses três componentes (pesquisa, história e tese) por toda a minha graduação até o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁵ que era uma extensão da pesquisa de iniciação científica. Naquela ocasião, nem sonhava em fazer mestrado, continuar trabalhando com história e, muito menos, conhecer minha atual orientadora.

Por uma “obra do acaso” novamente, a Professora Arlete foi ministrar uma disciplina no DINTER¹⁶ na cidade de Ji-Paraná, Estado de Rondônia, e meu esposo foi seu aluno. Em conversas informais, ele lhe contou que eu tinha lido sua tese de doutorado.

¹³ Projeto de Iniciação Científica, intitulado: Matemática e Música: Um passeio Histórico (2009-2010), ligado às Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR) e supervisionado pelo Prof. Dr. Sérgio Cândido de Gouveia Neto.

¹⁴ A tese de doutoramento de Brito, foi defendida no ano de 1999 sob o título: “ *O quadrivium na obra de Isidoro de Sevilha*”, apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

¹⁵ Trabalho de conclusão de curso, intitulado: Relacionando Matemática e Música em uma oficina pedagógica (2011), ligado às Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR) ,orientado pela Prof.^a Me. Carma Maria Martini, na cidade/estado de Ariquemes-RO.

¹⁶ Doutorado interinstitucional, convênio entre a UNESP (Universidade Estadual de São Paulo “Júlio Mesquita Filho”), programa de Educação Matemática (Instituto de Geociências e Ciências exatas - IGCE) *Campus* de Rio Claro e a UNIR (Universidade Federal de Rondônia), *Campus* de Ji-Paraná-RO.

Em 2012, entrei em contato por e-mail com a Professora Arlete e perguntei sobre uma possível orientação, e ela respondeu informando que abriria uma vaga na Pós-graduação em Educação, que eu poderia tentar o processo seletivo e que se passasse em todas as etapas ela me orientaria. Munida de todo o entusiasmo, comecei a estudar para a seleção, elaborar o projeto e a arrecadar material para pesquisa.

Nessa época, minha visão historiográfica era totalmente diferente, acreditava que a história seria para contar os ‘grandes eventos’, glorificar os heróis, etc. Mas ao estudar para o processo seletivo, fui percebendo “a necessidade de mudar a visada, de redirecionar o olhar do grandioso, do heroico, do famoso, do grandiloquente, para o ínfimo, para o menor, para o abandonado, para o traste, para o infame, para o cisco” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.85) e, dessa forma, “as experiências concretas, individuais ou locais” (BURKE, 2010, p.62) reingressariam à história.

Acreditava, também, na História como uma verdade absoluta, contada por documentos inquestionáveis, porém minhas leituras mostraram que “há muito tempo, estamos alertados no sentido de não aceitar cegamente todos os testemunhos históricos” (BLOCH, 2001, 89).

Compreendi que o pesquisador, ao escolher seu tema de pesquisa, fazer o seu recorte temporal e selecionar as fontes que irá analisar, já estará colocando sua subjetividade na pesquisa, e no seu olhar sobre o tema. Isso ocorre,

[...] porque no imenso tecido dos acontecimentos, gestos e palavras de que se compõe o destino de um grupo humano, o indivíduo percebe apenas um cantinho, estreitamente limitado por seus sentidos e sua faculdade de atenção; porque [além disso] ele nunca possui a consciência imediata senão de seus próprios estados mentais (BLOCH, 2001, p.70).

Em consequência de sua subjetividade, aquele que se propõe a pesquisar História não terá um fato dado e acabado e sim uma interpretação histórica que deverá ser elaborada com indícios que considera dignos de fé (GINZBURG, 2002). Esses indícios se dão por meio da análise das fontes mas não constituirão uma verdade incontestável, levando, assim, a diferentes e plausíveis versões históricas.

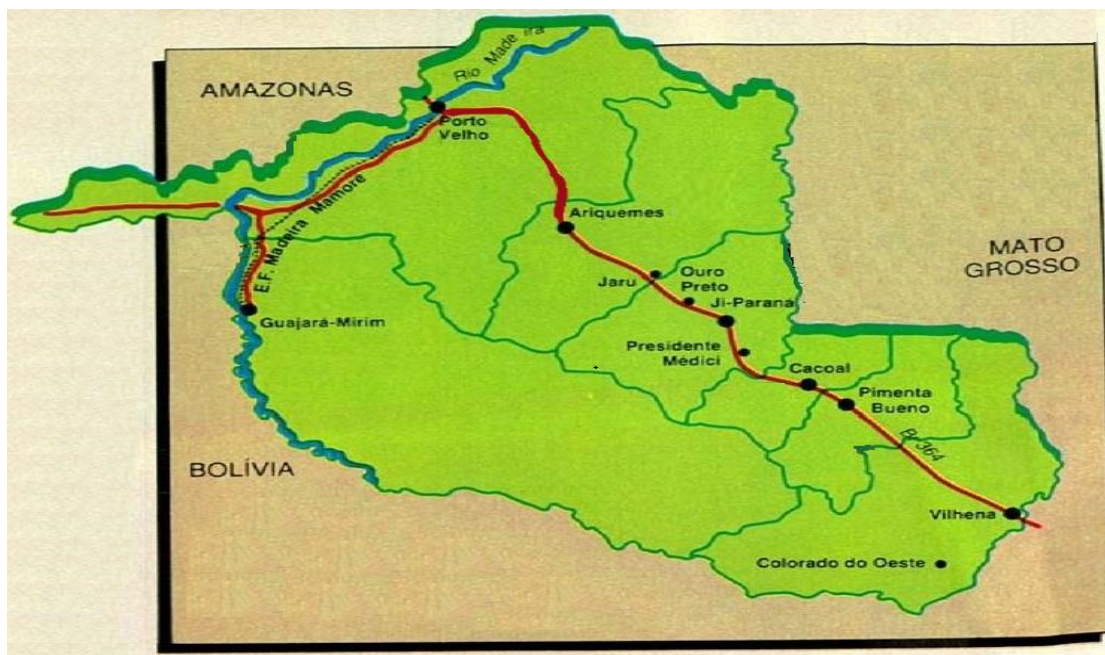
Segundo Bloch (2001), sempre registramos a história sob a luz do presente; sendo assim, a representação do passado, nunca poderia esquivar-se da interferência ativa de quem o descreve, pois a história não é um ponto fixo e seu desencadeamento se dá sempre no presente, no qual o historiador, “no filme por ele considerado, apenas a última película está intacta. Para reconstituir os vestígios quebrados das outras, tem a obrigação de, antes, desenrolar a bobina no sentido inverso de sequências” (BLOCH, 2001, p.67). Assim, a

história só terá significado “a partir de certas determinações do tempo presente” (CASADEI, 2010, p.159).

Por isso, explicarei aqui, como surgiram os primeiros lampejos de interesse no Projeto Logos II. Encontrei esse programa com a leitura de um resumo expandido, publicado nos anais do Seminário de Educação (SemiEdu), da Universidade Federal do Mato Grosso. Nesse resumo, Gouveia Neto; Chisté e Santos (2011) relacionaram, sob um viés histórico, diversos projetos de habilitação e qualificação de professores, que foram executados em Rondônia, porém os autores não discutiram tais projetos. Em função da dimensão do Projeto Logos II, esse foi o que mais chamou minha atenção. Nesse período, eu já participava do GEP (Grupo de Pesquisas Pedagógicas) da UNIR (Universidade Federal de Rondônia), *Campus* de Vilhena-RO, e comecei uma pesquisa tímida sobre o Projeto Logos II¹⁷.

A busca pelo material do Projeto Logos II iniciou-se em 2012 na cidade de Ariquemes, que fica a 200 km da capital do Estado – Porto Velho – e a 500 km da cidade onde moro – Vilhena – (Figura 1).

Figura 1- Cidades de Rondônia que ficam às margens da BR-364



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Teixeira (1982).

Primeiramente, acreditei que a documentação estivesse na Secretária Estadual de Educação (SEDUC) e, por isso, fui até lá; a secretária solicitou alguns dias para verificar a localização da documentação e telefonou-me avisando que estava no CEEJA¹⁸ de Ariquemes.

¹⁷ O Projeto Logos II em Rondônia e o Ensino da Matemática na formação de professores leigos.

¹⁸ Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

Para minha felicidade o diretor do CEEJA de Ariquemes, tinha sido meu professor no Ensino Fundamental II e deu-me total acesso à documentação que se referia ao Projeto Logos II. O Arquivo estava, na medida do possível, bem organizado e muito limpo. Mas como quase todos os Arquivos escolares não tinha a infraestrutura necessária para guardar documentos históricos.

Quando se trabalha com arquivos, é inevitável deparar-se com memórias individuais e coletivas,

Não toda, é claro. Mas também não só memória, mas memórias: Memória do papel. Memória da tinta. Memória da letra. Memória da pena. Que tinta é aquela? Por certo uma daquelas obtidas com receita, que passou de professor a professor, ou de pai a pai, de aluno a aluno [...] (MEDEIROS apud BONATO, 2005, p.199).

Mas como é difícil trabalhar nos arquivos! Na maioria das vezes, nos deparamos com situações adversas, como a desorganização, a deterioração dos documentos, causados, principalmente, pela falta de cuidado no armazenamento, que coloca em risco tanto a saúde do pesquisador como a existência das fontes (MENEZES; SILVA; TEIXEIRA JÚNIOR, 2005). Os documentos cobertos de poeira e assediados por pragas necessitam de um cuidado extra por parte do investigador como o uso de máscaras, luvas e jaleco (MENEZES; SILVA; TEIXEIRA JÚNIOR, 2005).

Em Ariquemes, no arquivo onde estava a documentação do Logos II, a secretária do CEEJA cedeu-me uma mesa e fiquei três dias digitalizando as três caixas do arquivo morto que estavam no acervo. Em uma das caixas encontrei a ficha de matrícula de um conhecido Professor de Física da cidade de Ariquemes que, atualmente, é diretor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Contactei-o pela rede social e ele informou que não tinha mais os materiais do Logos, mas estava disponível para uma futura entrevista.

Ainda no CEEJA de Ariquemes, também tive contato com uma professora Coordenadora do Logos II que leciona, até hoje, naquele local. Ela me emprestou os módulos que havia guardado e, demorei mais de uma semana para digitalizá-los. Grande parte dos módulos que possuo advém de seu acervo pessoal. Também ela colocou-se à disposição para uma futura entrevista e indicou-me o contato de outras três pessoas para entrevistar.

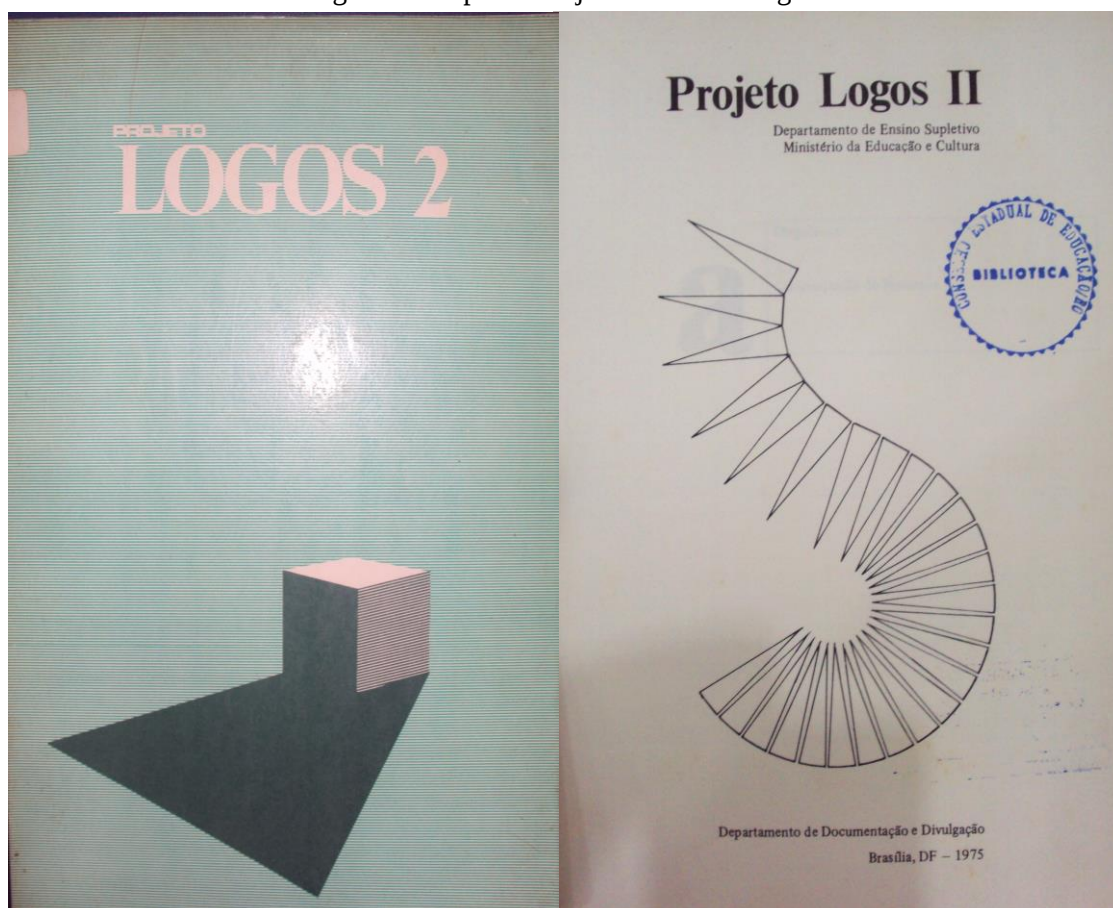
Por fim, naquela cidade, comentei com a Professora Carma¹⁹, sobre a minha proposta de pesquisa e ela encontrou outras duas pessoas para minhas entrevistas, totalizando em Ariquemes seis possíveis depoentes.

¹⁹ Prof.^a Mrs. Carma Maria Martini, docente da UNIR - Campus de Ji-Paraná-RO.

O modo de seleção dos entrevistados, em que “ao serem convidados para participar da pesquisa, esses depoentes usualmente indicam outros depoentes – é o que se chama ‘critério de rede’” (GARNICA, 2011, p. 7), formando-se, assim, um conjunto de colaboradores para o trabalho.

Quando retornei à cidade de Vilhena, comecei o levantamento bibliográfico sobre os trabalhos realizados ou que se referiam ao Projeto Logos II. Entrei em contato por e-mail com muitas bibliotecas e professores, cujos trabalhos não estavam *on-line* ou com quem eu percebia a possibilidade de conseguir materiais. Alguns ignoraram os e-mails, mas outros responderam. Na segunda categoria, estava o Professor Reginaldo Rodrigues da Costa que elaborava sua tese de doutorado²⁰. O professor tirou cópia do material que tinha e encaminhou-me pelo correio, repassou os custos e eu o ressarci por depósito bancário. Entre os documentos, estava o projeto-piloto do Logos II (Figura 2).

Figura 2 - Capa do Projeto-Piloto do Logos II



Fonte: Arquivo pessoal de COSTA e Biblioteca do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

²⁰ A tese de doutoramento de Costa, foi defendida no ano de 2013 sob o título: “A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná ao tempo do Movimento da Matemática Moderna - (1961 a 1982)”, apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná

Concomitante ao envio dos e-mails aos possíveis “disponibilizadores” de fontes, iniciei o processo de buscas nos sebos *on-line*²¹; após muito procurar, consegui encontrar alguns módulos referentes ao Logos II e livros que discutiam a situação dos Professores Leigos e Professores de escolas rurais das décadas de 1970 e 1980.

Meu segundo destino foi a cidade de Ji-Paraná que fica a 330 km da cidade de Vilhena. Lá, fui à Biblioteca Municipal, mas só encontrei alguns livros que traziam a história do Estado de Rondônia e passei um dia digitalizando esse material. Na SEDUC não obtive sucesso, ninguém sabia informar onde estava a documentação do Logos. Dirigi-me ao CEEJA Teresa Mitsuko Tustumi e, depois de muita insistência e viagens perdidas, a secretária disse que esse material “poderia” estar em um galpão onde ficava o arquivo morto, mas que tinha chovido muito e que estava tudo molhado, então não poderia ter acesso a ele. Depois, a diretora informou que “talvez” essa documentação nem estivesse lá e me deu o contato de uma professora que tinha trabalhado no Logos II, com a qual eu poderia conversar, mas não consegui falar com esse contato.

Como ainda não era credenciada em uma instituição oficial, não insisti. O CEEJA de Vilhena, que fica próximo à minha residência, deixei por último. Lá conheci a Professora Ilda Wachtel de Chaves, que participou como aluna e também atuou como professora no Logos II e, atualmente, ainda trabalha no supletivo. Ela me disponibilizou os poucos documentos que ainda restavam no arquivo morto, pois os demais tinham sido encaminhados para Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC/RO) em Porto Velho, local para onde sempre enviam os registros dos cursos desativados. Cedeu-me ainda de seu acervo pessoal: fotos, histórico e certificado de conclusão do Logos II. Prontificou-se para uma entrevista e encaminhou-me para conversar com outros professores que fizeram parte do Logos II; entre eles, estava o Professor Aimoré Ferreira de Barros, aluno do Logos II e, atualmente, Diretor da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Vilhena. Nessa época, tive uma primeira conversa com o Professor Aimoré e ele se disponibilizou para uma futura entrevista. Não consegui encontrar os demais professores.

Com essas fontes, descobri algumas legislações que davam suporte para o funcionamento do Logos e, dessa forma, entrei nos arquivos digitalizados do Diário Oficial da União (DOU), dia por dia, no período de janeiro de 1975 a dezembro de 1990, em busca de

²¹ Os sebos *on-line* (Estante Virtual, Sebo do Messias e Sebo A Traça), reúnem dados de lojas físicas, de empresas que só vendem livros na internet e livros de leitores-vendedores. Para citar um exemplo do porte desse banco de dados, só o Estante Virtual reunia, em 25 de fevereiro de 2015, mil trezentos e cinquenta sebos cadastrados, com mais de doze milhões de livros.

resoluções ou pareceres que abordavam o Projeto. Era um trabalho demorado e cansativo, uma vez que, devido ao formato em imagem dos arquivos, o processo de carregamento é lento e era necessário entrar na data pretendida (dia) para iniciar a busca. O mesmo aconteceu nas buscas por notícias relacionadas ao Logos nos Jornais “*O Estado de São Paulo*” e na “*Folha de São Paulo*”.

No trabalho com as fontes, o ofício do historiador tem como objetivo a construção da história. Contudo, “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho” (CERTEAU, 1982, p. 80). Na análise do documento, deve ser levado em consideração, que ele é elaborado com uma intenção. O documento não é qualquer coisa do passado, é um produto que a sociedade fabricou conforme as relações de força dos que detinham o poder (LE GOFF, 2003).

A despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado [...] (BLOCH, 2001, p. 83).

No final desse percurso eu estava de posse dos seguintes documentos, que coletei e organizei:

- Projeto de implantação Do Logos II
- Legislações:
 - Federais: 5672/71;
 - Pareceres: 853/71; 45/72, 699/72; 349/72;
- Convênio firmado entre Ensino Supletivo, MEC e Secretária do Território Federal de Rondônia, para implementação do Projeto Logos II;
- Extrato de termos aditivos de valores monetários investidos no Projeto Logos II em Rondônia (Diário Oficial da União): 06 extratos
- Manual do Orientador Supervisor Docente: 01 manual
- 02 Atas de Matrículas
- 07 Fichas de matrículas
- 01 Declaração de matrícula
- 11 Históricos Escolares

- 01 Diploma
- 01 Termo de compromisso
- Fichas de Avaliação:
 - Estágio – ficha de Observação: 01
 - Estágio – Autoavaliação: 01
 - Ficha de controle de atendimento diário: 01
 - Mapa histórico do cursista: 01
 - Escala de Avaliação da habilidade de formular perguntas: 05
- Coletânea de Técnicas de Grupo: 01
- 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)
- Microensino
 - Treinamento de Microensino: 07 Apostilas (Módulos 01 a 06 e Módulo único)
 - 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 Reportagem de Jornal de 1974, referenciando as ações do Logos.
- Fotografias: 05
- Livros relacionados aos Professores Leigos e rurais: 02
- Diversos arquivos de jornais, revistas e livros sobre a história de Rondônia no período mencionado.

Mesmo de posse desse material, não pude fazer o processo seletivo no ano de 2012, pois meu pai lutava contra um câncer de garganta havia três anos e nesse ano sua doença se agravou, vindo ele a falecer meses antes da seleção. Abalada emocionalmente, fiquei sem condições de terminar o projeto e continuar estudando, sem contar que, devido a algumas obrigações referentes ao inventário, seria impossível ausentar-me de Rondônia. Enviei um e-mail comunicando a Professora Arlete sobre a triste situação e ela, solidariamente, compreendeu e convidou-me a tentar a seleção no ano de 2013.

Passado o momento do luto, voltei à elaboração do projeto e a estudar para o processo seletivo. Encaminhei o projeto para alguns professores da UNIR de Ji-Paraná e do GEP de Vilhena, os quais me deram numerosas e valiosas contribuições.

Em outubro de 2013, pedi demissão do meu cargo de instrutora do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em Vilhena e viajei até Rio Claro para tentar a seleção. Finalmente, conheci a Professora Arlete, pois até então nosso contato fora apenas por seus textos e por e-mail. Tive a sensação de que a conhecia há anos, o que em parte não deixava de ser verdade. Depois de ter passado por todas as etapas, fui aprovada para ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, *Campus* de Rio Claro.

Em janeiro de 2014, mudei-me definitivamente para Rio Claro e submeti o Projeto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), solicitando uma bolsa, porém, só recebi o parecer positivo no mês de abril. Em seguida, também consegui uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Programa de Educação. Mas optamos por ficar com a primeira bolsa.

Também comecei a participar de dois grupos de estudos: Um denominado “História, ficção e Literatura” que faz parte da linha de pesquisa, Linguagem-experiência-memória-formação do programa de Educação da UNESP de Rio Claro. Nesse grupo, são discutidos aspectos teórico-metodológicos do fazer historiográfico. O outro se chama “História, filosofia e Educação Matemática” (HIFEM), sendo este uma junção de professores e alunos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com professores e alunos da UNESP de Rio Claro. No início do mês de março de 2014, os membros desse grupo, decidiram publicar um livro que abordasse a utilização de periódicos nas pesquisas. Uma colega de Doutorado²² e eu, ficamos responsáveis por um capítulo e nele tratamos da questão do professor leigo, por causa de sua temática de pesquisa aproximar-se da minha, embora, trabalhássemos com

²² Cristiane Johann Evangelista, aluna de doutorado da Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. Evangelista estuda o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP, no Estado de Rondônia.

períodos e programas diferentes. A elaboração desse capítulo²³ ajudou-me a entender melhor o que caracterizava um professor leigo, suas dificuldades e suas ligações com o professor rural.

Dando continuidade na busca pelo material, em março de 2014, entrei em contato com a Professora Edna Maria Cordeiro, que trabalhou com a história do CEEJA Padre Moretti (Porto Velho). Ela também me enviou, por e-mail e pelo correio, diversos materiais que conseguira, enquanto elaborava sua tese de doutoramento, sendo esses: um convite de formatura do Projeto Logos II (Porto Velho, 1991); dois exemplares de “Módulo único de Microensino”; Dois Módulos de treinamento do OSD (Orientador e Supervisor Docente); três módulos de microensino (4º, 5º e 6º); uma instrução normativa sobre as avaliações no Logos II. Em agosto de 2014, encaminhou-me sua tese de doutorado²⁴.

Ainda, no primeiro semestre de 2014, cursei as duas disciplinas obrigatórias²⁵ e uma opcional como aluna especial, denominada Tópicos Especiais - “História e Educação Matemática: Aspectos metodológicos”, ministrada pela Professora Arlete de Jesus Brito, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro - (IGCE)²⁶. É importante falar dessa disciplina opcional, pois grande parte da base teórica e metodológica deste trabalho foi influenciada por ela, assim como a construção do meu pensamento como uma pesquisadora em História da Educação. Nessa disciplina, além de outros teóricos, tive contato com os trabalhos de Peter Burke, Carlo Ginzburg e Marc Bloch.

As leituras do autor Peter Burke, ajudaram-me a entender um pouco de história, história cultural e o movimento da Escola dos Annales. Assim, nesta dissertação orientamos pela perspectiva da História Nova, a qual considera que o pesquisador não deve preocupar-se somente com os “grandes eventos”, “grandes episódios”, com os homens ilustres ou os monarcas; deve preocupar-se, também, com as pessoas cuja história é totalmente desconhecida, com o carente, com o delinquente, com as sensações, as subjetividades, as verdades relativas, a diversas versões e invenções, entre outras possibilidades de abordagens históricas. Alguns historiadores já se aventuraram a contar a história por essa perspectiva,

²³ O capítulo se intitula: “A formação de Professores Leigos: Um olhar para os periódicos” e o livro: “*Pesquisas Históricas em Jornais e Revistas: Produções do HIFEM*”, sob a organização de BRITO; CARVALHO; MIORIM (2014).

²⁴ Tese de doutorado, defendida em 2014, sob o título: “*Travessias de Cecília: A caminho da Educação Matemática no CEEJA Padre Moretti – Rondônia*”. O trabalho foi apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação Matemática, na UNESP, *Campus* de Rio Claro – SP.

²⁵ Fundamentos da Educação e Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da UNESP ligado ao Instituto de Biociências (IB).

²⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro, está ligado ao Instituto de Geociências e Ciências exatas (IGCE).

como, Fernand Braudel, por exemplo, em “*O Mediterrâneo*” e Carlo Ginzburg em “*O Queijo e os Vermes*” (BURKE, 2005).

Mais uma vez, com a literatura de Burke (2005), percebi que deveria considerar que os estudos históricos precisam estar atentos para o fato de que as palavras possuem significados diferentes, em épocas diferentes e, assim, tomamos o cuidado com os diferentes significados das palavras em diferentes momentos históricos, como por exemplo, os termos utilizados para referir-me ao processo de formação docente no Projeto Logos I e II:

- **Qualificar/qualificação:** O termo foi utilizado no período em que o binômio taylorismo/fordismo estava em evidência. A denominação era adequada ao perfil do trabalhador exigido na época, isto é, “fragmentado, que detinha conhecimento somente em sua área de atuação [...]”. A qualificação “era definida pelo saber e o saber-fazer adquiridos no trabalho” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p.125).
- **Reciclagem:** Este termo sempre esteve muito presente no meio educacional, sobretudo na década de 1980, e tinha como concepção a ideia de que para haver ‘atualização pedagógica’ era preciso haver alterações substanciais, baseado no pressuposto de que o ‘material’ estava sujeito à destruição “para posterior atribuição de nova função ou forma”. A adoção desse termo, induzia a “implementação de cursos rápidos [...], somados a palestras e encontros esporádicos [...]” em carácter superficial (MARIN, 1995, p.14).
- **Treinar/treinamento:** Em 1970, esse termo estava em grande evidência, significando o sujeito “capaz de realizar tarefas, de ter habilidades”, de se tornar apto. No contexto educacional, poderia referir-se às “habilidades dos professores e o desenvolvimento de suas competências” (MARIN, 1995, p.15).
- **Aperfeiçoamento:** Termo utilizado nas décadas 1970 e 1980, cujo sentido era tornar perfeito, “concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução”. Na educação significava “corrigir ‘defeitos’, adquirindo maior grau de instrução” (MARIN, 1995, p.16).
- **Capacitar/capacitação:** A concepção do termo refere-se a tornar-se capaz, habilitado, trazendo para o contexto educacional. Significaria 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).

Também constatei a importância das nomenclaturas no livro de Marc Bloch (2001). O autor chama a atenção para a complexidade ao lidar com as terminologias no contexto histórico.

Reproduzir ou decalcar a terminologia do passado pode parecer, à primeira vista, um procedimento bastante seguro. Choca-se, porém, na aplicação, com múltiplas dificuldades. [...] as mudanças das coisas estão longe de acarretar mudanças paralelas em seus nomes. (BLOCH, 2001, p.136).

Esse cuidado minucioso deve-se ter não só com as terminologias, mas com todos os detalhes mínimos dos documentos. Ginzburg (1989) denomina esses ‘detalhes’ de ‘indícios’ ou ‘sinais’. A leitura das obras desse autor mostrou-me a possibilidade de utilizar o Paradigma Indiciário, como uma ferramenta de investigação histórica. O ofício do historiador, muito se assemelha ao de um investigador e/ou detetive que procura indícios, vestígios ou rastros nos documentos e depoimentos que compõem suas fontes, para elaborar sua história (GINZBURG, 1989).

Mas ao elaborar esta história, sugere-se ter em consideração, que “[...] não existe uma forma exclusiva de se compreender a realidade, nem muito menos um único “motor” que determine o desenvolvimento histórico” (GATTI JÚNIOR, 2009, p. 241) O que temos é uma prática vinculada aos estudos empíricos

[...] nas quais a teoria não é mais vista como um *a priori* absoluto, mas apenas uma forma de acesso, ou seja, um recurso que contribui para a formulação de perguntas iniciais e de algumas categorias de análise (acesso) com a finalidade do estabelecimento do diálogo com as fontes de pesquisa, iniciando o processo de objetivação científica (GATTI JÚNIOR, 2009, p. 241).

Consequentemente, não se consideraria que o historiador produz ‘a história’, “mas uma possibilidade interpretativa que, rigorosa, não se toma como a única possibilidade” (GATTI JÚNIOR, 2009, p. 243).

No final do mês de maio de 2014, alguns professores da UNESP entraram em greve, inclusive da pós-graduação e aproveitei esse tempo “livre” para iniciar os contatos em Brasília. Mandeí um e-mail para o Arquivo Nacional de Brasília com a temática que pesquisaria e eles responderam, informando que o acervo do MEC, que eu pretendia pesquisar no período solicitado, estava identificado, porém não tratado, tendo como instrumento de pesquisa listagem por procedência e espécie documental, de 142 páginas que me encaminharam em anexo. Eu as analisei e selecionei algumas caixas por aproximação com a temática.

Após essa triagem fui para Brasília, e lá, no Arquivo Nacional, fiquei três dias fotografando a referida documentação que estava em condições lastimáveis. As caixas estavam desmanchando, os documentos tinham que ser manuseados com todos os cuidados para não rasgar ou esfarelar, estava tudo muito sujo de poeira, e um cheiro horrível de mofo. Foram tomadas todas as precauções, tais como: utilização de luvas, máscaras, jalecos – fornecidos pelo arquivo – e câmera sem flash. Tive acesso também à documentação que estava digitalizada e para isso utilizei um sistema de busca no acervo virtual do arquivo. Nessa etapa da pesquisa em Brasília, contei com a ajuda de minha mãe e de meu marido (Figura 3). Eu selecionava a documentação que considerava pertinente, e eles a fotografaram, tanto a documentação impressa como a digital. Confesso que essa foi a parte mais difícil, mas a busca foi frutífera, pois encontrei neste acervo:

- 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;
- 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-geral²⁷ do MEC, 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 Parecer de aprovação do Logos I de 1974;
- 01 Relatório do MEC intitulado “Experiência: O Ensino Personalizado no Projeto Logos”
- 01 compilação de leis que regulamentam o Ensino Supletivo de 1975;

²⁷ Leonardo Gomes de Carvalho Neto

Figura 3 - Pesquisa no Arquivo Nacional de Brasília



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, por meio de fotografias de seu acervo pessoal.

Antes de ir à Brasília, ainda em Rio Claro, consegui falar por telefone com a Diretora do CETEB e agendei uma entrevista.

As quatro entrevistas utilizadas por mim neste trabalho, sendo uma em Brasília/DF e três em Vilhena-RO, foram realizadas com o método semiestruturado, que se explica como:

[...] o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem deles e, até mesmo, formular questão não prevista inicialmente (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p. 121).

Para essas entrevistas utilizei um gravador. Os depoimentos foram previamente agendados e ocorreram na residência ou no local de trabalho dos depoentes²⁸. As entrevistas foram ouvidas no programa de computador “Windows Media Player” e transcritas na íntegra – com vícios de linguagens, erros de português, de gramática e etc. – demorei, aproximadamente, dois dias para transcrever cada entrevista. Posteriormente, as transcrições foram repassadas para os entrevistados, que as leram e sugeriram correções, as quais, em sua maioria, estavam relacionadas aos vícios de linguagens e erros de português. Após as

²⁸ Conforme for apresentando os depoentes, explicarei onde ocorreram as entrevistas, quanto tempo durou e qual foi período que demorei em transcrevê-las.

correções, os depoentes leram e validaram a entrevista, rubricando cada folha do texto e assinando na última. Foi pedido também que assinassem um termo de consentimento autorizando a divulgação de todo conteúdo nessa pesquisa, incluindo o nome deles. Assim sendo, não tenho o direito de divulgar o que está nos áudios e que, porventura não esteja nas transcrições.

Ficou decidido no exame de qualificação que só será disponibilizado, nos apêndices, o modelo utilizado do termo de consentimento (Apêndice A) e os roteiros de entrevistas (Apêndices B). Essa decisão se deu por dois motivos: Primeiro, o termo de consentimento tem o número dos documentos dos depoentes. Segundo, as entrevistas foram autorizadas e concedidas, somente para seu uso nesta pesquisa de mestrado, não podendo servir de banco de dados para outras pesquisas, já que esta dissertação fará parte de bancos de dados da CAPES, UNESP e FAPESP. Desse modo, tanto os termos de consentimento como as entrevistas transcritas e validadas, estarão sob a minha guarda.

Após a apresentação dos depoentes, farei referência a eles pela abreviação Prof. ou Prof.^a, o sobrenome e data em que foram concedidas as entrevistas. Suas falas estarão no formato de citação direta ou indireta, sendo que somente a primeira estarão no formato *itálico*.

Como estamos utilizando depoimentos em nossa interpretação histórica, consideramos relevante entender como funcionam os diversos tipos de memória, assim como ocorrem as discrepâncias e os esquecimentos das lembranças.

A memória individual é uma manifestação das reminiscências do passado, que afloram na consciência de cada um, no momento presente. Mas como seria esse ‘aflorar na consciência de cada um’?

Nós somos indivíduos inseridos em diversos grupos sociais (família, escola, bairro, nação, entre outros), de modo que os acontecimentos e referências são partilhados com os grupos dos quais participamos. Como o homem vive em sociedade, guia-se por critérios que essa determina, os quais começam a ser incutidos no âmbito familiar e dessa forma, “não podemos pensar em nada, não podemos pensar em nós próprios senão através dos outros” (HALBWACHS, 2003, p.20)²⁹.

A memória individual não é somente uma rememoração do passado, mas sempre uma reconstituição, em função dos interesses do presente, “determinados pela nossa permanência nos grupos” (LAUROUSSE apud ARDÉRIUS, 2010, p.39); por exemplo, “lembramos de nossa infância como membros da família, o nosso bairro como membro da comunidade local”

²⁹ Introdução de J. MICHEL ALEXANDRE em “Memória Coletiva de Maurice HALBWACHS” (2003, p.20).

(FRENTRESS; WICKHAM apud ARDÉRIUS, 2010, p.39) e, assim, sucessivamente. Essas lembranças são memórias do grupo, “a memória do indivíduo só existe na medida em que esse indivíduo é produto provavelmente único de determinada intersecção de grupos” (FRENTRESS; WICKHAM apud ARDÉRIUS, 2010, p.39). Mesmo quando estamos sozinhos, nossos pensamentos se situam neste ou naquele grupo (HALBWACHS, 2003), até porque, para relembrar, é necessário usar de convenções sociais que não são concebidas pelo indivíduo, cujos mecanismos seriam as palavras e ideias que os sujeitos não criaram, mas se apropriaram do seu ambiente (HALBWACHS, 2003). Nossos pensamentos entrelaçam-se a todo instante e em cada momento do seu desenvolvimento, indo de uma consciência a outra e nela sendo lugar de encontro. Pensando assim, não existiria uma memória individual? A linha é muito tênue, mas é claro que existe, pois

[...] são os indivíduos que lembram, enquanto integrantes do grupo [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (HALBWACHS, 2003, p.69).

Já a memória coletiva é dividida entre o “ser sensível” e o “eu”. O primeiro seria o sujeito “que está no mundo, vivendo e recebendo estímulos dele” (WEBER; PEREIRA, 2010, p.108) e que vai testemunhar o que enxergou. O segundo seria o sujeito interpretativo que receberia diversos “testemunhos distintos, inclusive de si próprios e a partir daí, construiria uma imagem” (WEBER; PEREIRA, 2010, p.108). Olhando o passado sob a perspectiva do presente, nós seríamos testemunhas distintas: o indivíduo do passado que viveu aquilo que foi recordado e a pessoa do presente.

Se o que vemos hoje tomar lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências (HALBWACHS, 2003, p.29).

Então, como somos seres humanos que estamos em constantes mudanças e que devemos considerar as experiências vividas de uma vida subjetiva, a reminiscência seria a reconstrução dos acontecimentos, a reinterpretação do passado à luz do presente.

Nesta pesquisa sobre o Projeto Logos II, quando trato os depoimentos orais, tenho sempre em mente que o entrevistado rememorou o que conta, sob a perspectiva de hoje e como membro de determinados grupos. Assim, seu relato é uma representação do que ele acredita ter acontecido naquele tempo. Dessa forma, é pertinente utilizar uma confrontação de

dados, como forma de verificação das informações, tanto dos depoimentos orais quanto dos documentos não orais.

Tais depoimentos surgem a partir de memória e a memória é “um dos seus objetos [da história] e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (LE GOFF, 2003, p. 49). Dessa forma, o cuidado dispensado aos documentos escritos, enquanto sua veracidade, também deve ser destinada aos depoimentos orais; afinal “nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais, também podem ser falsificados” (BLOCH, 2001, p.89).

De acordo com Marc Bloch (2011), é necessário ter um olhar mais crítico em relação ao documento e também procurar confrontar as fontes, pois um documento é muito mais do que diz ser. Assim, podemos utilizar o paradigma indiciário de Ginzburg e a triangulação de dados como aliados a esse processo de criticidade. Esse método refere-se ao uso de diversas fontes de dados, que são confrontadas com o intuito de verificar se há incoerência entre os dados (MATHISON, 1988). Assim, quando

[...] várias fontes, [...] são empregadas, frequentemente são confrontadas com uma série de perspectivas ou dados que não confirmam uma única proposição sobre um fenômeno social. Em vez disso, a evidência apresenta proposições alternativas que contêm inconsistências e ambiguidades (MATHISON, 1988, p. 15. Tradução nossa)³⁰.

O valor da triangulação está na possibilidade que o investigador tem de construir explicações sobre os fenômenos sociais a partir do qual eles surgem. Desse modo, utilizam-se, não apenas dos resultados convergentes, mas também de resultados inconsistentes e contraditórios (MATHISON, 1988).

No entanto, não se trata só de o documento ou o depoimento ser verdadeiro ou falso, mas de como o interrogamos,

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p.78).

³⁰ “When multiplex sources, [...] are employed we frequently are faced with a range of perspectives or data do not confirm a single proposition about a social phenomenon. Rather, the evidence presents alternative proposition containing inconsistencies and ambiguities.” (MATHISON, 1988, p.15).

Sendo assim, “por mais claro e complacente” (BLOCH, 2001, p.79) que possa estar um testemunho escrito ou oral, “eles não falam, se não soubermos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p.79).

A minha primeira entrevista foi com a Professora Rosa Maria Monteiro Pessina, que atualmente é diretora do CETEB. Ela está nessa empresa desde 1968 e participou de todo o processo do Logos II. De acordo com a Prof.^a Pessina, em seus 87 anos de vida, muitos tentaram entrevistá-la, contudo, ela não tinha disponibilidade, mas naquele dia decidiu conceder-me a entrevista: era o meu dia de sorte como pesquisadora. A entrevista foi concedida em 14 de julho de 2014, no prédio do CETEB, na cidade de Brasília – DF. A gravação teve um total de 1h6min26s, com duas interrupções. Sendo assim, o primeiro depoimento durou 5min20s, e fomos interrompidas por sua secretária, a segunda parte teve 37min54s, desta vez fomos interrompidas pelo administrador que precisava tratar de assuntos relacionados ao CETEB; pediram, então para que me retirasse da sala. E, por fim, a terceira e última gravação foi de 24min12s. Demorei dois dias no hotel para transcrever essa entrevista. No dia 17 de julho, de 2014, a Prof.^a Pessina, leu, solicitou as correções, as quais fiz naquele instante, e então validou e autorizou a entrevista. A Prof.^a Pessina, colocou-se à disposição para uma entrevista complementar caso fosse necessário, porém, tentei entrar em contato novamente e ela estava afastada de suas atividades por motivo de saúde. Ao final da entrevista, a Prof.^a Pessina, autorizou-me a fotografar um livro que fora elaborado pelo CETEB, em 1985, no qual a empresa teve a intenção de assinalar os principais momentos do Projeto Logos II. Disponibilizou-me, também, o livro intitulado “Currículo CETEB: 1968-2013”, do qual é autora. Esse material contém toda a trajetória do CETEB e todos os convênios estabelecidos com diversas entidades no período.

Retornando de Brasília, fui a um congresso na Colômbia³¹, onde fiz uma apresentação intitulada: “*O módulos de Didática da Matemática na formação de Professores Leigos no Projeto Logos II*”, contendo os primeiros apontamentos dos teóricos que poderiam ter sido utilizados na elaboração daquele material. Na participação desse evento, em conversas com minha orientadora, decidimos deixar a análise dos módulos do Projeto Logos II para outro momento, pois o estudo desse material tinha se mostrado muito complexo³², com vestígios de

³¹ XXVIII RELME - Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa.

³² 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, porém não consegui aprofundar-me em seus estudos. Todos esses teóricos estavam em grande evidência na década de 1970.

influências de diversas correntes de pensamento e o tempo de mestrado não permitiria o aprofundamento teórico necessário para uma análise satisfatória, já que os módulos tratam de 28 disciplinas, totalizando 208 fascículos.

Chegando da Colômbia, fui para Vilhena realizar uma parte das entrevistas. Nessa cidade, entrevistei a Prof.^a Ilda Wachtel de Chaves, o Prof. Aimoré Ferreira de Barros e a Prof.^a Rosa do Carmo de Oliveira os dois últimos haviam sido indicados por critérios de rede.

A segunda entrevistada foi a Professora Ilda Wachtel de Chaves que, atualmente, é supervisora no CEEJA de Vilhena. Começou a trabalhar na Educação no Território Federal de Rondônia em 1979, foi aluna do Projeto Logos II e, posteriormente, atuou como orientadora de aprendizagem, nesse mesmo programa. Quando começou a cursar o Logos II, ela tinha somente a 4ª série do primeiro grau. Conheci a Prof.^a Chaves antes de ingressar no mestrado, quando estava levantando informações para verificar a viabilidade para desenvolver esta pesquisa. A entrevista foi concedida em 22 de agosto de 2014, e realizada na biblioteca do CEEJA, na cidade de Vilhena – RO. A gravação teve um total de 31min27s, e não houve interrupções. Como o depoimento aconteceu na biblioteca, o ambiente era silencioso e não tive problemas para ouvir a gravação. A entrevista foi transcrita, a Prof.^a Chaves, leu, solicitou as correções, as quais fiz no mesmo momento, e então autorizou e validou a entrevista, no mesmo dia em que ela foi concedida.

A terceira entrevistada foi a prof.^a Rosa Carmo de Oliveira, que atualmente está aposentada, pois em 2004 teve um aneurisma, e devido a algumas sequelas, fora afastada de suas atividades como professora do Estado. A Prof.^a Oliveira iniciou sua carreira docente em uma escola rural, no ano de 1980, na época ela só tinha 6ª série do 1º grau³³ e ingressou no Logos II no mesmo ano. Para chegar ao local onde era a sede do programa ela tinha que percorrer 7 km de bicicleta. A Prof.^a Oliveira é mãe de uma amiga e mediante conversas informais, descobri que ela tinha sido aluna do programa, porém na zona rural que pertencia à cidade de Espigão do Oeste³⁴. Ao contrário dos outros entrevistados, conheci a Prof.^a Oliveira no dia do depoimento. A entrevista foi concedida em 23 de agosto de 2014, na casa da depoente, na cidade de Vilhena – RO. A gravação teve um total de 35min49s, e não houve interrupções. O ambiente onde ocorreu o depoimento era silencioso e não tive problemas para transcrever, o que consegui fazer em apenas um dia. No dia 24 de agosto de 2014, a Prof.^a

³³ Que equivale atualmente (2016) ao 7º ano do Ensino Fundamental II.

³⁴ A vila de Espigão do Oeste passou para a condição de Município, em 16 de junho de 1981.

Oliveira, leu e solicitou algumas correções, corriji e retornei dois dias depois. No dia 26 de agosto de 2014, ela autorizou e validou a entrevista.

O quarto entrevistado foi o professor Aimoré Ferreira de Barros que, atualmente é Diretor da APAE de Vilhena. Ele começou a trabalhar na Educação no Estado de Rondônia em 1984, foi aluno do Projeto Logos II em 1985. Uma particularidade na formação do Prof. Barros pelo Logos II, é que ele já era Técnico em Contabilidade e, sendo assim, só fez a parte do currículo voltada para o Magistério. Conheci o Prof. Barros, por meio da indicação da Prof.^a Chaves; o primeiro contato com ele também aconteceu antes de ingressar na UNESP. A entrevista foi concedida em 26 de agosto de 2014, na sala da direção da APAE, na cidade de Vilhena – RO. A gravação teve um total de 31min27s, e não houve interrupções. Porém, no dia em que foi agendada estava acontecendo uma festa comemorativa na escola e o som era bastante alto. Adicionado a isso, a secretária que divide a sala com o diretor, entrava e saía da sala a todo o momento e ao abrir a porta o som da comemoração entrava no recinto, o que dificultou muito a transcrição. Demorei dois dias para transcrever o depoimento. No dia 28 de agosto de 2014, o Prof. Barros, leu e solicitou algumas correções, que levei para casa, corriji e retornei no outro dia. No dia 29 de agosto de 2014, ele autorizou e validou a entrevista.

No segundo semestre de 2014, além de cursar uma disciplina obrigatória³⁵ e outra opcional³⁶, consegui alguns materiais na Universidade de São Paulo (USP) – via EEB³⁷ – sendo estes: seis módulos da disciplina de “Informações Pedagógicas”, seis de “Microensino”, um livro sobre o Professor Leigo e um documento do “Supletivo como Estratégia Nacional”.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, encontrei dois trabalhos pelo sistema COMUT³⁸ que tratam diretamente do Projeto Logos II, sendo eles duas dissertações de mestrado. A primeira pesquisa pertence a Prof.^a Jerusa Pereira de Andrade, sob o título: “*Projeto Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica*”, defendida na Universidade Federal da Paraíba, em 1995. Na dissertação aqui apresentada, estabeleci, ao longo do texto, diversos diálogos com o trabalho de Andrade (1995). A segunda pesquisa³⁹, também da Universidade Federal da Paraíba, foi solicitada,

³⁵ “Seminários de Linguagens-Experiência-Memória-Formação” do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da UNESP (IB).

³⁶ “Os professores no campo educacional: seu trabalho, formação, identidade, cultura e saberes” do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da UNESP (IB).

³⁷ EEB – Empréstimo entre Bibliotecas das Universidades do Estado de São Paulo (USP, UNICAMP e UNESP).

³⁸ COMUT - Programa de Comutação Bibliográfica.

³⁹ A dissertação é da Professora Betânia Leite Ramalho, intitulada: “*A Educação e a ação legitimadora do Estado: um estudo do Projeto Logos II na Paraíba*”, defendida em 1985.

porém, fui informada de que o trabalho não foi localizado na biblioteca da referida Universidade.

Em novembro de 2014, participei do II ENAPHEM⁴⁰, onde publiquei um artigo completo com o título: “*Correntes de Pensamentos nos Módulos de Didática da Matemática: Formação de Professores Leigos no Projeto Logos II*”. Com os comentários e sugestões da professora mediadora da sessão coordenada do evento, o artigo foi ampliado, e está com o título: “*A Formação de Professores Leigos no Projeto Logos II: Fusões de ideias nos módulos de Didática da Matemática*”, o qual foi submetido e está sob a avaliação da Revista De Educação Pública⁴¹, que pertence à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foi para elaborar esses dois trabalhos que me aprofundei na análise dos módulos de Didática da Matemática, cujos resultados expus acima, ao abordar minha participação no RELME.

Com as análises dos materiais relacionados ao Projeto Logos II, tomei conhecimento de outros trabalhos de mestrado que tratavam desse programa, os quais foram apresentados à Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Assim, no início do primeiro semestre de 2015, consegui os trabalhos com a ajuda da Prof.^a Flávia dos Santos Soares, da Universidade Federal Fluminense. As três dissertações de mestrado são as seguintes: o primeiro trabalho, pertence à Marimar Muller Stahl, tendo sido apresentada ao Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro, sob a forma de dissertação de mestrado no ano de 1981. Seu título é: “*Os módulos do Projeto Logos II: Um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos*”. A segunda dissertação é da Prof.^a Maria Luiza Lima do Vale, sob o título: “*Um estudo das dimensões do encontro pedagógico do Logos II do Piauí*”. O trabalho está dividido em dois volumes e também foi apresentado ao Departamento de Educação da PUC, do Rio de Janeiro, porém defendida no ano de 1982. E, finalmente, a terceira, também uma dissertação apresentada ao Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro e defendida em 1982. Esta pertence a Prof.^a Maria Augusta Drumond Ramos Gondim, sob o título: “*O Projeto LOGOS II no Piauí; uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural*”. Ao longo desta dissertação, os trabalhos forneceram-me subsídios para as discussões apresentadas.

Outros trabalhos que não são específicos do Logos II, mas que, de alguma maneira tratam brevemente desse programa, estão na Revista *Em Aberto*, que pertence ao INEP. No

⁴⁰ ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática.

⁴¹ ISSN 0104-5962. Qualis: A2 em Educação.

ano de 1986, foi publicado nesse periódico, um caderno temático⁴² que abordava a questão do Professor Leigo, contendo quatro artigos, duas resenhas e uma bibliografia seletiva sobre o tema. Muitos desses artigos foram utilizados como material de apoio neste trabalho.

Em julho de 2015, fui para Porto Velho em Rondônia. Ao analisar os documentos e as entrevistas, deparei-me com algumas lacunas, e acreditei que encontraria respostas na Capital. Comecei a busca pelo Centro Político e Administrativo de Rondônia (CPA), prédio da Educação, onde funciona a SEDUC/RO. Lá me encaminharam para a pessoa responsável pelos poucos documentos referentes ao Logos II. Assim, ela me disponibilizou o que tinha, e os fotografei. Os documentos foram os seguintes:

- 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;
- Histórico do Logos II de 1993;
- Modelo de Diploma do Logos II;
- 3 reportagens sobre o Logos II, publicadas em revistas e jornais;
- Contato para entrevistar o Professor Abnael Machado.

Ainda em Porto Velho, visitei o Arquivo do Jornal Alto Madeira, que circula diariamente no Estado de Rondônia, desde 1907. O seu acervo está guardado de forma improvisada. A responsável pelo jornal explicou-me que eles tentaram encadernar os jornais anualmente, porém o custo é muito alto, e eles não conseguem manter essa ação regularmente. Contou-me, também, que no local onde fica o acervo do Jornal, o telhado estava quebrado e que em função de algumas chuvas, muitas edições do jornal acabaram se perdendo. O período de 1975 a 1985, que pesquisei, estava encadernado, porém estava com muita poeira, cheiro de mofo e as folhas se deteriorando, sujeitas a rasgar caso houvesse um movimento mais brusco. Nesse arquivo, consegui:

⁴² Revista Em Aberto, 1986, volume 2, número 32. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/157> Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

- 1 reportagem de implantação do Projeto Logos II (26-01-1976);
- 1 reportagem sobre o Projeto de Educação para 1976 (25-03-1976);
- Diversas reportagens sobre a Educação e Política da década de 1970;

Ainda na busca de materiais, fui à Biblioteca Municipal Francisco Meirelles; Biblioteca Estadual Dr. José Pontes Pintos e na Biblioteca Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra. Não encontrei material relacionado ao Logos II. A pessoa responsável pelo arquivo da Biblioteca Municipal, contou que tinha alguns módulos relacionados ao programa, mas como fazia mais de cinco anos que ninguém consultava, há um ano, colocou para doação. No Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra, consegui um contato para uma futura entrevista.

Tive acesso à Biblioteca do Conselho Estadual de Educação (CEE/RO), que estava limpo, mas não muito organizado. As pessoas responsáveis pelo arquivo legislativo, também olharam as caixas referentes aos anos de 1976 a 1985, e o que conseguiram encontrar referente ao projeto, levaram para que eu fotografasse. Em conversas informais, consegui mais um contato para uma possível entrevista. No CEE/RO, obtive os seguintes materiais:

- 4 módulos “Estrutura e Funcionamento do Ensino”;
- Estatística e Pesquisa Educacional RO – 1985;
- Evolução Educacional RO – 1940-1990;
- Parecer 30/CTE – 1976 – Estudos e Recuperação;
- Projeto de Educação para a Zona Rural e pró-rural - 1983;
- Parecer 699/72 C.E. DE 1º e 2º Graus – Ensino Supletivo.
- Livro de História de RO – Abnael Machado.

O CEE/RO foi criado por meio do Decreto n.º 774, em 21 de janeiro de 1976. O órgão responsável pela Educação, antes dessa data, era a Secretaria de Educação e Cultura (SEC). Devido a essas mudanças, tanto os funcionários da SEDUC/RO, como do CEE/RO, não souberam informar o local em que estaria arquivada a documentação anterior a 1976. Por isso, não consegui ter acesso a documentações importantes do ano de 1975, como, a Portaria n.º

0448 de 08 de maio de 1975⁴³, por exemplo, que dá início às atividades do Logos II em Rondônia.

Continuando as pesquisas em Porto Velho, entrei em contato com a pessoa responsável pelo Instituto Histórico e Geográfico do Estado de Rondônia. Então, fui informada por essa mesma pessoa, que a sede do Instituto ficava perto das margens do Rio Madeira, e como o nível da água havia subido muito no ano de 2014, eles tiveram que abandonar o local. Atualmente (2016), o Instituto está sem sede, e o acervo encontra-se na residência da atual presidente Professora Yêdda Pinheiro Borzarcov. Praticamente todo o acervo do Instituto refere-se ao memorial do Governador Jorge Teixeira.

No Arquivo Geral do Estado de Rondônia, fui informada de que ali só guardavam os documentos referentes aos Recursos Humanos e o acervo do Diário Oficial do Estado (D.O.E.). Os diários estavam todos encadernados, tudo muito limpo e organizado. Assim, pesquisei nos anos de 1974 e de 1976 a 1985. Pelo que consta no final do livro de 1974, a partir daquela dada a publicação seria concedida a uma empresa privada. Conjecturo não ter dado certo, pois no ano de 1976, o D.O.E voltou a ser responsabilidade do Estado. Contudo, o livro que se refere ao ano de 1975, ninguém sabe onde está, sendo este outro motivo para não ter acesso à Portaria nº. 0448 de 08 de maio de 1975. Nesse acervo, consegui os seguintes documentos:

- 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.

E, por fim, fui ao CEEJA “Padre Moretti”. Lá conversei com a diretora que me explicou ter a secretaria da escola mudado recentemente de local, e que as caixas que continham os documentos do Projeto Logos II haviam sido guardadas em outro lugar. Por ser início das aulas, ela não poderia procurar as caixas ou disponibilizar alguém para isso. Dessa forma, trocamos telefones e e-mails e a diretora ficou de procurar as caixas, e entrar em contato para agendar um dia para eu ter acesso a este material. Com ela, consegui também mais um contato para possível entrevista.

⁴³ Discuto a importância do acesso a essa Portaria no capítulo três.

No entanto, no início de agosto de 2015, foi o meu exame de qualificação. A posição da banca foi a de que o material e as entrevistas que eu tinha em mãos eram suficientes para concluir a pesquisa de mestrado.

De posse de todo esse material para análise (documentos diversos, depoimentos orais e outros) assim como de todo este ferramental teórico-metodológico (triangulação de dados, paradigma indiciário, crítica ao documento, etc.), discutimos nos próximos capítulos o Projeto Logos II e suas relações com a política educacional ao tempo da Ditadura Militar e com a Educação Rural no Estado de Rondônia.

Percorrendo os caminhos do Projeto Logos II no Novo Eldorado

*Nas escolas, nas ruas, campos,
construções*

*Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a
canção*

*Somos todos iguais, braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a
canção*

*Aprendendo e ensinando uma nova
lição...*

*(Pra não dizer que não falei das flores,
Geraldo Vandré)*

Conta uma antiga lenda que, no interior de uma floresta,

[...] existia um reino onde seus palácios, casas e ruas eram construídas e adornadas com ouro. Todos os dias ao amanhecer, o rei, chamado El Dorado, que significa: aquele que é encoberto de ouro, tomava um banho com óleos perfumados e naturais, sobre o seu corpo um grupo de guerreiras lindas, jovens e virgens, soprava uma fina camada de ouro em pó, de forma que toda a sua pele ficava revestida do precioso metal. [...] Ao fim da tarde se encaminhava para um belo lago de águas transparentes onde se banhava, deixando no fundo todo ouro que encobria o seu corpo (GOMES, 2008, p.7-8).

No entanto, algumas expedições procuraram este reino formidável, sem nunca encontrá-lo.

Durante a década de 1970, no Brasil, o Governo Militar, inspirado nessa lenda, lançou propagandas pelo rádio chamando a população do país a ir para “Rondônia, o Novo Eldorado”⁴⁴.

De alguma forma essas propagandas tiveram seu efeito, pois em 10 anos o Território Federal de Rondônia⁴⁵ teve um aumento de aproximadamente 353% em seu número de habitantes, superando em três vezes o crescimento da população do Brasil (OLIVEIRA, 2004). Pessoas de todas as regiões do país se dirigiram para a região, mas a maioria delas era, principalmente, dos Estados do Paraná (10,0%), Minas Gerais (37,5%) e Espírito Santo (13,1 %) (Figura 4). Ainda observando a Figura 4, notamos que a maioria dos migrantes vieram da região Sudeste (63,8%), depois a região Sul (18,8%), seguido da região Nordeste (18,0%) e por último da região Centro Oeste (1,3 %) (AMORIM, 1977)⁴⁶.

Um período de tempo tão curto, em que ocorreu um aumento populacional tão grande, não permitiu ao território desenvolver uma infraestrutura adequada para receber e fixar esses migrantes e nem mão de obra qualificada para atuar em todos os setores necessários para a sociedade.

⁴⁴ Este era outro slogan lançado pelo Governo Militar.

⁴⁵ O Território Federal de Rondônia só passou à condição de Estado, em 22 de dezembro de 1981.

⁴⁶ Os autores Amorim (1977), Teixeira (1982) e Kuck (1984), são porta-vozes da Revista Veja. Por volta de 1970, esse periódico foi censurado, devido ao seu posicionamento contra a utilização de torturas a presos políticos. Assim, apoiou a candidatura de Geisel em 1974, alegando ser por causa de promessas de a censura acabar, porém só foi liberada da censura em julho de 1976. Nos anos de 1979 a 1985, a Veja apoiou o Governo Figueiredo, declarando ser devido às promessas de se iniciar uma democracia por parte do próprio governo. Neste período, oficialmente não existe mais censura política à imprensa, contudo, ainda existia um medo de que qualquer atitude contrária ao regime totalitário provocasse um retrocesso, medo este, que era incentivado pelo próprio governo (GAZZOTTI, 1998). Dessa forma, mesmo esse periódico apoiando os governantes do país no período que utilizamos as reportagens nesta dissertação, eles procuram retratar o estado de calamidade no qual se encontrava o Novo Eldorado, e colocando uma leve crítica à falta de planejamento por parte do Governo, no que se refere ao movimento migratório para Rondônia. O conteúdo trazido nas reportagens que utilizamos são confirmadas pelos colonizadores da região e pelos depoentes.

Figura 4 - Fluxo Migratório para o Estado de Rondônia.



Fonte: AMORIM (1977, p.55).

As memórias dos colonos, capturadas em cartas dirigidas ao INCRA e ao Ministério da Agricultura, mostravam a insatisfação deles: “Eu fui enganado. Me prometeram terra, semente, crédito, casa, escola e médico. Só cumpriram uma promessa – a da terra. Aí veio a chuva grossa, a estrada virou lama e nós ficamos isolados do mundo, no meio do mato. Quase morremos de fome” (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL⁴⁷, 1986, p.73-4).

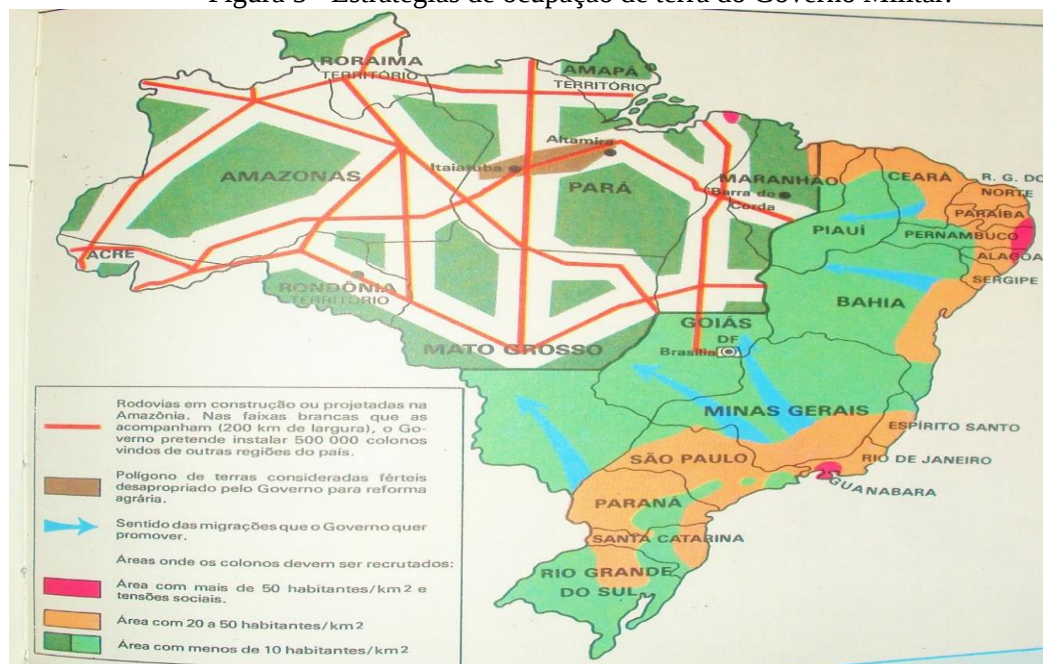
O Governo Militar, entre as diversas estratégias adotadas, utilizou a população brasileira para ‘ocupação de terras não ocupadas’ como uma tática de “segurança nacional e como um procedimento capaz de resolver problemas crônicos, tanto da região amazônica como da nordestina” (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL, 1986, p.73). Assim, surgiram as propagandas do Governo Federal com o intuito de divulgar as campanhas para a ocupação da região Amazônica, sendo seus slogans: “Integrar para não Entregar”; “Marcha para o Oeste”; “Terra sem homem da Amazônia ao homem sem terra do Nordeste” (OLIVEIRA, 2004; SACRAMENTA; COSTA, 2009).

Outro objetivo destas campanhas era aliviar a pressão das cidades mais populosas (Figuras 4 e 5) e também conseguir mão de obra nordestina, que era abundante, por causa das

⁴⁷ A Coleção Nosso Século é um conjunto de livros que trata da História contemporânea do Brasil (1900-1980), por meio de fotos e textos de jornais.

grandes secas, redirecionando o fluxo migratório que sempre se direcionava para o Sul e Sudeste (Figura 5) (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL, 1986, p.73). Tentavam fixar esses migrantes no Norte, uma vez que os mais extensos vazios demográficos do país se encontravam naquela região (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL, 1986, p.77). 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 Rondon⁴⁸. Todavia, as promessas não foram cumpridas, a dura realidade das doenças tropicais, tal como a malária⁴⁹ que matou milhares de migrantes, só foi admitida anos mais tarde pelo Ministério da Saúde.

Figura 5 - Estratégias de ocupação de terra do Governo Militar.



Fonte: COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL (1986, p.77).

O Slogan “Rondônia, o Novo Eldorado” foi lançado junto com a “febre” para ocupar a Região Amazônica e para atender a esse chamado, na década de 1970 houve a abertura da BR

⁴⁸ O Projeto Rondon foi criado em 1967, durante o governo militar, e tinha como objetivo levar os estudantes universitários da região Sul e Sudeste, “a tomar contato com o interior da Amazônia, sentir o Brasil e trabalhar em benefício das comunidades carentes” da região amazônica, “promovendo trabalhos de levantamento, pesquisa e assistência médica” (SANTOS, 2013, p. 26). O Projeto Rondon tinha como lema “Integrar para não entregar”.

⁴⁹ Doença transmitida pela picada da fêmea do mosquito *Anopheles* infectado pelo protozoário parasita da espécie *Plasmodium*, que causa uma infecção no fígado (Disponível em: <http://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atividades-medicas/malaria>. Acesso em: 11 de julho de 2015).

364⁵⁰ ocorrendo assim o 3º período migratório para essa região. Nesta mesma época, o Governo Federal criou o INCRA e o PIN, para promover obras de infraestrutura básica que tornasse possível a expansão da fronteira econômica e a colonização de extensas áreas não ocupadas, promovendo projetos oficiais de colonização e assentamento (OLIVEIRA, 2004).

As promessas para o “Novo Eldorado” eram as mesmas que foram feitas para as outras campanhas e o não cumprimento delas também. Portanto, por mais que a região tivesse muitas riquezas naturais e minerais que estimulavam os garimpeiros, a lenda anteriormente citada sobre o Eldorado, realmente só fazia parte do folclore regional.

A mão de obra qualificada para a Educação era um problema que também estava em evidência nas décadas de 1970 e 1980, não só na Região Norte, mas em todo o país, o que leva à questão do Professor Leigo. Diagnóstico realizado no Brasil, em 1972, pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura (DSU/MEC) mostrou que havia cerca de 150 a 200 mil professores leigos com escolaridade entre 4ª e 8ª série do 1º grau, atuando em sala de aula nas quatro primeiras séries do 1º grau. Da mesma forma, dados do Programa Nacional da Carta Escolar (PROCARTA)⁵¹ mostraram que no país, existiam aproximadamente 300 mil professores não titulados (BRASIL, 1975) e o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) relatou 400 mil docentes leigos em 1976, também atuando no 1º grau (ANDRADE, 1995).

Nessa realidade, o “Novo Eldorado” não tinha infraestrutura para receber os migrantes e a Educação estava sofrendo com a falta de docentes habilitados. Como o Território Federal de Rondônia estava lidando com isso? O professor Abnael Machado⁵², que participou deste processo na época, relatou em reportagem de jornal:

Muitas das vezes as comunidades se antecipavam à ação governamental, instalando escolas em espaços físicos por elas construídos e elegendo para

⁵⁰ Inicialmente a rodovia que ligava Cuiabá a Porto Velho se chamava BR-029.

⁵¹ O PROCARTA foi criado em 1972 e tinha como objetivo “oferecer dados para instrumentalizar o processo de planejamento educacional em toda a unidade federativa”, como por exemplo, um quadro quantitativo da “população escolarizada, segundo faixa etária, grau, série, curso; [...] número de sala de aulas, laboratórios, oficinas e demais dependência; capacidade de matrícula efetiva; professores, administradores e especialistas” (SUCUPIRA, 1974, p.45).

⁵² O professor Abnael Machado Lima, é amazonense e nasceu em 1932. Exerceu diversas funções educacionais, como por exemplo: foi secretário de educação do Território de Rondônia, coordenador territorial do Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, membro do Conselho de Educação de Rondônia, tendo sido Presidente por três mandatos, coordenador do PROCARTA, membro do Conselho Estadual de Cultura, entre outros. Sua importância para o estado foi tanta, que em 1982 teve seu nome homenageado em uma escola pública - Escola de Educação Especial Prof. Abnael Machado de Lima. Atualmente (2016), é escritor, pesquisador, professor de História da Amazônia/Universidade Federal do Pará; professor de Geografia Regional/UNIR; Membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico/RO e da Academia de Letras de Rondônia. (Disponível em: <http://acler.josevaldir.com/site/cadastro/lista.asp?id=89&comando=ver> e <http://gentedeopinioao.com.br/lerConteudo.php?news=14844>. Acesso em: 02 de Janeiro de 2016).

exercer as funções de administração e de docência [estes faziam as matrículas dos alunos, selecionavam-nos em séries e iniciavam as aulas], um dos seus membros com mais aptidão. Não tendo para o Governo do Território, outra alternativa a não ser oficializar as escolas criadas e contratar os admiradores e docentes nelas em exercício. Isso implicou no aumento da quantidade de escolas funcionando em locais improvisados e não adequados (barracas e tapiris⁵³), e no aumento do contingente de docentes leigos, exigindo do Governo a execução de um programa de capacitação e habilitação de docentes leigos e de construção de prédios escolares. O primeiro foi desenvolvido através do Projeto Logos II [...] (MACHADO, 1993, 21).

O Governo criou diversos programas de capacitação (Figura 6) para a habilitação de professores que eram leigos e entre eles estava o Projeto Logos II que foi implantado no “Novo Eldorado”.

Figura 6 - Programas de Habilitação de Professores Leigos

Nome do Programa	Região de desenvolvimento	Responsável pela implantação
Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP)	Quase todas as unidades federadas ⁵⁴	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Projeto LOGOS II	19 unidades federadas ⁵⁵	MEC/ Secretarias de Educação e Cultura
Cursos pedagógicos parcelados	Piauí, Mato Grosso e outras ⁵⁶	Secretarias Estaduais de Educação e Cultura
Habilitação de Professores Leigos	Amazonas e Sergipe	Secretarias Estaduais de Educação e Cultura
Projeto HAPRONT	Paraná, Alagoas e Espírito Santo	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná / MEC
Cursos Ajuri	Amazonas	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto SACI	Rio Grande Do Norte	Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos-SP
Treinamento de Professores Leigos		Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte
Projeto HAPROL	Bahia	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
Capacitação e Habilitação de Professores Leigos	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão
Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos	Pernambuco	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto de Atualização - Treinamento em Serviço		
Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único	Santa Catarina	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto Titulação do Prof. Leigo	Rio Grande do Sul	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto TERRA	Mato Grosso do Sul	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto Lume	Goiás	Secretaria Estadual de Educação e Cultura

Fonte: EVANGELISTA; GROMANN DE GOUVEIA (2014).

⁵³ Barracas cobertas de palhas (folha de palmeira) ou de cavaco (pedaços de lascas de madeira), em que os bancos e mesas são improvisados.

⁵⁴ Não encontramos pesquisas que tratam especificamente do PAMP e os trabalhos que citam este programa não discriminam em quais cidades foram desenvolvidas o mesmo.

⁵⁵ Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, , Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, , Santa Catarina, Sergipe, Território Federal Roraima e Território Federal de Rondônia (CETEB, 1987).

⁵⁶ Não encontramos nenhuma pesquisa que traz especificamente as cidades em que foram desenvolvidos os “Cursos pedagógicos parcelados”.

O período que me propus pesquisar – como se deu a implantação do projeto piloto e as mudanças na organização política-pedagógica do Projeto Logos II no Estado de Rondônia –, está inserido aproximadamente nas décadas de 1970 a 1990. Assim, o projeto foi planejado, implantado e executado, na maior parte do tempo, em um momento que o Brasil estava sendo governado por um regime totalitário. A ditadura militar acabou em 1985 e, nessa época iniciou-se o período conhecido como Nova República. No entanto, na Nova República, o Projeto Logos II, já não estava mais sob a responsabilidade do Governo Federal e sim aos cuidados dos Governos Estaduais⁵⁷, continuando a ser desenvolvido somente em alguns Estados e não recebendo influências significativas do Governo Federal, como no período militar.

A Ditadura Militar⁵⁸ teve início pelo denominado ‘Golpe de 1964’ e foi desencadeada pelos grupos dos setores de direita (elite financeira e industrial) que lutavam para preservação do sistema econômico (com base no capital externo) e por mudança no modelo político (renúncia do nacional-desenvolvimentista em favor do ‘modelo associado’⁵⁹). Para a elite, esperar que muitos grupos da sociedade aderissem ao modelo associado demandaria muito tempo e envolveria a arte do convencimento sem resultados garantidos. “Mais simples e seguro para ela seria se aliar ao grupo militar que era adepto do modelo associado e que detinha a força necessária à ocupação do Estado” (ANDRADE, 1995, p.18).

Devido às campanhas de colonização do Governo Militar, os migrantes acreditaram no “Novo Eldorado”, o que é indicado pelo alto fluxo dessas pessoas vindas para o Território. Mas não havia quantidade suficiente de pessoas habilitadas para atuar em nenhum dos setores básicos, fossem eles da Saúde, Segurança ou Educação. Na Educação, o problema estava especificamente na pequena quantidade de escolas e na falta de professores habilitados. Houve um aumento do número de analfabetos entre jovens e adultos, acima dos quatorze anos de idade (MACHADO, 1993).

O analfabetismo, que já era um problema antigo, inquietava o governo brasileiro, não só pelo constrangimento nacional, como também pela falta de mão de obra “mesmo rudimentarmente escolarizada, para exercer postos de trabalho no setor industrial em

⁵⁷ Em 1981, o Projeto Logos II passou por um processo de descentralização, do qual tratamos mais detalhadamente no capítulo três desta dissertação.

⁵⁸ Os presidentes do período estudado eram o General Ernesto Geisel (15-03-1974 à 15-03-1979) e o General João Baptista de Oliveira Figueiredo (15-03-1979 à 15-03-1985), sendo este o último presidente da então ditadura militar.

⁵⁹ O modelo associado continha traços econômico-ideológicos, como o alinhamento da economia brasileira ao capital internacional, com rumo à aceleração e sofisticação da economia, que eram considerados mais vantajosos pela burguesia (ANDRADE, 1995).

expansão” (ANDRADE, 1995, p.23). Dessa forma, o Ensino Supletivo, por meio da Lei 5.692/71 em seu capítulo IV, instituiu um “conjunto de práticas educacionais voltadas para a formação do homem enquanto mão de obra adaptada às regras do mercado de trabalho” (ANDRADE, 1995, p.23).

Em 1971, foi criado o Ensino Supletivo⁶⁰, contudo, a história da Educação de jovens e adultos no Brasil é antiga, tendo tido seu início por volta da década de 1930 (LOPES; SOUZA, 2005). O supletivo tinha como objetivo alfabetizar um grande número de pessoas mediante uma educação compensatória com custos operacionais mais baixos, para satisfazer o mercado de trabalho cada vez mais exigente de escolarização. Como era pautado em uma educação compensatória, tinha como uma de suas funções suprir as deficiências ou lacunas de adolescentes e adultos que, por qualquer motivo, “não tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971, Art. 24, a). Outra função seria a de fornecer novas formas de saberes e técnicas aos sujeitos que já haviam deixado a escola, sendo a qualificação destinada à profissionalização, ofertada em nível de segundo grau (BRASIL, 1971). Sua metodologia valia-se do ensino indireto, não exigindo frequência obrigatória e o sistema era o modular (LOPES; SOUZA, 2005). Em Rondônia, a primeira instituição para o atendimento de jovens e adultos, credenciado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) foi o Centro de Estudos Supletivo ‘Padre Moretti’, fundado em 04 de abril de 1977, na cidade de Porto Velho (CORDEIRO, 2014).

O Ensino Supletivo, só atendia adolescentes e adultos que não tinham sido escolarizados na idade considerada apropriada pela legislação; então, como alfabetizar as crianças de forma satisfatória se os docentes não eram habilitados? Uma das pretensões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971⁶¹, que norteava a Educação ao tempo da Ditadura Militar, era a de erradicar o analfabetismo e o Governo tinha que tomar algumas providências para isso, sendo uma delas, criar diversos programas de habilitação para os professores.

Como apontado anteriormente, os professores não habilitados eram chamados de Professores Leigos. O termo Leigo surgiu na religião “significando aquela pessoa ignorante

⁶⁰ “Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizado em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria” (VIEIRA apud LOPES; SOUZA, 2005, p. 6).

⁶¹ Em virtude de ter alterado somente um aspecto da LDB 5.692/71, não versaremos sobre a Lei 7.044 de 1982 neste trabalho, por não considerarmos relevante para a discussão aqui proposta. O aspecto alterado trata da formação de professores para atuar em sala de aula no 2º grau (BRASIL, 1982, § 1º do artigo 30) e o Projeto Logos II, habilitava em nível de 2º grau, mas para atuar nas quatro primeiras séries do 1º grau.

dos mistérios sagrados por não ter sido iniciada nas ordens sacras” (AMARAL, 1991, p.43), sendo assim, o leigo seria um sacerdote desqualificado, que não teve acesso ao saber e ao poder hierárquico. Na cultura brasileira ser leigo no assunto, significa não saber absolutamente nada daquele assunto (BRANDÃO, 1986). Isso significaria que o professor que era considerado leigo, seria um desqualificado no sentido pejorativo do termo e/ou era um ignorante em seu ofício? Ao examinar a situação do professor leigo, sugere-se exatamente isso: que esse profissional desconhece ou é ignorante naquilo que faz, ou seja, “que o professor leigo, é menos apto para conduzir o processo de aprendizagem do que um docente habilitado⁶²” (AMARAL, 1991, p.44).

A questão do professor leigo era um problema nacional, mas o que caracterizava um professor ser leigo? A LDB de 1971 regulamentava que, para o professor poder atuar nas salas de aulas de 1ª à 4ª série do 1º grau, era necessário ter no mínimo Magistério em nível de 2º grau (BRASIL, 1971, Art.º30). O docente que não atendesse a essa disposição não estaria legalmente habilitado para lecionar. No entanto, essa mesma lei possibilitava variações dentro de um mesmo sistema. Por exemplo, em suas disposições transitórias, constava que, na falta real de professores legalmente habilitados, poderiam, a título precário e em caráter suplementar, “lecionar no ensino do 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluídos a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos” (BRASIL, 1971, Art.º 77, Alínea “a”).

A LDB de 1971 considerava o professor leigo como aquele que não possuía a habilitação necessária condizente com a série que lecionava e nem estava sendo preparado em um curso intensivo para regularização de sua ocupação. É claro que outros parâmetros deveriam ser levados em conta na caracterização desse docente, pois, somente o desenvolvimento de uma possível competência técnica do professor, não era satisfatório para a uma garantia da qualidade desse profissional (WARDE, 1986). Warde (1986) sugeriu que, para uma melhor caracterização docente, além do aspecto legal, se examinasse a qualidade do trabalho docente, “a ponto de se poder detectar o que substantivamente diferencia a pratica do professor qualificado daquele não-qualificado”. Barreto (1991, p.14) vem complementar a proposta de Warde (1986), alegando que “[...] é evidente que a simples posse de um diploma de habilitação de Magistério não representa garantia da qualidade no exercício do papel do educador. A habilitação há de ser de fato, não apenas formal”.

⁶² Segundo Fusari (1990, p.37) “Os professores leigos não dominam competentemente os conteúdos que ensinam nem seus aspectos metodológicos fundamentais”.

Todavia, se por um lado, a LDB/71 levava em consideração que as condições estruturais do país não eram homogêneas e as regiões eram compostas de diversas realidades, reconhecendo, “[...] a insuficiência de professores habilitados, e prevendo, em caráter suplementar e a título precário, o exercício de professores sem a formação mínima e determinando o desenvolvimento de programas que propiciassem a sua qualificação gradual” (STAHL, 1986, p. 20). Por outro lado, possibilitava que as instituições escolares mantivessem número de professores leigos, a título das diferenças regionais ou realidades desiguais. Tal lei acabava por dar amparo a essas práticas, alimentando os critérios consolidadores do mau funcionamento dos sistemas de ensino, ao reforçar a manutenção das políticas educacionais, mantendo a já precária qualidade do ensino oferecido (WARDER, 1986).

Para minimizar a insuficiência de professores habilitados, como dissemos anteriormente, foram criados programas de habilitação de professores leigos e entre estes, estava o Projeto Logos II, que surgiu como um mecanismo legitimador do estado na busca de respaldo da população,

[...] o interesse era atingir significativos contingentes da sociedade de preferência as camadas menos prestigiadas econômica e mais carentes socialmente. Para isto, a educação é o ‘lugar ideal’ para tal ação, e o professor ‘leigo’, um ótimo motivo (RAMALHO, 1985 apud ANDRADE, 1995, p. 25).

Contudo, antes do Projeto Logos II, houve o Projeto Logos I. Aquele foi inspirado neste, uma vez que sua metodologia⁶³ foi considerada adequada e eficaz, podendo ser utilizada para qualquer formação ou aperfeiçoamento de professores. Pelo menos era isso que diziam os documentos oficiais, como o Projeto de avaliação do Logos I (BRASIL, 1974) e Projeto de implantação do Logos II (BRASIL, 1975), por exemplo. O Logos I foi criado em 1972, tinha a duração de 12 meses, metodologia e técnica de ensino-aprendizagem na modalidade a distância⁶⁴, servindo para qualificar professores em nível de 1º Grau (BRASIL, 1975). Na prática, ele foi julgado falho, uma vez que, “oferecia apenas o certificado de qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1974, p.80) em nível de 1º grau, entretanto, “sem grau de escolaridade. Os cursistas eram incentivados a completar a escolarização pelo Projeto

⁶³ A metodologia será tratada detalhadamente no capítulo quatro.

⁶⁴ O método utilizado foi o sistema modular.

Minerva⁶⁵” (BRASIL, 1974, p.80). O ensaio⁶⁶ visava a uma formação para qualificação de uma elevada quantidade de professores leigos, por meio da qual esses docentes adquiriam um determinado preparo para ensinar, mas continuavam com o mesmo grau de escolaridade anterior. Já o Logos II incluía a complementação do 1º grau, a escolaridade em nível de segundo grau e ao mesmo tempo a habilitação profissional em nível de magistério.

O Logos I foi implantado nos Estados da Paraíba, Piauí e nos Territórios de Rondônia e de Roraima. “O critério de escolha dessas unidades deveu-se ao alto índice de professores leigos existentes nesses locais em face das dificuldades de comunicação, acesso à infraestrutura, o que se prestava mais propriamente para o experimento, pelas dificuldades” (BRASIL, 1975, p.7), pois, em Rondônia, dos 967 professores que atuavam, 299 eram titulados e 668 não possuíam habilitação (BRASIL, 1974). O Logos I estava vinculado ao Departamento de Ensino Supletivo e a uma equipe de produção de material didático que, diferente do Logos II, não era o CETEB. Assim, de março de 1973 a dezembro de 1974, período no qual funcionou o Logos I, e qualificaram-se 900 cursistas na área selecionada e no Território Federal de Rondônia, cerca de 150 docentes (BRASIL, 1974, p. 77). O Logos I foi revisto e reformulado pelo DSU/MEC, para melhor atender os objetivos educacionais do Projeto Logos II (BRASIL, 1975).

Mas por que se chamavam ‘Logos’? No conceito da filosofia grega, a expressão ‘logos’ apresenta diversas definições em diferentes correntes filosóficas, variando até mesmo na concepção de um mesmo pensador. No aspecto geral, o termo pode ser traduzido como pensamento, fala, palavra, discurso, lógica, fórmula, conceito e conhecimento (JAPIASSU; MARCONDES, 2001). Conjectura-se que a vertente filosófica para escolha do nome, em virtude do propósito para o qual os Projetos Logos se destinavam, tenha sido a de Heráclito⁶⁷. Para este filósofo pré-socrático, o termo significaria razão, princípio e explicação, afirmando que o ‘Logos’ seria o princípio organizacional do mundo no qual a estrutura do cosmo se auto ordena (ABBAGNANO, 2007).

⁶⁵ O Projeto Minerva foi um programa de educação a distância por meio de radiodifusão e que “tinha como objetivo específico ministrar cursos e programas diversos para todo o território nacional” (BERNARDI, 2014, p. 2).

⁶⁶ O Logos I foi implantado experimentalmente. “Nenhuma segurança científica que permitisse base para a experimentação havia sido conhecida pela equipe técnica, razão pela qual a ação do Logos I teria que ser restringida a um experimento, principalmente quanto a metodologia e técnica de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1974, p.11).

⁶⁷ “O termo ‘Logos’ foi introduzido na filosofia por Heráclito, cerca de 535 - 475 a. C.” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001).

Consideramos que as características do programa se aproximassem dessa definição. Nos Projetos Logos I e II, o ensino era a distância e o material auto instrucional. A palavra ensino está ligada ao conhecimento que, por sua vez, depende do uso da razão. Além disso, pela modalidade utilizada – a distância – era necessário um princípio organizacional por parte do aluno, já que ele estabelecia seu ritmo de aprendizagem. O sucesso de seus estudos estava em ordenar a si próprio, pois, não estando em um sistema presencial, necessitariam de disciplina e compromisso em organizar o seu tempo e estabelecer suas metas.

Os módulos também pareciam adotar essa definição do Logos. Seguindo a ideia do princípio organizacional, as estruturas dos fascículos eram dispostas do conhecimento mais simples para os mais complexos. Já pela premissa da ordenação por si própria, os materiais eram autoexplicativos, ou seja, estabeleciam um diálogo com o cursista, chamando-o para o trabalho. Desse modo, os materiais não eram simples apostilas, porque os fascículos teriam que ser claros por si só, o que necessitava de certa autonomia por parte do aluno, uma vez que os módulos não seriam elucidados por um professor, conforme relata a diretora do CETEB:

Eu não trabalho com apostila. A apostila é um texto que você chega, recorta do jornal e coloca ali, você junta aquilo, é uma apostila. O que eu faço é material didático, que tem todo o trabalho de formatação, de chamar o aluno para o trabalho, o diálogo porque naquela época era tudo impresso (PESSINA, entrevista concedida, 14/07/2014).

Quando o Projeto Logos II foi implantado em Rondônia, o território passava por diversos problemas de ordem econômica e social. Os colonos atraídos pelo “Novo Eldorado” (Figuras 4 e 5) surgiam aos milhares. No ano de 1976, chegaram aproximadamente 900 famílias por mês, mesmo com as condições da BR 364 sendo precárias. Do ano de 1970 a 1977, o INCRA contabilizou a chegada de 29.000 famílias, porém até 1977, só 13.000 tinham sido assentadas, ficando 16.000 à mercê da sorte. Esses colonos vinham em cima dos caminhões pau-de-arara⁶⁸ junto com a mudança e os animais⁶⁹. Nos pontos mais críticos da estrada, desciam do caminhão e faziam parte do trajeto a pé, assim, a viagem demorava semanas (AMORIM, 1977), como conta Cordeiro (2014) em sua tese de doutoramento, sobre a travessia do interior do Paraná para a capital de Rondônia:

Foram seis dias de viagem. Primeiro tinha asfalto, até Cuiabá (Mato Grosso), mas depois vinha terra batida, com muitos buracos e atoleiros; num tempo de

⁶⁸ Era chamado de Caminhão Pau-de-arara “porque em sua carroceria eram colocados bancos de madeira bruta e pregados, e sem encosto, e o mínimo de espaço entre os bancos” (MOSER, 2014, p.97).

⁶⁹ Os animais eram tanto de criação como: porcos, patos, galinhas, e outros. Como de estimação: gatos e cachorros.

muita chuva, por isso tinha que esperar enquanto fazia uma grande fila de carros e caminhões tentando passar. Às vezes precisava até de trator para retirar os veículos dos atoleiros. Fico indignado com situações assim! Quanto descompromisso do setor público, pois fizeram tanta propaganda, anunciaram um “Eldorado” e na verdade não havia estrada adequada para as famílias fazerem a viagem (CORDEIRO, 2014, p. 26).

Em função da situação crítica, no que se refere ao assentamento das famílias, no final da década de 1970, o Governo montou um sistema de segurança nas estradas, bloqueando a passagem dos caminhões contendo os colonos e confeccionou folhetos procurando desestimular o surto migratório. Nesse material, dizia o seguinte: “Já existe[m] em Rondônia milhares de famílias esperando terra, e a maioria delas não pôde sequer fazer sua inscrição no INCRA, não tendo, portanto, certeza se conseguirá terra” (AMORIM, 1977, p.56). Fica evidente que o Governo Federal não tinha a dimensão da repercussão de suas campanhas de ocupação.

Em decorrência do mau planejamento, o Governo tomou providências para impedir o fluxo migratório, as famílias ficavam sabendo do “Novo Eldorado”, pelos familiares que já estavam em Rondônia ou por amigos e vizinhos. Dessa forma, a entrada dos emigrantes diminuiu mas não se extinguiu, chegando ainda no território cerca 100 famílias por mês (AMORIM, 1977). Em 1982, o INCRA “assentou 50.000 famílias ao longo de 4,5 milhões de hectares” de terras (TEIXEIRA, 1982, p. 54). Esse contingente de pessoas gerava a necessidade mensal de 18 novos leitos hospitalares, 10 novos policiais, 10 novos técnicos agrícolas e pelo menos 250 quilômetros de estradas para os novos assentamentos. Para tentar diminuir os problemas, foram tomadas algumas medidas que, no entanto, não se mostraram satisfatórias. Na educação era necessária a construção de 27 novas salas de aulas por mês, contudo, o Governo só conseguira construir 19 e para atender a demanda elas funcionavam em quatro turnos (AMORIM, 1977, p.56).

Para somar ao problema da falta de infraestrutura, estava a ausência de pessoal habilitado para atuar em sala de aula, devido à inexistência, na região, de escolas especializadas para formação de docentes, sendo eles leigos ou não. Segundo o projeto-piloto do Logos II, o programa fora implantado para capacitar e habilitar professores leigos, em nível de 2º grau e magistério para profissionais que atuavam nas quatro primeiras séries do 1º grau, sem tirá-los da sala de aula (BRASIL, 1975).

Contudo, a carência de professores com formação para atuar na educação elementar possui uma história antiga. No século XIX, no ano de 1835, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira Escola Normal, inspirada nas grandes sociedades educacionais Europeias

(SCHAFFRATH, 2009) e tinha a intenção de “formar professores para atuar no ensino primário” (HERVATINI; SOUZA, 2009), da escola elementar que havia sido organizada pelo Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 (SCHAFFRATH, 2009). Devido à morosidade da formação dos professores e ao alto índice de evasão, a Escola Normal tentou algumas modificações, porém, somente em 1890, com a reforma Caetano de Campos na Escola normal de São Paulo, a situação começou a modificar-se, tornando-a escola-modelo para as outras escolas normais (HERVATINI; SOUZA, 2009). Essa reforma “alterou significativamente o ideal da formação prática do professor e alicerçou a escola no sistema escolar”, fazendo com que a escola alcançasse a importância social devida, aumentando a procura de vagas, especialmente pelo sexo feminino (ALMEIDA apud HERVATINI; SOUZA, 2009). No entanto, a atuação de professores leigos continuou uma constante, na então nascente República (MIGUEL, MIORIM, BRITO, 2013).

Já entre as décadas de 40 e 50 do século XX, houve um aumento de matrículas no ensino secundário, aumento esse na demanda escolar que não foi acompanhado, a princípio, pelo incremento no número de professores habilitados para a docência. Com o Decreto-Lei nº 8.777 de 22 de janeiro de 1946, começaram a contratar em caráter emergencial professores por meio de exames de suficiência; e os candidatos aprovados poderiam lecionar nas regiões onde não houvesse professores habilitados nas Faculdades de Filosofia (PINTO, 2003).

Para suprir a escassez de professores, o Governo Federal aprovou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), a qual foi desenvolvida no período de 1953 a 1971. A CADES oferecia cursos de um mês, durante o período de férias, e os professores conseguiam um documento que os habilitava a ensinar nas escolas, até que fosse criada alguma faculdade na região em que atuavam (BARALDI, 2003). Dessa forma, os exames de suficiência para o exercício do magistério no ensino secundário estavam condicionados aos cursos da CADES (BARALDI; GAERTNER, 2010). A CADES apoiou, também, a publicação de muitas obras em várias áreas. O objetivo de alguns destes materiais era suprir a defasagem quanto à formação acadêmica dos professores. Assim, por meio da CADES era possível regulamentar a prática docente já existente para o ensino secundário.

Ainda nesse período, o Brasil foi inspirado por modelos da Europa e dos Estados Unidos que visavam à construção social pela educação. Segundo Baraldi; Gaertner (2010), no governo getulista, pregava-se a corrida à modernização e à industrialização e, conseqüentemente, a necessidade de elevar os padrões existentes da educação escolar à condição de padrões normais, ou seja, fazia-se urgente, com o sentido de emergência real,

completar as competências do ensino médio. As escolas surgiam e era imperioso treinar os professores, até então, leigos (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 165).

Essa inspiração em relação à educação ocorreu devido a “um esforço integrado para a transformação da situação de atraso dos países subdesenvolvidos, inserindo-os no contexto de nações em desenvolvimento” (PASQUALOTTO, 2004), para a formação de mão de obra qualificada, que era indispensável para o progresso delineado.

Outra ação de formação de professores leigos ocorreu devido aos acordos bilaterais do MEC com a USAID, que se intensificaram a partir do golpe militar de 1964, pois ambos faziam parte da Aliança para o Progresso e tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro. De acordo com Baraldi; Gaertner (2010), Brito (2008), Pasqualotto (2004), os acordos MEC-USAID intencionavam a criação de programas de aperfeiçoamento, por meio de novas e ágeis atividades de formação e treinamento de professores; revisão ou elaboração do currículo; gerenciamento educacional; criação de escolas-modelo; fornecimento de equipamentos escolares e materiais didáticos; promoção de campanhas voltadas para educação de jovens e adultos; políticas da valorização da profissão docente entre outros (BRITO, 2008; ARAPIRACA apud PASQUALOTTO, 2004).

No que diz respeito à formação e treinamento do professor, Brito (2008) ainda relata que, nos acordos, era previsto o fornecimento de bolsas de estudos no país e até mesmo no estrangeiro, porém os professores bolsistas que participaram de programas como o PABAE⁷⁰ deveriam formar e treinar os outros professores, ao retornarem do seu próprio treinamento. A maioria das prioridades desses acordos era voltada para o ensino primário e a formação de professores desse nível de ensino, porém, já era previsto, para dali alguns anos, a demanda para o Ensino Médio.

Mas, então, de fato, o que foi o Projeto Logos II⁷¹? Foi um programa de educação a distância, inspirado em modelos europeus e norte-americanos que já vinham desenvolvendo esta forma de ensino para “estudantes trabalhadores com custos mais baixos” (GATTI apud PEREIRA; PEIXOTO, 2010, p. 181). O programa tinha um plano de atividades diversificado e flexível, no qual o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem e os encontros com o orientador de ensino eram mensais, para aplicações de testes, bem como, conforme a necessidade, para esclarecimentos de dúvidas em relação ao conteúdo proposto (BRASIL,

⁷⁰ Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) atuava nas áreas de aritmética, ciências naturais, ciências sociais, currículo-supervisão, linguagem, psicologia, pré-primário e biblioteconomia e era uma forma eficaz de intervenção ideológica no sistema de ensino brasileiro, pois agia diretamente junto aos professores (NASCIMENTO, 2007 apud BRITO, 2008).

⁷¹ (Deliberação 018/79 de 07/06/79)

1975). Os professores que se matriculavam no Logos II tinham níveis de escolaridade variados, sendo exigida como escolaridade mínima para participar do projeto, a 4ª série do 1º grau (BRASIL, 1975).

As legislações que ofereceram suporte para o Logos II foram a Lei nº. 5.692/71, os Pareceres nº. 699/72, 853/71, 45/72 e 349/72 (BRASIL, 1975). O órgão escolhido pelo MEC para a execução do programa foi inicialmente o DSU, extinto em 1979, quando seus encargos foram transferidos para as Subsecretárias de Ensino Supletivo (SESU)⁷² ficando o programa sob seus cuidados até 1981. A partir de 1982, a incumbência foi repassada para as Secretarias de Educação dos Estados nos quais tinha sido implantado o Projeto (HADDAD; SIQUEIRA apud ANDRADE, 1995).

A serviço do DSU/MEC estava o CETEB, que é associado à Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE)⁷³, uma empresa terceirizada, responsável pela elaboração do material pedagógico. No que se refere ao Logos II, essa empresa tinha uma Gerência Central, designada para a “execução, coordenação, controle e avaliação das metas estabelecidas” (BRASIL, 1975, p.42) e uma Gerência Setorial, incumbida da “execução e controle do projeto na unidade federada sob sua responsabilidade, comandando os orientadores da aprendizagem e os supervisores do trabalho docente e todo o pessoal alocado à Gerência Regional” (BRASIL, 1975, p.43).

Isso aí [Projeto Logos II] começou com uma equipe que assumiu a diretoria de ensino Supletivo do Ministério da Educação que era um pessoal que tinha uma boa cabeça, eles procuraram um parceiro para executar, mas a ideia, a iniciativa não foi nossa, nós fomos convidados para executar essa iniciativa. Esse convite implicava pensar junto como fazer, depois da concepção geral, o detalhamento da implantação, da operacionalização, etc., etc., etc. (PESSINA, entrevista cedida, 14/07/2014).

Uma das modalidades mais empregadas nos cursos de suplência era o ensino à distância, que possibilitava aos cursistas harmonizar trabalho com estudo sem ter de submeter-se aos esquemas mais usualmente estabelecidos para o sistema de educação oficial. Como o sistema do Logos II também tinha como princípio este método, não é de se estranhar que este projeto tenha ficado na responsabilidade do Ensino Supletivo.

Contudo, o MEC, que poderia formar uma equipe para elaborar seu material, decidiu por terceirizar esse trabalho ao CETEB, que se encarregou da “produção dos materiais e de

⁷² A SESU “foi extinta em 1986, ficando suas funções diluídas nas Secretarias de Ensino Básico e de 2º grau” (HADDAD; SIQUEIRA apud ANDRADE, 1995, p. 37).

⁷³ Este foi autorizado pelo convênio MEC/SEPS/SES (AUZIER, 2001). Sobre o convênio, não encontramos maiores informações.

sua avaliação permanente, bem como de supervisão das gerencias do treinamento do seu pessoal e do acompanhamento permanente do projeto, através dos inúmeros instrumentos e formas de controle previamente preparados” (CETEB, 1984, p. 8). Mas porque escolheram o CETEB?

Essa empresa iniciou suas atividades no ano de 1968, na cidade de Brasília – DF. Nesse mesmo ano, dos sete convênios e acordos estabelecidos, seis eram com o MEC. Dessa data em diante, a parceria só se fortificou rendendo diversos contratos. No ano de 1974, foram firmados os dois primeiros contratos com o DSU (PESSINA, 2013).

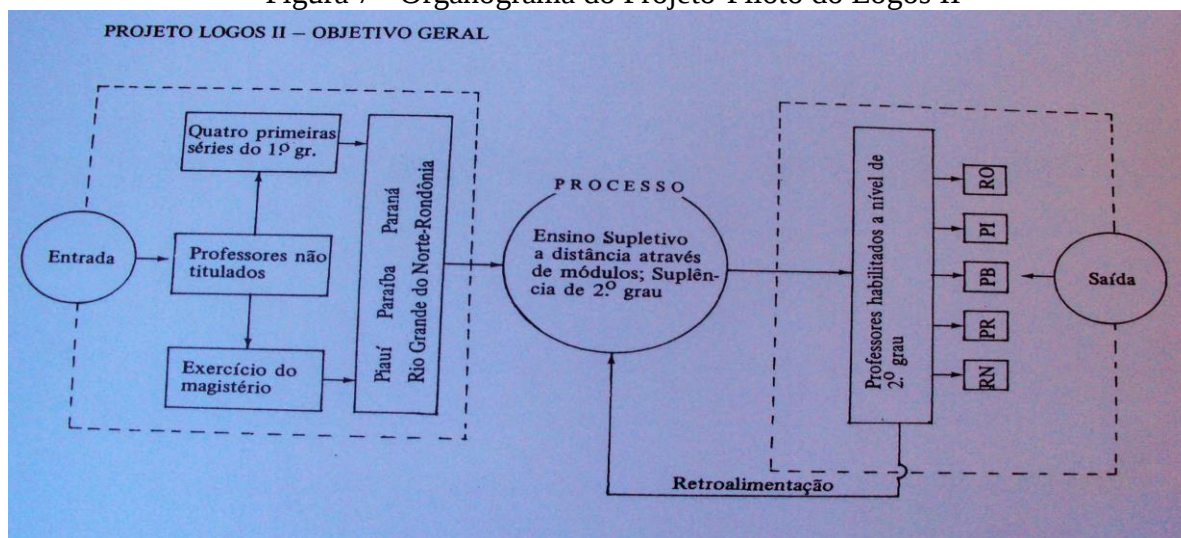
[...] Não sei, se em algum momento você vai ter que justificar ou explicar porque foi o CETEB o escolhido, você vai verificar que historicamente, a gente tem uma relação contratual, que se renova com ministério da educação desde quando a gente começou. [...] diretoria do ensino do estado do ministério da educação, acordo com o ministério da educação através da diretoria do ensino industrial, a gente já tinha uma história de parceria com o ministério da educação (PESSINA, entrevista cedida, 14/07/2014).

Em 1975, foi firmado o contrato de número 056 com DSU/MEC, um convênio plurianual, com data prevista para início em desse mesmo ano e término em 1979, com o objetivo de “operacionalização conjunta na execução do Projeto Logos II” (PESSINA, 2013, p.9) para “habilitação de 47.000 professores não titulados” (PESSINA, 2013, p.9). Em 1979, esse contrato foi renovado com o propósito de implantar a quarta etapa do Logos II e o fornecimento de materiais didáticos para este projeto se estendeu até 1988 (PESSINA, 2013).

Inicialmente, conforme já tratamos anteriormente, o Projeto Logos II foi desenvolvido nos Estados do Piauí, Paraíba e do Território Federal de Rondônia, espaços demográficos onde havia sido executado o Projeto Logos I e, além desses, juntaram-se ao projeto-piloto (Figura 2) os Estados do Paraná e Rio Grande do Norte (BRASIL, 1975) em uma fase experimental, que ocorreria em um ano. O objetivo inicial do projeto-piloto do Logo II, como se pode observar na Figura 7, era habilitar professores não titulados dessas regiões, para ‘abastecer’ de recursos humanos apropriados à Educação, esses mesmos entes da federação, o que o MEC/DSU, chamou de ‘Retroalimentação’ (BRASIL, 1975).

[...] Mas quando a gente já estava mais ou menos no final do primeiro ano já havia uma pressão grande de vários outros estados querendo implantar o Logos, só que a ideia era testar com mais tranquilidade, a forma mais adequada, se o caminho era esse mesmo, o que precisava ser mudado etc., etc., etc., mas na realidade a pressão foi tão grande, que a expansão ocorreu antes mesmo da conclusão da primeira turma (PESSINA, entrevista cedida, 14/07/2014).

Figura 7 - Organograma do Projeto-Piloto do Logos II



Fonte: BRASIL (1975, p. 17).

Quando o projeto foi encerrado, já abrangia um total 19 Estados da federação, sendo esses, além dos cinco já citados, os Estados do Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Santa Catarina, Sergipe e Território Federal Roraima (BRASIL, 1981) (Figura 8)⁷⁴.

Figura 8 - Estados em que foi implantado o Projeto Logos II.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados disponível em CETEB, 1984.

⁷⁴ Sobre os estados que não foram contemplados com o Projeto Logos II, conjecturam-se que, por desenvolverem outros programas de formação de professores, não tiveram interesse no Logos II (EVANGELISTA; GROMANN DE GOUVEIA, 2014).

Apesar dessas relações do Projeto Logos II com as questões nacionais, tais como a política, a economia, a questão da infraestrutura do país ou mesmo como a tentativa de solucionar um problema educacional da época, a sua seara abarcou também as atividades do professor(a) da zona rural e adquiriu particularidades no Território Federal de Rondônia, posteriormente Estado de Rondônia. Essas e outras questões serão abordadas no próximo capítulo.

O Projeto Logos II sob a espreita de onças e chuvas: Educação Rural

*Não foi possível encontrar outra
história como aquela porque não era
das que a gente inventa no papel.
Quem as inventa é a vida, e quase
sempre aos golpes...*

*(Gabriel García Márquez, 2003,
p.469)*

Como a História abarca várias situações, o tempo do Logos II, da Ditadura Militar e do “Novo Eldorado” era também, o tempo das “Onças Pintadas” e de “chuvas tórridas”. Na Região Amazônica, existe uma lenda que conta que, em certa noite, os índios de uma tribo, levados pelo medo das histórias noturnas contadas pelo Pajé, colocaram muita lenha na fogueira, causando muita fumaça dentro da maloca⁷⁵, assim, tiveram que armar suas redes do lado de fora e dormir no terreiro.

Ali perto, rondava uma Jaguaretê⁷⁶. Estando de barriga cheia, procurava assunto para se distrair. Uma gota, grande como um coco, caiu-lhe bem no meio da fuça. Era a chuva, que também tomava a fresca da noite.

– Comadre onça, há quanto tempo! Que bons ventos a trazem? – cumprimentou-a, intempestiva, a chuva.

– Vento nenhum, minhas patas é que me trouxeram! – respondeu do alto de sua arrogância, a pintada. – Vou pregar uma peça nessa gente, rugindo e mandando todos de volta para maloca. Quer ver só? [...]

– Gente não teme Onça, não. Teme é a mim.

– Que conversa é essa, comadre, chuva? – retrucou a pintada. – Índio com medo de água? Parece piada! Façamos um trato: vou cantar em volta do terreiro, e você vai lá ouvir os que murmuram os pobres. Tá bom assim?

– Fechado! – arrematou a chuva. [...]

Do meio da floresta, soaram os rugidos cavernosos da Onça. Ninguém se abalou [...]

– E aí o que disseram os homens? Se é que sobrou algum do lado de fora da maloca! – se pavoneou a pintada.

– Ih, comadre, nem lhe conto! [...] Um bravo [índio] quer fazer, de seu couro, tapete pra dona de seu coração. E o outro, atirar-lhe flechas em cima. [...]

A onça ficou rubra de raiva. [Mas a chuva não tinha fama de mentirosa] [...].

A chuva aproveitou a deixa:

– Os homens não temem Jaguaretê. Mas, de mim, garanto que correrão. [...]

– Quer me convencer que valente [índio] tem medo de água? [...]

– Vou provar que estou com razão. Procure um galho alto, perto da aldeia e observe. [...]

A Chuva [...] armou-se de ventos impetuosos, redemoinhos, relâmpagos e fagulhas pra abrir rasgos de luz na noite, trovões de voz forte feito a de Tupã⁷⁷. Depois montou numa nuvem, e surgiu de dentro da sombra tenebrosa que caiu sobre os índios. [...]

– Fujam, é a Chuva que chega! E, às pressas, desmontaram as redes e correram de volta a maloca.

Jaguaretê, que a tudo assistia, teve que de dar o braço, digo, a pata a torcer:

– É, comadre Chuva, essa aposta eu perdi feio! (SARAVY, 2006, p.16-19).

Sob a espreita das onças que moravam na floresta amazônica e das fortes chuvas, os migrantes viajavam pela BR-364, com o destino ao “Novo Eldorado”. Os viajantes contam muitas histórias de encontros com o inesperado, pois entre as diversas dificuldades do trajeto,

⁷⁵ Maloca é um tipo de cabana utilizada pelos índios da região amazônica.

⁷⁶ Jaguaretê: Do tupi, onça (SARAVY, 2006, p.17).

⁷⁷ Tupã: Na mitologia tupi, o trovão, a figura de Deus (SARAVY, 2006, p.19).

estava a de que durante o percurso pela rodovia sem asfalto (GOMES, 2008), podiam deparar-se tanto com as onças, quanto com as chuvas. O motorista de ônibus da empresa de transportes União Cascavel, que trazia os migrantes do Paraná para Rondônia, conta que ficaram dias atolados num trecho entre Ouro Verde, no Estado do Mato Grosso e Vilhena, no Estado de Rondônia; quando se preparava para continuar a viagem, constatou que faltava um passageiro, “saímos todos a procurá-lo no meio do barro. Encontramos o cadáver na floresta, estraçalhado por uma onça” (KUCK, 1984, p. 91)⁷⁸. Muitas vezes, o motorista tinha também que improvisar, por exemplo, sendo assistente de parteira “O menino nasceu no corredor do ônibus, e acabei cortando o cordão umbilical com meu canivete que havia lavado com álcool” (KUCK, 1984, p. 91). As onças foram uma ameaça aos moradores desse Estado por muito tempo, principalmente em razão de as casas serem improvisadas, de lonas e/ou de cavacos⁷⁹ de madeira e, ainda, por serem montadas no meio da floresta.

Essas adversidades eram enfrentadas também pelos professores que frequentavam o Logos II, como, a Prof.^a Oliveira (23/08/2014), por exemplo, que estava grávida de gêmeos naquela época e fazia de bicicleta o percurso de 7 km até o Núcleo Pedagógico que ficava na cidade de Pimenta Bueno - RO, onde fazia as avaliações, pegava os módulos e/ou participava de atividades diversas relacionadas ao programa. Assim que retornava da “cidade”, percorria mais 4 km até a escola onde ministrava suas aulas. Conforme seu relato:

Grávida de barrigão assim [faz o contorno barriga com as mãos] ainda e andava de bicicleta. [...] Para fazer as provas e voltar e aí depois da minha casa eu ia para escolinha, 4 km e 7 km para cidade. Da minha casa onde eu trabalhava era 4 km. Eu ia de bicicleta, naquela época não tinha carro, depois os meninos nasceram, passou um tempo, nós compramos um fusca. [...] Tinha que ir no sol e a chuva pegava a gente no meio da estrada e tinha que ir na chuva também (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

A falta de transporte e de condições para frequentar a escola eram problemas recorrentes enfrentados pelas comunidades rurais (ANDRADE, 1995), de fronteira e das periferias urbanas, pois, “muitas vezes os professores percorrem, andando, distâncias enormes para lecionar, assim como seus alunos (FUSARI *et al.*, 1990, p.37). Nas décadas de 1970 e 1980, o Território Federal de Rondônia, era para os dirigentes do país, predominantemente

⁷⁸ Ver nota de rodapé número 48 na página 45.

⁷⁹ Cavacos são lascas de madeiras utilizadas nas coberturas das casas.

rural⁸⁰. Porém, para os colonos havia uma diferença: o meio urbano seria onde estaria o “comércio” (lojas e mercados) e os órgãos públicos. Já o meio rural seriam as regiões mais afastadas.

No contexto nacional, conforme já dissemos, a identidade do Professor Leigo estava muito ligada à figura do professor Rural. Entretanto, esclarecemos que esse ator não era exclusivo do meio rural, ele também era encontrado nas periferias dos grandes centros e nos pequenos núcleos urbanos, apesar de sua incidência se encontrar principalmente na zona rural (AMARAL, 1991). Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado entre os anos de 1977 e 1987, revelaram que a maioria dos Professores Leigos estava lotada nas escolas rurais (BARRETO, 1991). Em 1980, dos 884.257 professores que atuavam no Brasil, 226.247 eram leigos, dos quais 70% estavam na zona rural. Na Região Norte, no total de 36.562 docentes, 17.034 não tinha titulação, sendo 62,4% atuando na escola rural⁸¹. Com base nesses dados, falar do professor leigo nessa época é, praticamente, falar do professor da escola rural.

O ensino no meio rural é enfatizado a partir de 1930, por causa da migração campocidade. Outro fator preponderante ao ensino rural nesta época, estimulada pelo capital monopolista, foi a busca do trabalhador rural pela escola, para uma habilitação mínima que pudesse atender seus interesses que são determinados pelo mundo das mercadorias e da propriedade privada. “Pelo que se pode perceber, o saber escolar seria uma forma de instrumentalização para enfrentar as novas condições de vida e de trabalho. Ao mesmo tempo em que favorece a adaptação às novas condições, é também considerado uma forma de defesa” (GANNAM apud AMARAL, 1991, p.67).

Assim, sendo uma herança recebida dos governos anteriores, na década de 1970, o discurso sobre a Educação estava muito atrelado a questão do desenvolvimento. Concebida como fator de desenvolvimento, a educação era utilizada como uma estratégia para soluções estruturais, estando nos discursos políticos, posta acima das questões de classes. No entanto, no meio rural ela foi utilizada como uma tática para “encobrir as questões de natureza econômica, política e social que entravam o desenvolvimento” (AMARAL, 1991, p. 64).

⁸⁰ Naquela época era entendido por meio rural, os espaços geográficos cujo a população tinha relação direta com a terra, trabalhando com agricultura e pecuária, dependendo dessas atividades para sobreviver. Assim, para ser rural, não necessitaria ser essencialmente isolada, “longe de estradas e sem qualquer benefício do desenvolvimento. O traço característico é a ocupação com a terra e a criação, sendo subsistência o produto deste trabalho” (BRASIL, 1979, p.11).

⁸¹ Dados do SEEC/SEINF/MEC (CENAFOR, 1984).

Nesse período, Amaral (1991) relata ainda que no Estado de Minas Gerais, quando se destacavam as políticas educacionais no meio rural, percebia-se no campo um “distanciamento entre a maioria da população e a vida política brasileira, consequência do autoritarismo” (AMARAL, 1991, p.64) e, assim sendo, em Minas Gerais esse distanciamento se dava devido à repressão político-militar. No Território Federal de Rondônia, também percebermos esse distanciamento, por meio das entrevistas, porém não podemos afirmar que fosse pelo mesmo motivo. Nos discursos dos professores-cursistas entrevistados, quando se perguntou se eles haviam percebido algum interesse do Governo Militar na implantação do Projeto Logos II, um disse que não havia percebido e o outro respondeu que poderia até ter, mas não sabia dizer qual,

Entrevistado: *Tinha até porque foi criado na época do território. E o governador que era o Jorge Teixeira, ele era ex-militar. Então houve interesse sim. Tinha interesse.*

Pesquisadora: *O senhor sabe quais seriam esses interesses?*

Entrevistado: *Não. Não sei. Na época eu também não ligava muito.*

Pesquisadora: *Não estava atento a essas questões?*

Entrevistado: *Não. Não queria nem saber. Entendeu? (BARROS, entrevista concedida, 26/08/2014).*

A Prof.^a Chaves (22/08/2014) relatou que o interesse militar na Educação estava ligado, principalmente, à abertura do novo Estado:

Eu acho que o governo militar tinha sim. [...] Ele [Teixeirão] tinha interesse, porque sempre nas reuniões ele colocava para gente estudar. [...] Se ele mandou esse projeto, é por que ele tinha interesse em regularizar e que todo mundo se aperfeiçoasse, por que na verdade ia abrir um Estado sem cultura nenhuma, às pessoas não... Eu acho que tinha, por que ele incentivava a gente demais para estudar, todas as reuniões que ele fazia com a gente, ele cobrava. [Ele dizia:]

- Vocês precisam estudar, vocês precisam se preparar por que vai ser um grande Estado e vocês vão ficar para trás. Vem gente formada, vem gente de fora e vocês estão aqui, vocês estão iniciando a vida profissional de vocês. Ele cobrava muito isso (CHAVES, entrevista concedida, em 22/08/2014).

Percebemos no relato da professora, que o dirigente do território atrelava o discurso político sobre a educação não só a um fator de desenvolvimento, mas também à legitimação do Estado frente à população, quando dizia que seriam um novo e grande Estado e eles precisavam estudar.

Quando o Projeto Logos II foi implantado em Rondônia, este ainda se encontrava na condição de Território Federal e não de Estado; assim, sua administração político-econômica era de responsabilidade do Governo Federal, que enviava dirigentes de sua confiança, de outras regiões do país, para tomarem as decisões pertinentes à condução daquele espaço

demográfico. Muitos Coronéis foram nomeados para governar⁸² o “Novo Eldorado”, mas o que mais se destacou nesse cenário político, foi o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira, sendo o último governador nomeado do Território e o primeiro governador do Estado de Rondônia⁸³. O Teixeirão, como era conhecido, chegou com a missão⁸⁴ de “reunir condições geopolíticas para elevar o Território à condição de Estado” (MATIAS, 2012), projetando na sociedade rondoniense uma imagem de reconhecimento. Sua fama espalhou-se, por ter angariado diversas verbas para o Estado, sendo ele o único governante do Brasil, naquela época, que conseguiu um financiamento para a construção de um cemitério pela Caixa Econômica Federal (TEIXEIRA, 1982). Ficou famoso também por não ter preguiça e nem “frescura” para o trabalho.

[...] O governo militar ajudou muito os imigrantes[sic] para abrir esse Estado. [...] Por que ele [Teixeirão] era Coronel e as verbas que ele conseguiu de Brasília, pra manter, por exemplo, ele tinha um carro lá no Centro Social Urbano, que eu... O migrante chegava, o governo dava a lona, uma lona, se quisesse ir para o interior, para o rural tudo bem, mas se quisesse ficar na cidade cortava um lote, tinha tudo isso, armava a barraca e ele sustentava por três meses. Fez muito isso, eu cansei de receber 10, 15 caminhões de leite ninho no mês, para distribuir para a população, fornecia passagem, também se quisesse ir para área rural ele... Se você viesse pra cá e não gostasse e queria ir para frente, ele bancava. [...]. Esse militar trabalhou muito pelo Estado de Rondônia [...] (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

Apesar dessas aparentes benesses no Território Federal de Rondônia, havia repressão por parte dos militares em algumas localidades do país. De que maneira os depoentes estavam percebendo essa situação? Segundo os entrevistados, por mais que o Governo fosse militar, não houve coerção política neste ente da federação, muito pelo contrário, para eles, os militares eram estimuladores e responsáveis pelo povoamento daquela região, misturando-se com os colonos como se existisse uma parceria entre eles:

Você pode ouvir sempre falar do governador Teixeirão, Jorge Teixeira, todo mundo gosta dele. Você não vê, por que o militarismo aqui não atingiu

⁸² Ao tempo do Projeto Logos II, passaram como governadores nomeados pelo Território Federal de Rondônia os seguintes Coronéis: Humberto da Silva Guedes (20/05/ 1975 a 02/04/1979) e Jorge Teixeira de Oliveira (10/04/1979 a 04/01/1982).

⁸³ Governou o Estado de Rondônia de 04/01/1982 a 10/05/1985. Seu sucessor foi Ângelo Angelim (10/05/1985 a 15/05/1987), sendo o primeiro governador escolhido pelo voto direto, seguido de Jerônimo Garcia Santana (12/03/1987 a 31/12/1994).

⁸⁴ Nesta missão “Gregos e troianos [Governo Federal e elite local] juntaram-se na luta pela criação do Estado, em alguns pontos, falando a mesma linguagem, como em relação à organização infraestrutural e a política administrativa dos territórios federais – inadequada, pois os territórios são vinculados à existência política e jurídica da União, sendo que todo o poder é subordinado à federação e tal centralização era criticada até mesmo pelos governadores” (SILVA, 1984, p.156).

*... muito nós, é o contrário, ele incentivava a gente. [...] O próprio exército, porque tinha um quartel aqui, nós nunca tivemos problema. Nem o grupo que chegou na época, não, eles eram assim.... faziam parte. Se tivesse qualquer atividade eles faziam parte, então eu não senti isso. Quando eu cheguei aqui até... Eu nunca senti problema com o militarismo e o grupo nunca reclamava, inclusive a polícia federal que tinha na época, por que era fronteira, nossa você precisava de ver as atividades, como eles faziam parte, o próprio CSU⁸⁵ que era um centro social na época, que eram para acolher os imigrantes[sic], todo militar fazia parte. Quando a polícia militar veio para Vilhena, ele veio para formar o quartel e tudo, eles programavam os jogos na quadra do centro social, tinha um comandante que inclusive ele que apitava os jogos e outros que ficava na mesa. Assim, eles eram um grupo, **nós nunca sentimos assim, dificuldade, repressão nunca**. Veio uma assistente social de Brasília, quando abriu [o CSU], que precisava ter, ela falava:*

- Em Brasília nós não podemos fazer o que nós fizemos aqui.

Ela fala [va]:

- Aqui é tudo uma benção. [...]

*[...] Então, **eu falo para vocês que nós não tivemos repressão militar aqui** (CHAVES, grifo nosso, entrevista concedida em 22/08/2014).*

Contudo, não é porque os depoentes não sentiram a repressão militar, que ela não tenha existido. Por exemplo, no início do Regime, foi destituído do cargo de governador o Coronel Abelardo Alvarenga Mafra⁸⁶, sendo este o primeiro preso político de Rondônia. Também foi enviado ao Território⁸⁷, o Capitão Anachreonte Cury Gomes⁸⁸, 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 (MATIAS, 2012). Além disso, no ano de 1976, encontramos notas com a palavra ‘censurado’ no Jornal Alto Madeira. Por mais que na época do Projeto Logos II ainda se tivesse censura, observamos que os dois últimos presidentes do governo ditatorial já indicavam que o país iria voltar a ser uma democracia⁸⁹. No Novo Eldorado, isso fica elucidado na fala do Teixeira: “O estilo é a democracia [...] Nós, milicos, estamos cansados, é preciso uma candidatura civil

⁸⁵ CSU – Centro Social Urbano.

⁸⁶ O então governador tinha sido nomeado pelo Presidente João Goulart (MATIAS, 2012).

⁸⁷ No início do Regime totalitário, no Território Federal de Rondônia só existiam duas cidades: Guajará--Mirim e Porto Velho. As próximas cidades criadas foram Ariquemes, Ji-paraná, Cacoal, Pimenta Bueno e Vilhena, em 1977 que, até então, eram vilas do Território. (MATIAS, 2012)

⁸⁸ O ‘agente da Revolução’ Anachreonte, como se autointitulava, não ficou nem um mês no governo de Rondônia, sua missão era somente a de ‘limpar a área’ para o Coronel Cunha e Menezes, o primeiro Governador do Território no regime totalitário (MATIAS, 2012).

⁸⁹ No início de 1974, o penúltimo presidente da Ditadura Militar, General Ernesto Geisel, prometeu uma transição para a democracia de forma “lenta, gradual e segura”. A partir de então, marcou-se o começo da abertura política no país (COELHO, 2014)

à Presidência” (MATIAS, 2012, p. 58), podendo ser esta, uma conjectura de ‘o porquê’ de os professores entrevistados não terem sentido a ditadura no período do Projeto Logos II.

Ao tempo da Ditadura Militar, a Educação era um pressuposto “para a melhoria das condições de vida da população e para o desenvolvimento econômico da região” (BRITO, 2008, p.06). A educação vista como ascensão social para o indivíduo, deveria propiciar “instrumentos e experiência para ajustar sua habilidade à sua ambição” (PEARSON apud BRITO, 2008, p.07). Para alcançar esse ideal, por sua vez precisava-se do professor, o que o tornava, a nosso ver, peça-chave do projeto político da organização do Estado. No entanto, com relação ao Projeto Logos II, a Prof.^a Pessina (14/07/2014), que participara dos primeiros movimentos do projeto, relata que não houve censura no material por parte da ditadura militar:

*[...] Olha naquela época essa presença não era tão forte, não. Eu tive algumas questões como [...] análise de material didático de outros projetos [...] mas não teve [o Logos II] problemas com o Governo Militar, do ponto de vista de interferência do projeto, porque o **projeto não tinha um viés, político**, o projeto era pedagógico mesmo, então era muito difícil haver qualquer tipo de interferência desse tipo (PESSINA, grifo nosso, entrevista concedida em 14/07/2014).*

A Prof.^a Pessina (14/07/2014) relata que o Logos II não tinha um viés político, contudo, um dos pontos principais do Governo Militar era a utilização de capital humano na teoria funcionalista da Educação (SANTOS, 2010).

Esta concepção não é adotada pelo seu viés estritamente econômico mais, **sobretudo pelo seu viés político**, pois a tarefa da educação passou a ser associada com a de civilizar as massas e produzir elites através incorporação e maximização das capacidades totais da população. Portanto, a educação deixa de ser um instrumento de apenas de atribuição de status social, e passa a ter uma tarefa de socialização das massas (TORRES apud SANTOS, grifo nosso, 2010, p.24).

Uma conjectura seria a de que, por não estar tão evidente, como as visitas dos militares ao CETEB, e mesmo a censura dos materiais, **por exemplo**, a Prof.^a Pessina (14/07/2014), não tivesse percebido essa influência política no projeto.

O Projeto Logos II surgiu, representando a mentalidade inerente do Governo. Em 1976, a administração do país era excessivamente centralizada, isto é, “as normas e orientações partiam do centro” (CETEB, 1984, p.14). Acentuava-se, na época, uma disposição para um planejamento integrado, chamado de sistêmico; sendo assim, as coordenadas de todas as atividades reuniam-se especificamente em Brasília e “sua execução era deixada a cargo dos Estados, que gozavam de maior ou menor flexibilidade, dependendo da natureza do programa” (CETEB, 1984, p.14).

Além do mais, todos os recursos públicos eram retidos no centro e, dessa forma, a implementação dos projetos dependia da autorização do Governo Federal e sua predisposição para a concessão de verbas específicas. Os programas criados naquele tempo eram baseados no modelo sistêmico e Projeto Logos II não fugia à regra.

Na Região Norte, o Projeto Logos II foi implantado em praticamente todos os Estados, com exceção do Amapá (Figura 8), que já desenvolvia um projeto próprio, muito similar àquele. Em razão das estratégias de ocupação da Região Norte, por parte do Governo Militar, supomos que a implantação do Logos II em quase todos os Estados daquela região, não tenha sido simplesmente impulsionada pela Educação, ou seja, “motivado pelo alto índice de analfabetismo e pelas precárias condições de ensino da zona rural” (ANDRADE, 1995, p. 21). O desenvolvimento do Projeto naquelas áreas (Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima e Pará), pode também ter adquirido um significado social, incentivando “a fixação do homem ao campo, visto que os insumos e equipamento agrícolas, frutos do avanço tecnológico, chegavam ao campo, substituindo a força de trabalho e, com isso, provocando o êxodo rural” (ANDRADE, 1995, p. 21).

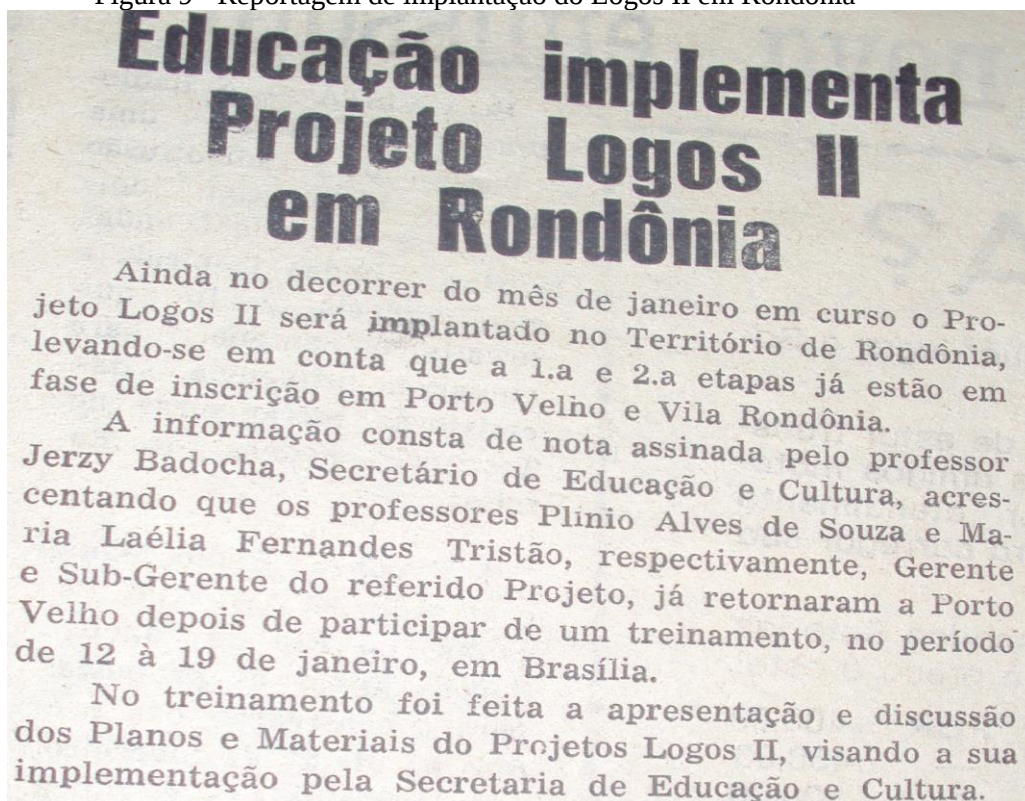
O Projeto Logos II foi criado como um programa autônomo⁹⁰ do MEC dentro de cada ente da Federação. Por meio de convênios, estabelecidos por mútuos acordos entre “MEC/DSU – PREFEITURA ou ESTADO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO”, ali constariam “todos os pontos relativos à cessão de pessoal, material, apoio logístico, condições operacionais, direitos, obrigações e todos os requisitos previstos no projeto” (BRASIL, 1975, p. 125). Ainda nesses convênios era estabelecida nos Estados e Território, uma Gerência Regional, constituída por “um gerente, um subgerente, um coordenador de orientação e um coordenador de supervisão” (CETEB, 1984, p.40). Em Rondônia, o convênio foi firmado entre o DSU/MEC e a Secretaria de Educação e Cultura daquele Território, sob o processo 1.437-75, de 20 de novembro de 1975, publicado no Diário Oficial da União em 03 de dezembro de 1975 (BRASIL, 1975).

De acordo com o projeto-piloto, o programa deveria “ser funcionalizado gradativamente, a partir do 2º trimestre de 1975” (BRASIL, 1975, p. 9), isto é, a partir de abril daquele mesmo ano. Encontramos diversos pareceres e resoluções como, por exemplo, um documento da Câmara de Planejamento (PARECER N.0001/CEE/RO/83, p.01), citando que: “O Ensino de 2º grau através do Logos II teve início em Rondônia, a 08 de maio, através da

⁹⁰ O programa era considerado autônomo porque parte das responsabilidades era dos Governos Estaduais, isto é, os convênios estabelecidos levavam em consideração as particularidades administrativas, pedagógicas e financeiras de cada região (CETEB, 1984).

Portaria nº 0448/75⁹¹, da instituição educacional, local”. Segundo o Jornal Alto Madeira (Figura 9) o programa começou a funcionar no Território Federal de Rondônia em 1976. Desse modo, supomos que em maio de 1975, deu-se início às tratativas para a realização do convênio em novembro do mesmo ano e suas atividades foram efetivamente realizadas no começo do ano de 1976.

Figura 9 - Reportagem de implantação do Logos II em Rondônia



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

Mas qual era a forma de entrada do professor leigo no Projeto Logos II? Conforme o Projeto-Piloto de implantação do Logos II (BRASIL, 1975), os candidatos à vaga, precisavam atender aos seguintes requisitos: ter como escolaridade mínima a 4ª série do 1º grau e idade mínima de 19 anos, sendo necessário ter 21 anos completos para a conclusão do curso; estar atuando nas quatro primeiras séries do primeiro grau na rede estadual ou municipal, uma vez que este local era seu “laboratório de aprendizagem e campo de observação e aplicação” (BRASIL, 1975, p.137); e, por fim, prestar um “teste de identificação de estágio de

⁹¹ Explicamos no capítulo um os motivos de não termo acesso a essa portaria.

conhecimento e habilidades” (BRASIL, 1975, p.138), o qual não era classificatório nem tinha o sentido de prova⁹².

Entretanto, em Rondônia, muitas vezes essas exigências eram burladas, como no caso da idade mínima para ingresso no projeto Logos II, que era de 19 anos. Na cidade de Ariquemes, encontramos duas fichas de matrículas, que indicam que os cursistas eram aceitos no projeto antes dessa idade. Um cursista tinha dezoito anos e a outra tinha dezesseis anos (Figura 10).

Figura 10 - Ficha de Matrícula de uma aluna do Projeto Logos II

FICHA DE INSCRIÇÃO

PROJETO LOGOS II

UF: **RO** Nº NÚCLEO: **00124** CURSISTA NÚMERO: **26**

1 - DADOS DE CONTROLE

EXCLUSÃO ☐ INCLUSÃO ☒ ALTERAÇÃO ☐ REINGRESSO ☐

TRANSFERÊNCIA CÓDIGO ☐ UF ☐ Nº NÚCLEO ☐ CÓDIGO ☐ EVASÃO CÓDIGO ☐

DADOS ESPECÍFICOS DO CURSISTA

NOME DO CURSISTA: **[REDACTED]**

DATA NASCIMENTO DIA **09** MÊS **01** ANO **66** SEXO **1** FEMININO ☒ CASADO ☐ SOLTEIRO ☒ ESTADO CIVIL **5** DESQUOTADO ☐ VIÚVO ☐ DIVORCIADO ☐

NATURALIDADE: **ARIQUEMES - RO** UF: **RO**

NOME DO PAI: **[REDACTED]**

NOME DA MÃE: **[REDACTED]**

ÚLTIMA SÉRIE TERMINADA: 1ª GRAU **49** ☒ 5ª ☐ 6ª ☐ 7ª ☐ 8ª ☐ 9ª GRAU **19** ☐ 2ª ☐ 3ª ☐ 4ª ☐

SÉRIE EM QUE LECIONA: **1ª** ☒ **2ª** ☒ **3ª** ☒ **4ª** ☒

3 - DADOS DO ESTABELECIMENTO NO QUAL O CURSISTA LECIONA

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: **2** MUNICIPAL ☐ **3** ESTADUAL ☐ **4** PARTICULAR ☐ **5** FEDERAL ☒

ZONA DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA: **1** URBANA ☐ **2** RURAL ☒

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

LOGRADOURO (Rua, Avenida, Praça, ETC): **CC 105, 633, LT 07, BR 421**

NÚMERO: **633** COMPLEMENTO (Andar, Sdo, Aptº, ETC): **[REDACTED]** TELEFONE: **738720** CEP: **738720**

BAIRRO: **ARIQUEMES** CIDADE OU MUNICÍPIO: **ARIQUEMES** UF: **RO**

5 - DADOS COMPLEMENTARES

NÚMERO: **610586** ORGÃO EMISSOR: **SEE RO** CÉDULA DE IDENTIDADE (RG): **[REDACTED]** UF: **RO**

NÚMERO: **[REDACTED]** CIDADE DE EMISSÃO: **[REDACTED]** TÍTULO DE ELEITOR: **[REDACTED]** UF: **[REDACTED]** ZONA: **[REDACTED]** SEÇÃO: **[REDACTED]**

NÚMERO: **[REDACTED]** CIDADE DE EMISSÃO: **[REDACTED]** CERTIFICADO DE RESERVISTA: **[REDACTED]** REGÃO MILITAR: **[REDACTED]** CAT: **[REDACTED]** SÉRIE: **[REDACTED]**

ASSINATURA DO CURSISTA: **[REDACTED]**

DATA: **28 / 10 / 82**

Fonte : CEEJA de Ariquemes – RO, 1982.

⁹² O teste de identificação de estágio servia como parâmetro para determinar o perfil da clientela, pois, por meio dos resultados desses testes, é que os elaboradores selecionavam e dosavam “os conteúdos para as disciplinas elencadas nos planos curriculares” (BRASIL, 1975, p.89).

No caso do professor-aluno de dezoito anos, a ficha de matrícula dele data de 1981; todavia, só encontramos uma instrução normativa, que data de 1985, regularizando a entrada de alunos com essa idade para cursar o Logos II: “Para matrícula no Logos II, exigir-se-á que: a) [O] Candidato seja maior de 18 anos e esteja efetivamente lecionando no sistema de ensino público e particular, nas quatro primeiras séries do primeiro grau” (DSU/SEDUC/1985, Artigo 2º). Nesse documento, percebemos também que, em 1985, já havia uma abertura de vagas no Logos II, para professores da rede privada.

A ficha de matrícula (Figura 10) da professora-aluna que tinha dezesseis anos na data de 1982, ela tinha a quarta série e trabalhava com alunos das quatro primeiras séries do primeiro grau. Por estar atuando na zona rural, provavelmente a sala em que atuava era multisseriada. Para essas situações, temos como hipótese, que no “Novo Eldorado”, principalmente na zona rural, havia uma grande falta de pessoas com disposição para trabalhar na Educação, por isso, contratavam os que se prontificavam a lecionar.

Outra exigência do projeto-piloto de implantação do Logos II, que não foi atendida em Rondônia, era a necessidade de o professor estar atuando em sala de aula:

[...] quando iniciou o projeto, não tinha assim criança para você dar aula, depois que foram assim se preparando é que começaram a colocar alunos do Logos II para estagiar 2 meses, 3 meses para estagiar junto com a professora. [...] Porque na verdade o projeto era para os que estivessem em sala de aula. [...] Mas teve gente que fez sem estar em sala. Só que eu não achei errado, sabe por quê? [...] depois todo mundo que eu conheci do Projeto Logos II foram pra sala [de aula], então acredito que se não estava na época depois fora [...] Pior se as pessoas não tivessem ido para sala de aula e saíram ótimos professores (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

O Prof. Barros complementa ainda que, sua atuação em sala de aula, quando cursava o Logos II, era junto aos Jovens e Adultos no CEEJA de Vilhena.

[...] eu tive muitos colegas que foram professores de primeira série, de alfabetização mesmo, fizeram o Logos II e foram trabalhar no ensino da Alfabetização [...] ele [o Logos II] era mais voltado para a criança de primeira à quarta. Eu fui adulto, porque optei trabalhar com adultos. [...] Eu adaptei. Eu escolhi trabalhar com adultos. Mas o Logos era direcionado realmente só de primeira à quarta (BARROS, entrevista concedida em 22/08/2014).

Relata ainda, o Prof. Barros (26/08/2014) que essas “exceções” na aberturas de vagas para cursar o Logos II, não eram somente para professores que atuassem em outros segmentos da rede ensino ou para o fornecimento de mão de obra futura para educação, como exposto pela Prof.^a Chaves. Essas “exceções” se davam também, como uma realocação de verbas

financeiras para pagamentos de outras áreas da educação para as quais não era disponibilizado esse recurso.

Entrevistado: Olha, eu acho que na realidade na época em termos de recursos financeiros vinha bem mais [...] quando cheguei aqui, dinheiro pra educação era assim: 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.

Pesquisadora: Deixa-me ver se entendi. A merendeira era contratada como professora, por que daí tinha dinheiro para pagar ela.

Entrevistado: Isso. 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 (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Esse depoimento do Prof. Barros (26/08/2014) nos é muito impactante, pois se essa prática era comum em todas as regiões, isso demonstra que as estatísticas apresentadas pelo DSU/MEC, PROCARTA e o CETEB, para representar a quantidade de professores leigos no Brasil estava equivocada. Mas o seu relato está de acordo com a tese de Andrade (1995), ao apontar que um dos “órgãos mais visados durante ditadura militar foi o Ministério da Educação” (ANDRADE, 1995, p.30) e que, provavelmente, o Governo não poupou recursos, uma vez que este órgão era “palco das reformas responsáveis pela incorporação do ensino na política de estabilização econômica” (ANDRADE, 1995, p.30). O Logos II era conveniente para os governantes, graças às ações por parte deste na prestação de serviços à comunidade brasileira.

O curso [Logos II] é conveniente com os interesses barganhistas [do governo], na medida em que se tem se tornado palco de infiltrações políticas, engendradas através de troca de favores. Por esse meio indivíduos conseguem se inscrever no curso, sem nenhum vínculo com a educação, provocando a transgressão dos critérios estabelecidos para o ingresso no programa (ANDRADE, 1995, p.42).

Na Paraíba, essas ações ocorriam em razão das manipulações político--partidárias na troca de favores. Na Região Nordeste, “os professores estão submetidos a mecanismos clientelísticos ficando na dependência dos políticos locais, muitas vezes retirados da função e/ou transferidos de local de forma arbitrária” (FUSARI *et al.*, 1990, p.38). A Prof.^a Pessina (14/07/2014), relata que esses casos eram comuns.

[...] durante a execução do LOGOS nós fomos muito perturbados por mudanças políticas, mas não era porque era um regime totalitário, era porque mudava o Prefeito e o Prefeito pegava seus cabos eleitorais e os

nomeava e tirava os outros. Então houve muito problema desse tipo, quer dizer você tinha cem alunos matriculados no núcleo pedagógico... indicação política, o pessoal saía e colocavam outros, então foi uma das coisas que atrapalharam muito. [...] isso atrapalhou muito o LOGOS, na época de eleição nós tivemos problemas [...] Mas às vezes acontecia outro tipo de mudança, por exemplo, o prefeito ficava doente, se afastava do cargo entrava o vice que não era da mesma chapa, era da oposição, também tinha esse tipo de coisa (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

Em Rondônia, supomos que a contratação de pessoas que não atuassem em sala de aula, seria pela falta de recursos para outros setores ligados à Educação, e não os motivos apontados por Andrade (1995), Fusari *et al* (1990) e pela Prof.^a Pessina (14/07/2014), uma vez que este ente era administrado pelo Governo Federal. Assim, percebermos que, embora o programa passe a ideia de ser uniforme no âmbito nacional, as situações de vida e as gestões das estratégias foram diferentes em cada contexto social.

Outro aspecto que mostrava que as exigências de ingresso muitas vezes não eram seguidas à risca, refere-se aos testes de sondagem. Em algumas regiões como a Paraíba, as pesquisas apontam que esses testes realmente aconteciam, inicialmente apenas como um teste de verificação de conhecimento e, posteriormente, em carácter classificatório, funcionando como triagem (ANDRADE, 1995).

Todavia, “em alguns Estados, a quase totalidade dos professores Leigos em exercício foi inscrito no programa, alguns automaticamente” (CETEB, 1984, p.21). No “Novo Eldorado” para ingressar no Logos II, bastava estar inscrito como atuando na Educação e, em nenhum momento nas entrevistas, foram citados esses testes de verificação. Neste caso, para esse ente da federação, reformula-se a pergunta: “Como se dava o ingresso do profissional na Educação em Rondônia?”

A Prof.^a Chaves (22/08/2014), começou atuar na educação em 1979 e tinha a 4ª série do primeiro grau e conta que:

Na época não tinha um concurso. Inclusive eu estava na minha casa, o Governador que era um coronel do exército [Teixeirão], bateu lá, e perguntou se eu não queria trabalhar. Então, eu perguntei:

- Qual seria a função? Ele disse:

- Todas. Eu falei:

- Eu não entendi. Ele tirou o boné e colocou na minha cabeça e disse:

- Isso é as funções que você vai fazer: você vai ser enfermeira, você vai limpar, você vai ensinar. E eu falei:

- Mas eu não tenho curso superior. E ele falou:

- Não perguntei. Perguntei se você quer trabalhar (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

De uma forma geral, a convocação dos profissionais para a Educação, em Rondônia, acontecia mediante nomeações e por designação interina. Depois de determinado tempo, essas nomeações tornavam-se efetivas, por meio de contratos precários ou não. As cobranças para que esses profissionais possuísem o Magistério só começaram depois que o Território Federal passou para a condição de Estado. Na verdade, depois de um determinado tempo, o Governo e as Secretarias, começaram a ameaçar os professores leigos, dizendo que se não fizessem o Logos II seriam demitidos (BARROS, entrevista concedida, 26/08/2014).

Depois quando passou a Estado, começaram a cobrar grau de escolaridade para quem tivesse contrato de professor precisaria ter magistério, foi quando tive que fazer o projeto [LOGOS II], no ensino regular não daria prazo que o governo tinha estipulado. Para outras categorias, o governador fez um decreto para que pudessem fazer uma prova num dia para adquirir o certificado (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

A Professora Chaves (22/08/2014) cursou o projeto Logos II e depois se tornou uma Orientadora e Supervisora Docente (OSD). De acordo com o CETEB, esses casos de excursistas tornarem-se OSD existiam, porém eram raros (CETEB, 1984).

A situação da Educação em Rondônia, no tempo da Professora Chaves (22/08/2014) era de calamidade, como podemos ver com o início da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Vilhena.

Em 80 que eles construíram o CSU, que hoje é uma escola e aí ele [Teixeirão] nos mandou pra lá. E lá vinha verba para esses imigrantes[sic], vinha comida, lá tinha uma sala grande onde as pessoas dormiam, lavavam roupa e faziam comida para os presos. Ali que iniciou o EJA, que daí veio a alfabetização que chamava MOBREAL na época (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

A ideologia dos programas sociais que inspirava a administração militar eram assistencialista. Por meio deles, o Governo disseminava valores e convencionava atitudes, direcionando-os sempre para uma gestão centralizadora, isto é, mantendo os poderes de decisão no centro. Nessa linha de programas sociais, o Governo criou o Ensino Supletivo, sendo este, “um conjunto de práticas educacionais voltadas para a formação do homem enquanto mão de obra adaptada às regras do mercado de trabalho” (ANDRADE, 1995, p.23).

No entanto, na década de 1970 em Rondônia, as escolas começavam a funcionar em locais improvisados e sem nenhuma infraestrutura física para atender os alunos, e isto não foi diferente para o Centro de Educação Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA), citado na entrevista por Chaves (22/08/2014). Esse aspecto de improvisação parecia ser uma característica bastante comum no meio rural brasileiro; sendo assim, não era apenas o professor que era leigo: “no meio rural a própria escola é leiga. [...] Na verdade poder-se-ia

questionar em alguns casos se elas são [eram] de fato escolas” (GUSS apud BARRETO, 1991, p. 14).

O CEEJA “Padre Moretti”, em Porto Velho, como dito no capítulo anterior, foi criado em 1977. Pelo relato da Professora Chaves (22/08/2014), o CEEJA de Vilhena foi iniciado em 1980. Conforme o projeto de implantação do Logos II, o projeto começou a ser desenvolvido em Rondônia, no ano de 1976, inicialmente na cidade de Porto-Velho. Dessa forma, conjectura-se que o primeiro ano do Projeto Logos II na sua capital, não tenha sido no “Padre Moretti” e sim em algum lugar improvisado. Percebemos, ainda, pelos relatos dos depoentes em Vilhena e pelas fichas de matrículas encontradas em Ariquemes, que o programa migrou para as demais cidades por volta do ano de 1981. Outro indício dessa migração foi dado por meio do documento da Câmara de Planejamento.

No período compreendido entre 1975 a 1981 o projeto atingiu a duzentos e cinquenta e cinco cursistas (255) concluintes. Detectado elevado índice de professores leigos para o magistério com ressalva de 1ª a 4ª série, a secretaria de Estado da Educação em conjunto com o departamento de Ensino Supletivo, **expandiu o Projeto Logos II a partir de 1981 para três mil e quinhentas vagas (3.500) cursistas.** (PARECER N.0001/CEE/RO/83, grifo nosso, p.01)

As cidades do Estado de Rondônia, que aparentemente foram atingidas pelo Logos II, conforme apontadas pelos depoentes e os documentos foram: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Jaru, Ouro Preto d’Oeste, Ji-Paraná, Cacoal, Espigão do Oeste, Pimenta Bueno e Vilhena.

Contudo, a expansão do Projeto Logos II em Rondônia foi até o ano de 1985, pois, com a chegada do Magistério no Estado⁹³, o programa ficou destinado somente para aos professores da escola rural, com raras exceções: “Fica vedada a matrícula no Projeto Logos II a candidatos residentes nas áreas urbanas, onde funcionam cursos regulares de formação para o magistério” (DSU/SEDUC/1985, Artigo 3º).

As professoras que vinham das zonas rurais para fazer o Projeto Logos II na zona urbana, utilizavam precários meios de transportes. Esses eram diversos, elas chegavam a cavalo, em lombo de burro, em pau-de-arara e até mesmo a pé.

[...] Pau de arara, elas vinham umas 7, 8, numa Toyota por que era o único carro que saía de lá [meio rural]. Chegavam sujas de barro, quando era poeira, eram sujas de poeira, daí se lavavam no banheiro e traziam comida. Tinha um fogãozinho nos fundos, elas faziam até comida lá. Por que a

⁹³ Como citado anteriormente, em 1981 o Território Federal de Rondônia, elevou-se à categoria de Estado. Portanto, supõe-se que a separação entre Zona rural e Zona Urbana, já estivesse mais evidente.

situação financeira... Não tinha nem restaurante também [...] (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

Foi elaborado um calendário para os professores da zona rural. O Professor Leigo deslocava-se para a cidade uma vez por mês e passava três dias no CEEJA de Vilhena, fazendo as avaliações, e/ou participando das diversas atividades. Não que esses dias do calendário fossem exclusivos, pois o docente poderia frequentar o programa em outros dias, o que facilitava a organização do Núcleo Pedagógico, principalmente no que se refere ao atendimento dos OSD. Dependendo das condições da estrada, como na época das chuvas fortes, por exemplo, quando as rodovias ficavam intransitáveis, esses docentes pernoitavam na cidade, alguns na casa de colegas e parentes, outros, quando não tinham conhecidos, dormiam no próprio CEEJA. Esses dias podiam ser também o “dia de feira” e, então, ou o marido, ou a mulher, os meninos, e etc., aproveitavam para fazer tudo que era necessário – vender, comprar, pagar contas – enquanto que a (o) aluna (o) docente efetivava suas ‘obrigações’ no Núcleo Pedagógico. Assim, *“em muitas situações, o Projeto Logos, passou a ser um acontecimento no município em que eles estavam sendo oferecidos”* (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/ 2014).

No Brasil, eram os professores leigos que definiam o perfil característico (Figura 11) dos docentes das escolas rurais, e quase sempre se constituam como a primeira e única forma de transmissão de conhecimento escolar, que eram repassados à grande parte dos brasileiros. O cursista do Projeto Logos II é o representante típico do professorado leigo (CETEB, 1984, p.21).

Figura 11 - Resumo das características dos cursistas do Logos II: De 1975 a 1980

✓ Sexo feminino: 93,6% (característico dessa profissão).
✓ Média de idade: 35 anos (variando de idades de 19 a 60 anos).
✓ Escolaridade: 80% só possuíam a 4ª série do 1º grau.
✓ Anos de magistério: 7,5 em média.
✓ Classe em que leciona: 30% na 1ª série (o grande número delas se envolve com as aulas nas escolas chamadas multisseriadas, que absorvem juntamente alunos de várias séries escolares e de diferentes faixas etárias).
✓ Dependências administrativas: 68,5% com contrato de trabalho provisório.
✓ Residência: 70% viviam na zona rural. (relativamente distante da sede onde situa o Núcleo Pedagógico).
✓ Casados: 70%.
✓ Não têm dependentes: 8% (isso significa que a maioria dos cursistas pertence a famílias numerosas e compartilha a carga da do trabalho docente com a de manutenção de dependentes que, nesse caso, costuma agregar filhos e outros familiares idosos, nas condições já conhecidas de precária sobrevivência).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos dados do CETEB (1984).

O (a) professor (a) do meio rural não era exclusivamente um (a) professor (a), ele/ela também tinha suas obrigações nas lidas do campo. Para ter uma efetiva possibilidade de trabalho, como propunha o Logos II, seria necessário entender genuinamente os condicionamentos da vida rural. Um fator importante era que a grande maioria do professorado leigo era do sexo feminino. Eram casadas e tinham filhos.

A feminização do Magistério tem uma história antiga, iniciando por volta da segunda metade da década de 1820⁹⁴, quando a mulher começou a ingressar na Educação formal. Antes da ampliação da escolarização, a educação das meninas era altamente informal e doméstica. Conforme “a bela parte da sociedade” (JINZENJI, 2010, p. 174) começou a escolarizar-se, foi surgindo a necessidade da contratação de mulheres para o Magistério. Nos últimos anos do Império, houve um destaque para a participação das mulheres, pois “a docência era uma das poucas profissões em que a mulher podia conciliar seu trabalho com suas funções domésticas” (SANTOS e MEDEIROS, 2010, p.8), ficando a escolarização infantil sob sua responsabilidade, uma vez que era uma extensão de seu papel de mãe.

Com o passar do tempo, as mulheres começaram a participar cada vez mais das redes escolares, até mesmo porque o desinteresse pela carreira docente por parte do sexo masculino era grande, por causa do desprestígio social e da baixa remuneração. Na década de 1960, o discurso que persistia no país era que “os dois destinos mais naturais da mulher eram o casamento ou o professorado” (CAMPOS, 1990, p. 7); assim, as mulheres, inclusive muitas delas leigas, eram contratadas e tidas como boas profissionais por receberem os alunos com sorriso, atenção e amor. Portanto, o sexo feminino só poderia se habilitar de forma “que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução” (ALMEIDA, 1996, p. 73). Nesse sentido, a professora primária, era a responsável pelo seu lar e pela formação das crianças, realizando suas atividades sob as mais adversas condições.

A rotina da maioria das professoras leigas que atuavam no meio rural, segundo os documentos do CETEB (1984), era a seguinte: ao amanhecer, o marido saía para trabalhar nas lides e ela, que também era professora, começava o dia, tirando leite da vaca e preparando o café da manhã de seus filhos; em seguida, rachava a lenha, cuidava das plantas da horta, tratava dos animais, enfim, cumpria todas as obrigações singulares de uma economia de subsistência que, geralmente, impera na zona rural (CETEB, 1984). Somente após realizar

⁹⁴ Aparentemente, em 1829, surgiu o “*primeiro concurso público para o provimento de cadeiras de primeiras letras para meninas na província*”, no Estado de Minas Gerais, sendo que as candidatas ao cargo era Policena Tertuliana de Oliveira⁹⁴ e Jacinta Carlota de Oliveira Meireles. Houve um destaque de Policena Tertuliana em relação à segunda candidata, porém as duas foram aprovadas (JINZENJI, 2010, p. 175).

todos os seus afazeres é que iria começar a ministrar as primeiras aulas. Na grande maioria, a professora leiga é uma mulher pobre, que vive em regiões longínquas no interior dos Estados (FUSARI *et al.*, 1990, p.37-8). Essas docentes trabalhavam, frequentemente, durante 2 ou 3 turnos (CETEB, 1984), isto é, “a dupla e a tripla jornada de trabalho são frequentes: a professora trabalha em casa, na roça e na escola” (FUSARI *et al.*, 1990, p.37).

Um documento do CETEB afirma que as horas dedicadas aos estudos do Logos II eram, em média, de uma a duas horas por dia, via de regra no período noturno ou nos finais de semana, dando um total de aproximadamente de 8 a 10 horas semanais. “Há dramáticos depoimentos de cursistas que dormiam enquanto estudavam e tiveram seus fascículos destruídos pelo fogo da lamparina entornada” (CETEB, 1984, p.22).

A Prof.^a Oliveira (23/08/2014) representa a parcela do Logos II que atuava na zona rural. Ela entrou na Educação no ano de 1980 e tinha, na época, a 6^a série do primeiro grau.

Eu morava no sítio, precisava começar uma escolinha lá no sítio. Então o pessoal da comunidade e da SEDUC me convidou, porém eu não queria porque estava grávida, [...] eu tinha a 6ª série e já me colocaram pra dar aula [...]. Lá na zona rural tinha 15 alunos, tinha que começar uma escolinha lá. Tinha porque era do Governo, era do MEC, tinha que ter aula, e não tinha professor habilitado, então pegavam e colocavam lá, qualquer um sabe?! Por que eu fazia de tudo para não aceitar, mas os pais iam lá em casa e eu: Não, eu estou grávida! Depois como que eu vou dar aula? [e eles diziam:]

-Não, depois a senhora tirar licença, depois a gente arruma outra, a gente só precisa começar a escolinha.

Tirei licença, mas depois voltei a trabalhar, fiquei lá 8 anos (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

As classes multisseriadas são/eram constituídas de uma sala única, com um (a) único (a) professor (a), que lecionava todas as disciplinas para alunos de diversas faixas etárias cursando, simultaneamente, as quatro primeiras séries do 1º grau (AMARAL, 1991). As escolas rurais que atendiam nesse modelo normalmente funcionavam em “prédios que não foram construídos nem adaptados para o fim – sem iluminação, sem instalações sanitárias, sem água encanada” (AMARAL, 1991, p. 55).

Pesquisadora: *E a estrutura física da escola em que a senhora dava aula lá no sítio?*

Entrevistada: *De palafita, cheia de buraco. [...] Fazia merenda, tinha que limpar, assim... [...] Antes era de chão, só depois o governo construiu, em 1982, aí construiu a escola com área em volta, de assoalho, bem feitinha, pintou, sabe? [...] No início era no chão lá assim. [...] Tinha água de poço, tinha banheiro. Banheiro daqueles de mictório. [...] aqueles com buraco [no chão] (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).*

Era nessas circunstâncias de grandes dificuldades que, geralmente, atuava o professorado leigo no “Novo Eldorado”. É sabido que uma parcela das escolas do interior era organizada nos moldes das salas multisseriadas. Elas existiram em consequência dos limitados recursos financeiros disponibilizados “para a educação em geral e para a zona rural em particular, assim como devido à inexistência de professores disponíveis, salários ínfimos e demais problemas estruturais ligados à carreira do Magistério” (CETEB, 1984, p.58).

As salas multisseriadas representavam um nível de exigência complexo “para a precária formação de professor leigo, obrigando-o, mesmo sem condições, a ministrar aulas” (FUSARI *et al.*, 1990, p.37) para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. A maior preocupação do Projeto Logos II era o professor leigo da zona rural, contudo, o programa estava “longe de atender às exigências da escola multisseriada” (CETEB, 1984, p.58). Para esse modelo de ensino, fazia-se necessário uma pedagogia específica, que exigiria um material didático específico, com técnicas de ensino adequadas para tal situação. Mas o CETEB (1984) admitiu que o material e a metodologia do Projeto não atendiam às particularidades da rotina do docente do interior.

Como exemplo dessa situação no Estado de Rondônia, temos o caso da Prof.^a Oliveira, que trabalhava na zona rural com alunos de primeira e segunda série do 1º Grau, em uma turma multisseriada.

Dividia o quadro, isso no começo nem quadro tinha, nos primeiros dias, depois eu fui em Pimenta e aí a SEDUC, naquele tempo se chamava SEMEC⁹⁵, lá me deram um quadro e eu levei de ônibus aquele quadro, ... se você visse a vida que era. Tinha que fazer merenda [...]. A Elisângela [filha da depoente] [...], desde que nasceu eu tive que levar para escola, por que não tinha com quem deixar ela. Levava, amarrava a rede assim, na varanda de escolinha e puxava na corda quando ela chorava, dando aula. Olha que vida! E ela cresceu assim (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

No caso de Oliveira (23/08/2014), tinha-se uma escolinha na zona rural; entretanto, na maioria das vezes, as salas de aula eram localizadas nas próprias casas dos professores e não ofereciam as mínimas condições para o trabalho docente: faltavam “quadro de giz, apagador, cadeira, mesa, banco, iluminação, ventilação, água, sanitário e material escolar (livro, caderno, borracha, régua, lápis e caneta)” (FUSARI *et al.*, 1990, p.37). Mas em todos os casos, as professoras acabavam “assumindo o papel de merendeira, faxineira, enfermeira, além do papel docente, pela precariedade geral oriunda da pobreza da situação” (FUSARI *et al.*, 1990, p.37).

⁹⁵ SEMEC - Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Na verdade a SEDUC é um órgão da Educação Estadual, enquanto que a SEMEC é um órgão da Educação Municipal.

A professora leiga era, de certa forma, “inseparável do processo de construção social da escola no meio rural” (THERRIEN, 1991, p.23). Sua prática educativa era uma “prática social inseparável do contexto histórico onde ela se elabora[va]” (THERRIEN, 1991, p.23). Desta forma, as políticas educacionais e os programas de habilitação como o Logos II deveriam ter em conta as especificidades dos profissionais dessa região.

Além das questões das salas multisseriadas e da professora rural, no Projeto Logos II, havia outra característica. Os professores que ingressavam nesse curso tinham níveis de escolaridade diferenciados (Figura 12), sendo exigido como grau mínimo a 4ª série do 1º Grau. Os depoentes que cursaram o Logos II, demonstram isso quando falam do nível de escolaridade quando ingressaram no programa e também relatam os níveis de seus colegas, contando que alguns tinham até mesmo o ensino superior, quando começaram a cursar o Logos II.

Figura 12 - Nível de escolaridade dos professores cursistas que ingressavam no Logos II

✓ Os que completaram as quatro primeiras séries do 1º Grau;
✓ Os que não completaram o 1.º Grau;
✓ Os que completaram o 1.º Grau;
✓ Os que não completaram o 2.º Grau;
✓ Os que completaram o 2.º Grau, mas que não tinham a habitação para o magistério;
✓ Os de nível universitário ou técnico que não tinham a habilitação específicas para o magistério.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de AMARAL (1991).

O Prof. Barros (26/08/2014) é um exemplo de profissional que, quando ingressou para cursar no Projeto Logos II, já tinha o Ensino Técnico em contabilidade.

[...] quando eu vim pra cá tinha recém deixado de ser território e era Estado. Então era por nomeação, todos os funcionários da época do estado entravam por nomeação. O Governo fazia você ir à Secretaria de Educação, você entregava seu currículo e, posteriormente, você era nomeado e carteira assinada, porque na época eram dois contratos de 20 horas, eram 20 e 20. Na época eu tinha contabilidade [técnico] e não magistério, por isso na época eu fui contratado como professor leigo. Entendeu? (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

O Prof. Barros (26/08/2014) entrou para a Educação em 1984 em um contexto diferente da Prof.^a Chaves e da Prof.^a Oliveira, pois Rondônia já era um Estado e o Projeto Logos II já tinha passado pelo processo de descentralização.

Chamaram esse processo de descentralização, devido à característica do Governo Militar, de excessiva centralização das decisões e dos recursos públicos (CETEB, 1985). O Projeto Logos II era um reflexo dessa forma de governar, pois tudo relacionado ao programa era resolvido no centro, isto é, na capital do país, Brasília. Assim, 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 (ANDRADE, 1995).

Como já dissemos anteriormente, por volta de 1974, no governo de Geisel, o país começava a dar indícios de que voltaria a ser uma democracia (COELHO, 2014), sendo que o Presidente Figueiredo continuou e efetivou o processo de democratização (GAZZOTI, 1998). Assim, esse último governo militar, já não era tão centralizador.

Desse modo, no ano de 1982, iniciou-se o processo de descentralização no Logos II, possibilitando que os Estados que haviam implantado o Projeto pudessem optar por continuar com o programa ou analisar formas para sua gradual extinção. Assim, os entes da federação que decidiram por continuar com o Logos II, passaram a gerenciá-lo e “inverteu-se a situação e os Estados ficaram totalmente responsáveis” (CETEB, 1984, p. 45) pelo programa. Em troca, o MEC disponibilizou recursos “para as diversas atividades de ensino que quisessem promover” (CETEB, 1984, p. 45).

Houve dois tipos de desistência [do Projeto Logos II]. Primeira desistência foi quando o MEC decidiu descentralizar. O MEC chegou e disse: o dinheiro está aqui, a gente dispõe de tanto e quem quiser fazer, vamos trabalhar juntos. No segundo momento, que o MEC descentralizou que ele disse: os recursos estão aqui disponíveis e se vocês quiserem façam a proposta e aí está tudo por conta de vocês, quer dizer, já não tinha mais que prestar conta para o MEC, a não ser do próprio dinheiro, mas a responsabilidade de capacitar, de organizar os núcleos pedagógicos foram todos da secretaria estadual. [...] alguns estados optaram por continuar o Logos e nos contrataram, mas aí era uma contratação, não mais gerenciada pelo Ministério da Educação (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

O MEC alegou que o processo de descentralização era necessário para o melhor desempenho do curso, pois agora poderiam usufruir de certa autonomia. No entanto, o CETEB contestou o MEC, no que se refere a essa autonomia parcial, alegando que, ao deixar

a “regência do Logos II a cargo das Secretarias Estaduais de Educação” (ANDRADE, 1995, p. 38), isso, de imediato, implicou uma menor autonomia às Gerências Regionais. Os depoentes, cursistas e orientadores de aprendizagem, que Andrade (1995) entrevistou na Paraíba, afirmaram que “na prática o Logos II sofreu um grande desgaste, após sua desvinculação da gestão federal” (ANDRADE, 1995, p. 38). Já em Rondônia os entrevistados não se referiram a esse processo de descentralização; desse modo, presumimos que eles não sentiram a mudança ou ela não foi significativa para ser notada.

Com a descentralização, algumas Gerências Regionais, “encomendam ao CETEB fascículos e fichas e até mesmo assistência técnica e treinamento para operar o programa” (CETEB, 1984, p. 55). Outras utilizavam o modelo do Logos II, mas passaram a usar materiais e “métodos próprios para seus novos programas de treinamento de professores” (CETEB, 1984, p. 55).

O “Novo Eldorado” optou por continuar no projeto após o período de descentralização, extinguindo suas atividades somente no ano de 1994, como podemos ver na Portaria n.º 1000/GAB/SEDUC de 1993.

Art. 1º - Autorizar a continuidade do Projeto Logos II até 31 de janeiro de 1994.

Art. 2º - Somente poderão dar continuidade aos estudos do Logos II os cursistas que se encontravam cursando-o regularmente até 31 de dezembro de 1992.

§ 1º - O cursista do Logos II que desejar dar continuidade aos estudos comprometer-se-á em concluí-lo no prazo estabelecido no artigo 1º desta portaria.

§ 2º - Caberá ao cursista a aceleração dos estudos das disciplinas não cursadas ou não concluídas, observando que não será permitida a prorrogação do prazo estabelecido nesta Portaria para a conclusão das mesmas.

Art. 3º - Fica expressamente proibido o ingresso de novo cursistas no Projeto Logos II, sob qualquer pretexto, cabendo responsabilidade administrativa e judicial ao diretor do CES que permitir a matrícula.

Registre-se, publique-se e cumpra-se (PORTARIA N.º 1000/GAB/SEDUC, 1993).

Com base nessa Portaria, a partir de 08 de junho de 1993, ficavam vedadas as matrículas para o projeto, e os cursistas que já estavam matriculados, tinham aproximadamente três meses para concluí-lo. Conforme esse mesmo documento, tal decisão foi tomada porque Ensino Supletivo ofertaria um novo curso de formação de professores que substituiria o Logos II.

O projeto Logos II foi finalizado em Rondônia no ano de 1994. Porém, o CETEB afirma que encerrou sua participação no Logos II em 1988, (CETEB, 2013), fosse dando treinamentos ou fornecendo materiais. Conjectura-se que, para o Estado ter continuado com o Projeto até 1994, teria sido porque os orientadores e supervisores de aprendizagem, assim como os demais agentes envolvidos com o programa em caráter local, se sentiram seguros para prosseguir sem os treinamentos e as orientações do CETEB, casos que eram comuns, conforme relata a Prof.^a Pessina (14/07/2014).

[...] muitas dessas participações, os Estados só pediam da gente o material, porque eles já tinham o treinamento ou então eles achavam que podiam fazer da cabeça deles, entendeu? E houve coisas que o Governo comprava, e aí mudava o governo. Comprava uma grande quantidade, [...] aí chegava outro e queria comprar de novo e ninguém sabia que já tinha material lá estocado, muitos nos galpões (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

Assim, uma possibilidade seria de que os CEEJA's tivessem um bom estoque de módulos, já que o CETEB não estava mais recebendo encomendas de materiais. Ou, talvez, o supletivo tivesse começado a trabalhar com o sistema de empréstimo⁹⁶ de fascículos.

Ainda conforme o projeto-piloto, o Logos II foi programado, inicialmente, para ser executado em cinco etapas, da seguinte forma:

O esquema de controle do Projeto será estabelecido com base em um cronograma mestre, que conterà toda programação a ser executada em aproximadamente 4 anos, em etapas periódicas de 27 meses, ou mais, o que corresponde à aplicação do cursos 5 vezes em cada unidade Federada. Esse esquema permitirá o acompanhamento mensal do Projeto (BRASIL, 1975, p.145).

Assim essas etapas deveriam funcionar nos anos de 1975 a 1979. No projeto-piloto, havia uma estimativa de que Rondônia participaria dessas cinco etapas (Figura 13).

Figura 13 - Estimativas de números de cursistas que participaria do Logos II em RO

Números de Cursistas em Rondônia				
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	5ª Etapa
Maio – 75/77	Agosto – 75/77	Março – 76/78	Agosto – 76/78	Março – 77/79
150	150	300	150	150

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio do projeto-piloto (BRASIL, 1975).

⁹⁶ 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.

No entanto, nos dados estatísticos fornecidos pelo CETEB, efetivamente ocorreram oito etapas, tendo Rondônia participado de apenas três (Figura 14). Também foram publicados no D.O.U., alguns Extratos do Termo Aditivo⁹⁷, liberando recursos para o Projeto Logos II em Rondônia, até 1979. Em 1980, o D.O.U. publicou um espelho financeiro do plano de aplicação⁹⁸, para a execução da 4ª etapa do Projeto Logos II, porém não citou os Estados que seriam beneficiados com os recursos.

A partir de 1981, ocorreu a descentralização e, como o programa ficou a cargo dos Estados, acreditamos que a publicação de eventuais convênios, estariam no D.O.E., contudo, não encontramos nada relacionado às demais etapas ou ao Projeto Logos II nesse diário. Portanto, de 1975 a 1994, não sabemos dizer se o período foi dividido nas três etapas ou se houve mais etapas que não foram publicadas nos Diários Oficiais.

Outro ponto que mostra divergência seria em relação aos alunos concluintes. Na tabela fornecida pelo CETEB (Figura 14), com dados estatísticos até 1981, consta que houve 129 cursistas concluintes; no entanto, segundo Câmara de Planejamento (PARECER N.0001/CEE/RO/83, p.01) houve de 1975 a 1981, um total de 255 cursistas concluintes. Mesmo se somássemos os 94 que estavam a concluir aos 129 concluintes, não daria o número de cursista apresentados pelo CEE/RO.

Tanto em relação às etapas como em relação ao número de alunos concluintes, conjecturamos que o CETEB não tinha os dados para estudá-los ou, devido alto índice de evasão, não fosse interessante divulgá-los.

Figura 14 - Números de alunos que cursaram o Logos II

Unidade Federada/Etapa	Matrícula inicial	Matrícula Real	Evasão	Concluintes	A concluir	Nº NP	Número de municípios
Rondônia 1ª e 2ª	343	261	166	95	-	2	9
Total no País 1ª e 2ª	11.675	10.724	5.084	4.233	1.407	96	207
Rondônia 3ª	219	192	64	34	94	2	8
Total no País 3ª	14.433	13.700	6.281	4.793	3.626	145	381

Fonte: Elaborada pela pesquisadora por meio dos dados fornecidos pelo CETEB (1984). Obs.: Os dados desde documento foram estatísticas levantadas até 1981.

⁹⁷ Extratos de termo aditivo publicado no D.O.U.: n.06 de 17 de maio de 1978, folha 7.281; n.07 de 21 de setembro de 1978, folha 15.371; n.º. 08 de 11 de dezembro de 1978, folha 19.897.

⁹⁸ Plano de aplicação 0084 de 1980, publicado no D.O.U. em 09 de junho de 1980, folha 11.320.

Ainda analisando a Figura 14, seus dados levam a algumas proposições. Conforme o projeto-piloto (BRASIL, 1975), a unidade do Logos II a ser implantada em Rondônia, seria em Porto Velho, inicialmente. Todavia, o Jornal Alto Madeira (Figura 9) publicou que as cidades que iniciariam o Logos II eram Porto Velho e Vila Rondônia⁹⁹. Como a figura 14 aponta que havia dois núcleos pedagógicos para nove municípios e essas localidades se reportavam a esses núcleos, supõe-se que esses dois núcleos pedagógicos seriam nas cidades citadas no dito jornal. Com a expansão do projeto a partir de 1981, para 3.500 cursistas, provavelmente também aumentou o número de núcleos pedagógicos.

Outro aspecto que podemos observar na figura 14 é em relação à quantidade de alunos evadidos. Percebe-se que o número era bem alto, e não era um problema somente de Rondônia. Mas se o programa era flexível e o cursista era quem estabelecia seu próprio ritmo, como e quando ele era considerado um aluno evadido? De acordo com uma Instrução Normativa de 1989, para ser considerado evadido o cursista teria que ter ficado ausente seis meses do Núcleo pedagógico, sem uma justificativa aceitável. Essa justificativa era avaliada “pelo Diretor do Estabelecimento de Ensino e Orientador Supervisor Docente” (DESU/SEDUC/89, Artigos 9º e 10º).

Em função do alto índice de evasão em todo território nacional, que entre o início do curso e a conclusão do Logos, era superior a 50%, o projeto passou por algumas modificações, com a intenção de tornar o programa mais leve e eficaz (CETEB, 1984), e elevar os números de formandos.

Inicialmente, no Logos II, era necessário concluir o programa, para obter o título referente ao Magistério de 2º grau. Contudo, o MEC, tentando solucionar a questão das evasões, providenciou uma adaptação nos sistemas de titulação do referido projeto. A conjectura do Ministério da Educação e do CETEB era a de que, se o curso tivesse etapas intermediárias de certificações, possivelmente diminuiriam as perdas, “já que a relativa facilidade de se obter vários certificados poderá vir a ser considerado um atrativo adicional” (CETEB, 1984, p.57). Em Rondônia, só encontramos uma instrução normativa que regulamentava essa prática.

3.1 – Considerando que o sistema de ensino em Rondônia não permite a matrícula por disciplina em cursos regulares de 1º e 2º graus, será permitido aos nossos professores leigos graduados em cursos em nível de 2º e 3º graus, em efetivo exercício no sistema de ensino, a inscrição no projeto Logos II, nas disciplinas pedagógicas não cursadas, constantes do elenco curricular do

⁹⁹ Atualmente (2015) é a cidade de Ji-Paraná que fica a uma distância de 377 km da capital.

curso de Habilitação do Magistério, do citado projeto [Logos II] (DSU/SEDUC/1985, Artigo 3º, Parágrafo 1º).

Essa necessidade de maior flexibilidade do curso, por conta da evasão, influenciou o MEC a aprovar a subdivisão dos certificados do Logos II em três etapas. Assim os cursistas poderiam obter três certificados independentes: “o correspondente à 8ª série do 1º grau, ao 2º grau e ao Magistério” (CETEB, 1984, p.57). Essa nova forma de certificação permitiria também um intercâmbio entre os alunos do ensino regular e/ou do ensino supletivo com os cursistas do Logos. “Para implementar essa estratégia, os módulos foram reformulados de maneira a melhor adequar os objetivos e conteúdos aos três níveis de terminalidade” (CETEB, 1984, p.57). Antes dessas certificações parciais, ocorria

[...] que às vezes o cara abandonava no meio do caminho [o curso] e você não atestava nada. Se você conseguia fazer o primeiro grau, ganhava certificado de primeiro grau, concluiu o ensino médio do segundo grau, levava atestado de segundo grau, que eram as certificações parciais, que no começo não tinha, ou você fazia tudo ou você não levava nada, entendeu? (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

Conforme o CETEB, ao obterem os certificados intermediários, os cursistas aprovados seriam motivados e encorajados a prosseguirem seus estudos no Logos II ou em outro programa. O Prof. Barros (26/08/2014), participou da certificação parcelada. Este docente, já possuía o Técnico em Contabilidade e, dessa forma, cursou somente a parte específica do currículo voltada para o Magistério.

Entrevistado: Então posteriormente, depois eu fiz o magistério e depois a faculdade, aí mudou para professor.

Pesquisadora: Então, no caso o senhor fez no Projeto Logos II a parte do magistério?

Entrevistado: Isso. Porque eu já tinha a contabilidade e aí fiz no projeto Logos II só a parte didática. Porque a parte do segundo grau eu já tinha, tinha concluído através do curso de contabilidade (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Conforme os entrevistados, além do Prof. Barros, houve outros casos semelhantes a este, sendo que alguns dos cursistas do Logos em Rondônia tinham até mesmo o Ensino Superior em outra área que não a licenciatura, por isso faziam somente a parte voltada para o Magistério. Outros casos eram de alunos que eliminavam disciplinas de 5ª a 8ª série do 1º grau e, então, não precisava cursá-las no Logos. É importante ressaltar que estava previsto em lei¹⁰⁰ e que sempre existiu a possibilidade de aproveitamento de créditos do Logos II nos

¹⁰⁰ LDB - nº 5.962/71.

outros seguimentos do Ensino Supletivo. Contudo, era difícil a execução dessa lei, em virtude das especificidades do Projeto. Assim, essa nova organização dos certificados, facilitava o intercâmbio, “dada a melhor caracterização dos níveis de ensino a que correspondem os módulos” (CETEB, 1984, p.57).

Com relação aos estudos no Ensino Supletivo e no Logos II, o Prof. Barros (26/08/2014), chama a atenção para a existência de alguns preconceitos em relação aos alunos/cursistas.

[...] tinha um rótulo em relação ao Logos. Claro que existia. Entre você concluir o Logos e concluir o magistério, preferia dizer que concluiu o magistério. Então, sempre se omitiu falar que era o Logos. É que o Logos era para pessoas que estavam fora da faixa etária. Pra quem não teve a oportunidade de estudar. Então o Logos era o supletivo. Então hoje se você perguntar: você fez no regular ou no supletivo? Por quê? Por que achavam que no supletivo não tinha qualidade. Que hoje isso não existe mais (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Pesquisas, como as de Brunel (2002) e Machado (2000), por exemplo, apontam que sempre existiu uma discriminação em relação aos alunos que estudaram a modalidade do Ensino Supletivo. Os CEEJA's foram criados para suprir a ensino regular para os jovens e adultos que não tinham seguido ou concluído seus estudos na idade própria por motivos diversos. Ao longo dos anos, foram estabelecidos alguns tabus em relação a essa modalidade, como a de que os estudantes do Supletivo eram aqueles que não se adaptavam ao ensino regular, que tinham problemas para aprender, os que reprovavam ou desistiam, enfim, seria o local para onde eram encaminhados os alunos ‘rebeldes’ (BRUNEL, 2002).

O estudante da EJA é, normalmente, o trabalhador que já passou por várias experiências escolares e, muitas vezes, carrega consigo sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal e a esses fatores soma-se a baixa expectativa que o professor carrega em relação a esse estudante. Assim, sempre existiu certo preconceito¹⁰¹ de que essa modalidade proporciona uma educação aligeirada e de baixa qualidade (MACHADO, 2000).

Como o Projeto Logos II estava ligado ao Supletivo e à formação de professores emergenciais, não é de estranhar que o programa também passasse por esses estigmas preconceituosos. Contudo, as modalidades de suplência foram desenvolvidas para promover oportunidades educativas, para uma grande parcela da população, isto é, além de sua função básica, serviria também para proporcionar conhecimentos e técnicas aos indivíduos que já

¹⁰¹ Estamos entendendo o preconceito como um pressupor negativo de pessoas de um determinado grupo em relação ao papel do outro. Essa prévia, normalmente é marcada pela inflexibilidade e mantida, sem levar em consideração os fatores que a contestam. Refere-se a um conceito e/ou opinião formados de antemão, sem maior ponderação ou interação com o ocorrido (GOMES, 2005).

havam deixado a escola (FONTOURA apud ANDRADE, 1995). Para atender às necessidades da clientela que frequenta o Ensino Supletivo, a metodologia de ensino adotada foi a das modalidades não presenciais, até mesmo porque a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização proporcionam baixos custos de funcionamento.

Este programa seguia essa mesma linha de baixos custos. A proposta que permeava a formação do professor leigo em sala de aula, por meio desse projeto era um sistema operacional que combinasse pouco gasto com alta rentabilidade, isto é, o programa foi desenvolvido “com economia de recursos materiais e financeiros” (ANDRADE, 1995, p.35).

O Projeto Logos II era uma alternativa de baixo custo ao Governo Federal, quando comparado com as outras opções. Se ao cursista do Logos II fosse possível concluir seus estudos pelo método convencional, isto é, de 5ª a 8ª série do 1º Grau e 1ª a 3ª série do 2º Grau, os custos seriam aproximadamente, “de 5 a 10 vezes maiores do que os obtidos até agora” (CETEB, 1984, p. 5) com este programa, isso sem levar em conta, a parte voltada para o ensino profissionalizante (magistério). Se compararmos as despesas gastas com os livros didáticos no Logos II aos das escolas particulares, o custo chegava a ser “de seis a doze vezes menores do que o Governo gastaria, caso se tratasse de ensino” (CETEB, 1984, p.48) regular. Para o professor leigo que ingressava no Projeto Logos II, seu estudos corresponderiam, aproximadamente, a sete anos de escolarização no ensino regular, dependendo da série que o cursista teria ao ingressar no programa, assim, “o sistema logos II pode[ria] custar efetivamente 4 a 6 vezes menos do que a alternativa do ensino convencional” (CETEB, 1984, p.51).

O baixo custo também estava ligado à profissionalização docente. A situação do professor primário no Brasil, na década de 1970 era preocupante. Além da formação inadequada ou de nenhuma habilitação, a remuneração dos docentes eram indignas. Somava-se a isto, a “inexistência de estruturas de carreira do magistério” (FUSARI *et al.*, 1990, p.25) que estimulasse o aprimoramento profissional da categoria e a falta de políticas que favorecessem um “melhor desempenho dos educadores” (FUSARI *et al.*, 1990, p.25), o que impedia o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais estáveis e de melhor qualidade no espaço escolar.

Nos cem anos de duração da Escola Normal e nos 10 anos iniciais de Habilitação para o Magistério, o ensino convencional não conseguiu alterar a situação do professor leigo. Dessa forma, nota-se que o problema ia além do tipo de formação oferecida (FUSARI *et al.*, 1990).

Além disso, não era a escolaridade que era ofertada pelos então, na época, cursos de 2º grau de habilitação ao magistério que garantiria a “permanência na carreira do magistério do professor formado, em substituição do leigo” (FUSARI *et al.*, 1990, p.36). Fazia-se necessário uma profissionalização do magistério primário, com um estatuto que desenvolvesse parâmetros mínimos como: condições de trabalho, salários adequados e uma estrutura de carreira.

Nas condições de vida e trabalho, na qual o professor leigo se encontrava, não havia estabilidade no emprego e nem um plano de jornada trabalho. Na maioria das vezes, isso em Rondônia, os professores tinham que percorrer longas distâncias para chegar à escola, enfrentar onças e chuvas, além de lidar com os problemas estruturais e organizacionais, como por exemplo, as salas multisseriadas.

A situação do professor leigo era lamentável, constituía-se “regra a baixa remuneração oferecida pelos Estados a esses professores, bem como os frequentes atrasos nos pagamentos” (FUSARI *et al.*, 1990, p.38). Mesmo após concluírem o Magistério no Projeto Logos II ou em outros cursos afins, sua situação não mudava muito, até mesmo em relação à remuneração, pois, os recém-habilitados permaneceram recebendo salários equivalentes ou pouco superiores àqueles que recebiam antes da habilitação (MARTINS apud AMARAL, 1991). Em Rondônia, um dos depoentes falou ter recebido um aumento depois de deixar de ser leigo, enquanto que o outro alegou que não, que o seu único aumento foi o de conhecimento. O projeto-piloto do Logos II previa que os Estados e Municípios, envolvidos no programa, caso não o tivessem, constituíssem um “grupo de trabalho para a Organização do Plano de Carreira do Magistério” (BRASIL, 1975, p.120), elaborado nos termos da legislação vigente e aprovado pelas Câmaras das unidades federativas, “com prazo máximo para entrar em vigor até um ano após concluído o curso Projeto LOGOS II na área” (BRASIL, 1975, p.120). Porém a situação nacional, na época, era a seguinte:

[...] Tinha aluno que não recebia salário, não sei por quantos meses não pagavam nem o salário, que era miserável. Se você tivesse simultaneamente apresentado uma proposta e implantado uma proposta de valorização de carreira do magistério e considerando que aqueles profissionais precisavam ser bem remunerados, etc., etc., etc.... O LOGOS teria sido muito mais exitoso do que ele foi (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

A situação do trabalho docente era tão inóspita que acabava interferindo na decisão do professor (a) recém-formado(a) em continuar lecionando. Muitas vezes, ele buscava outras ocupações como: “secretária, comerciária, bancária, atendente e até mesmo doméstica e babá” (CETEB, 1984, p.37). Isto indica um amplo problema social, que tornava a carreira do

magistério desestimulante. Sempre havia “a tentação de abandonar o sistema, após a melhoria do nível de capacitação” (CETEB, 1984, p.11).

[...] O cidadão ficou com o segundo grau completo [...] então às vezes ele era cooptado por um escritório de contabilidade, um escritório de advocacia até da capital que precisava de apoio lá, você melhorou o nível da população brasileira, mas você contribuiu pouco para a melhoria do magistério, da melhoria do professor propriamente dito. Esse pouco e esse muito, não são contabilizados eu não sei quantos são, mas o que eu penso é que esse problema poderia ser evitado, se LOGOS fosse acompanhado por uma proposta de valorização da profissão do Magistério (PESSINA, entrevista concedida em, 14/07/2014).

Se, por um lado, o trabalho docente era desestimulante para muitos, por outro lado, para a professora da zona rural ele pareceria ser interessante, pois constituía uma possibilidade de complementar a renda do lar, a, conciliando suas aulas com as atividades domésticas. Entretanto, se os dados do CETEB estiverem corretos, podemos levantar dois questionamentos: primeiro, para que a carreira do Magistério fosse avaliada como desestimulante, levaram-se em consideração os professores da zona rural? Em segundo lugar, se essa carreira era atrativa para os professores da zona rural, por que, então, havia um alto índice de evasão¹⁰²?

O documento do CETEB ainda afirma que o Projeto Logos II era bastante centrado no conteúdo e não trazia a reflexão sobre a carreira do magistério e seus aspectos relacionados à profissionalização docente. A falta dessa reflexão, talvez não fossem a centralização nos conteúdos dos módulos, mas o destaque excessivo nas questões teóricas e técnicas e a pouca ou nenhuma abordagem nos aspectos políticos, que são necessários para a manutenção do sistema educacional. Assim, 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” (CETEB, 1984, p.59) que pudessem ofertar melhor remuneração ou “*status*” social aos que obtinham o diploma de 2º grau. Em virtude dos fatores expostos, quanto mais alunos o Projeto Logos II formava, “menos professores habilitados permanec[iam]em no sistema” (CETEB, 1984, p.52) educacional, especialmente na área rural.

Pesquisas como a de Andrade (1995) mostram que em muitas regiões onde ocorreu o Projeto Logos II, uma grande parte dos alunos diplomados voltou-se para novas profissões que não a de professor. Porém, quando perguntado aos entrevistados de Rondônia, se eles

¹⁰² Ver páginas 87 e 88.

conheciam algum caso deste tipo no Estado, todos eles relataram que não tinham conhecimento, inclusive, o Prof. Barros (26/06/2014) que fora um caso que abandonou outra profissão – Técnico em Contabilidade – para seguir a carreira do Magistério.

Até aqui, tratamos do percurso do Professor Leigo que, no Estado de Rondônia, estava ligado ao professor rural, assim como algumas particularidades que diferenciaram o funcionamento do Projeto Logos II nesse Estado, principalmente em relação a outras localidades. No próximo capítulo, veremos como funcionava a estrutura metodológica e pedagógica do Logos II, os agentes envolvidos nesse projeto e como os professores rondonienses se recordam desse programa.

Uma lenda do interior da Amazônia narra que, um dia, uma índia estava na beirada de um rio e sentiu um roçar da cobra grande, após nove meses deu à luz a duas cobras às quais deu nome de Norato e Maria. Porém, a mãe as soltou no rio, para se criarem pela própria natureza. A cobra Norato tornou-se amigo do povo ribeirinho, enquanto que sua irmã ficou conhecida como Maria Canina, devido ao seu gênio venenoso. Ao contrário da irmã, Norato, sempre que podia, visitava a mãe. Assim, ao anoitecer, ele se despia da pele de cobra, tornando-se um moço bonito e aparecia na aldeia para conversar com sua mãe. Ao amanhecer, se fechava em seu couro de cobra e retornava para o rio (SAVARY, 2006). Contudo, Norato tinha muita vontade de ser permanentemente homem, e como tinha um bom coração, a mãe lhe revelou o segredo do desencantamento:

- Meu filho, para libertá-lo de vez desse couro e dessa existência debaixo das águas, você precisa fazer o seguinte: em noite de lua, arranje um companheiro valente. Ele deve ir ao lugar onde a casca da cobra está. Dentro da boca escancarada, e cheia de dentes, que ele derrame três gotas de leite de moça parida. Por fim, aplique uma cacholeta¹⁰³ na cabeça da cobra, com vontade, até rachá-la e espirrar sangue pra todo lado. E acabou-se o feitiço! (SAVARY, 2006, p.42).

Porém, era difícil para Norato encontrar o corajoso libertador, mas ele se empenhou na busca, e nesse percurso, chegou até a aprender novos costumes, como por exemplo, tocar viola. Em suas andanças, deparou-se com um soldado que não tinha medo de nada. Fez amizade com o militar, que era apreciador de música e ao carregamento das estrelas, a Cobra Norato decidiu apelar para o soldado, que respondeu simplesmente:

- E o amigo esperou até agora para me pedir coisa tão à toa? Perto da margem, encontraram o corpo da cobra, à luz da lua. O soldado completou a operação, sem pestanejar. E o encanto, como a índia previra, acabou-se. De tão grato que ficou, Norato decidiu sentar praça, como o amigo. A única memória que sobrou da vida de cobra é que, quando a ex-Cobra Norato marchava, seu passo meio que serpenteava pelo chão (SAVARY, 2006, p.43).

Alguns colonos da região amazônica chegaram a afirmar que conheceram, falaram e tiveram amizade com o Norato (MELLO, 1962).

É sabido que o Folclore faz parte da cultura. Na prática da história cultural, consideramos que as “questões culturais são apresentadas como explicação para mudanças no mundo” (BURKE, 2005, p. 47). Contudo, relações culturais não são estáticas e estão sempre

¹⁰³ Pancada na cabeça.

mudando, sendo assim, não existe uma cultura que não tenha recebido influências de outras. Essas influências culturais acatadas são adequadas à forma de viver e à percepção de mundo que o indivíduo tem (LARAIA, 1986).

Dessa maneira, podemos perceber, por meio da lenda, que a cultura do soldado começa a fazer parte da cultura indígena, tendo o folclore como uma via. Segundo Laraia (1986), esse aspecto é natural, uma vez que, em contato com outras culturas, há mudanças de comportamento perante a sociedade, funcionando como uma adaptação. No caso da lenda indígena, por exemplo, ela passa a adquirir características da cultura não índia.

Observamos que, assim como a cultura indígena, o Logos II também recebeu influências de outras culturas, visto que a Educação, na década de 1970, tendia a uma organização com base tecnicista, inspirada em exemplos europeus e norte-americanos (PEREIRA; PEIXOTO, 2010).

O projeto Logos II, inicialmente, tinha como premissa o modelo fordista--taylorista, que foi a junção de duas concepções administrativas, desenvolvidas respectivamente, por Frederick W. Taylor (1856 – 1917) e Henry Ford (1863 – 1947). A proposta do Taylorismo¹⁰⁴ era a racionalização do processo de produção mediante a divisão de trabalho, ou seja, o parcelamento das tarefas; assim, o “trabalho passa a ser automatizado e repetitivo, separando planejamento de execução” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p.25). Já o Fordismo visava à produção em série, otimização de recursos, utilização de tecnologias, baixos custos e o controle do tempo. Esse último item se dava diminuindo-se o tempo de duração do processo de produção com a colocação rápida do produto no mercado (PERES, 2004; CAVALHEIRO NETO, 2006). Foi na indústria automobilística que se deu o início da utilização dessa forma conjunta de organização, quando Ford aplicou os métodos do taylorismo “para atender a um potencial consumo de massas” (PERES, 2004, p.130).

Como nos modelos de produção fabril já tinham sido comprovadas a eficácia e a eficiência desse sistema empresarial tecnocrático, centrado nos princípios da tecnologia, esses mesmos preceitos foram aplicados à Educação. Dessa forma, o modelo fordista-taylorista manifestava-se na educação por meio da,

¹⁰⁴ O método taylorista também era conhecido como “organização científica do trabalho” (PERES, 2004, p.130), devido a Taylor ter estabelecido na sua empresa “quatro princípios básicos: 1) o planejamento, caracterizado pela substituição do empirismo pela cientificidade; 2) o preparo, seleção dos trabalhadores de acordo com as características necessárias para o desempenho de cada tarefa, prepará-los e treiná-los; 3) o controle, estabelecido para garantir o cumprimento das normas; 4) a execução, distribuição das tarefas no processo fabril de acordo com as funções de cada um” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p 8).

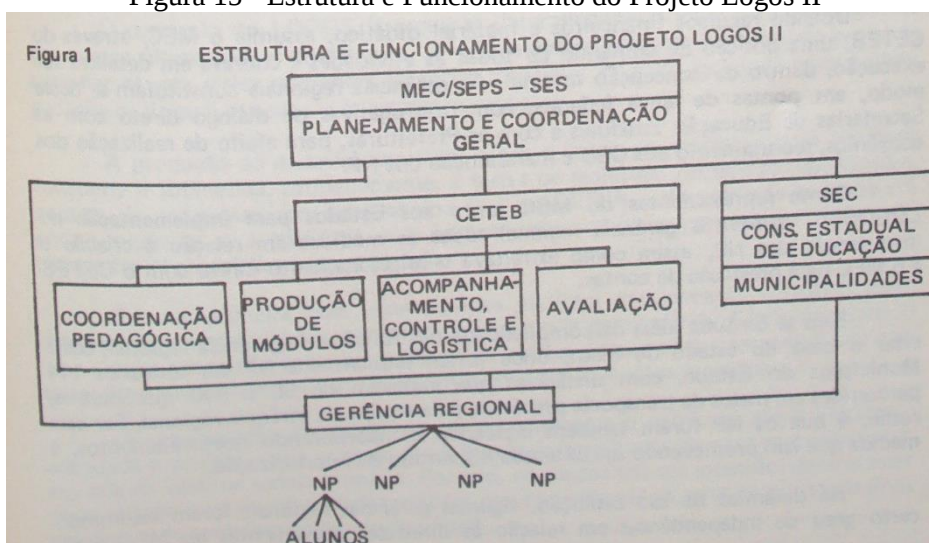
[...] universalização do ensino, com a abertura em massa de vagas e uma série de estratégias, como por exemplo, utilização de tecnologias, planejamento centralizado e otimização dos recursos. Esse modelo se enraizou de tal forma, passando a fazer parte dos discursos políticos do Estado e, no Brasil,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

Mediante essa base tecnicista, temos no âmbito educacional,

[...] o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico e a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho por meio da especialização das funções e da burocratização, sempre visando à maior eficiência e produtividade (CAVALHEIRO NETO, 2006, p.19).

Notamos essa disposição em todo projeto-piloto do Logos II, quando ele compartimentaliza todas as funções e passa a representá-las em organogramas numa perspectiva hierarquicamente definida, como podemos observar nas figuras 15 e 16.

Figura 15 - Estrutura e Funcionamento do Projeto Logos II

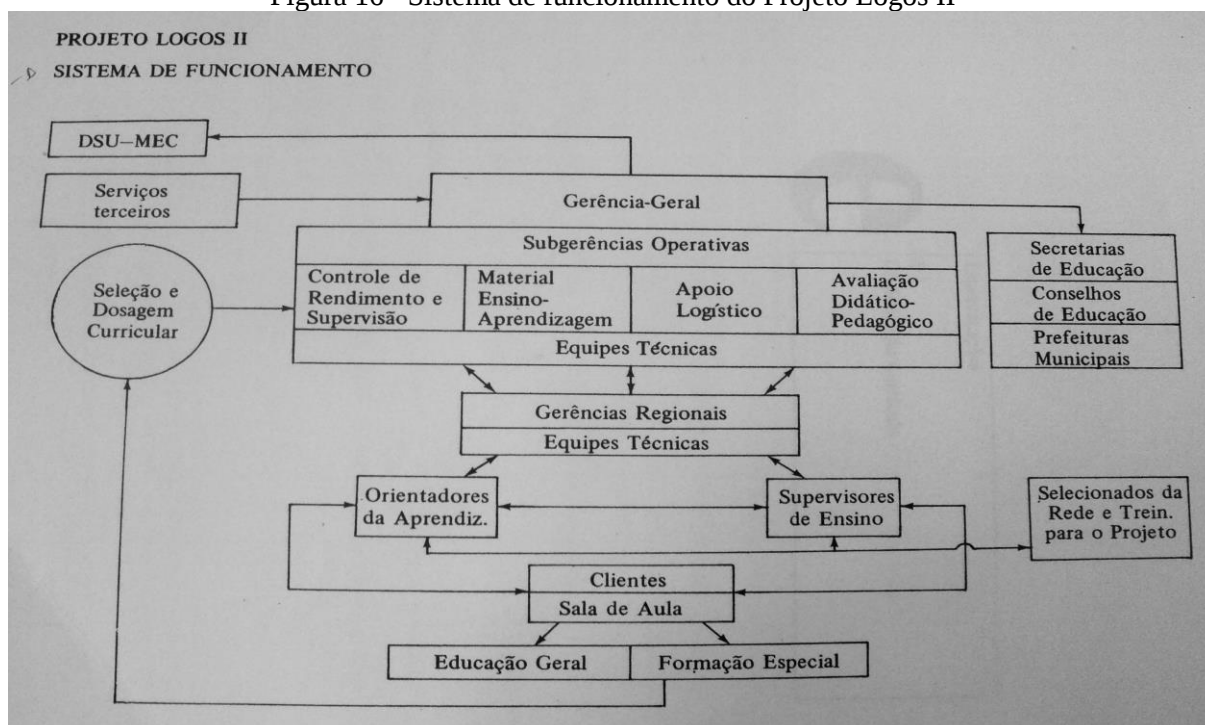


Fonte: (CETEB, 1984, p.39)

Na Estrutura e no Funcionamento do Logos II (Figura 15), ao MEC cabia essencialmente zelar “pelo cumprimento das metas do programa e conseguir recursos federais para repasse ao CETEB e a seus Estados” (CETEB, 1984, p.37), além de estabelecer os contratos com as Secretarias de Educação estaduais e municipais. As funções de gerenciamento do MEC, foram “desempenhadas por uma equipe responsável pela concepção global do Projeto, pela contratação de pessoal executivo e pelo acompanhamento de sua implementação” (CETEB, 1984, p.37).

Disponibilizando recursos financeiros e material didático, o MEC, por meio do CETEB, assumia “uma posição de comando de todas as atividades e cobrava em detalhes sua execução, dentro da concepção original” (CETEB, 1984, p.40). O CETEB, ficou responsável tanto pela parte técnica – produção de material, treinamento e supervisão – como pela linha gerencial, desempenhando as funções logísticas como, por exemplo, a distribuição de materiais e os “relatórios finais que fechavam os diversos ciclos de acompanhamento” (CETEB, 1984, p.40). Essa empresa contava com um quadro de funcionários fixo de dez pessoas, que eram responsáveis pela manutenção de rotinas, cobrindo as áreas de supervisão e assistência técnica. Entretanto, nos períodos de maior intensidade, o quadro chegava a aproximadamente de 25 a 30 funcionários, estando entres esses, “curriculistas, supervisores e especialistas em conteúdo” (CETEB, 1984, p.40). Dentre as diversas atividades exercidas por esse grupo, estava a de constantes visitas aos Estados que desenvolviam o Logos II.

Figura 16 - Sistema de funcionamento do Projeto Logos II



Fonte: (BRASIL, 1975, p. 47).

Ainda na organização do sistema de funcionamento (Figura 16), vemos traços do modelo fordista-taylorista nos termos que utilizavam em seus sistemas operacionais, tais como: Subgerente do Controle de Rendimento, Subgerente de apoio Logístico, Técnico em Controle de Avaliação, sendo os professores/cursistas tratados como clientes, entre outros.

Seguindo a ordem do organograma (Figura 16), o sistema de funcionamento do programa era constituído de uma Gerência Geral, a qual tinha que “desempenhar todas as

funções administrativas necessárias à manutenção de esquema de trabalho” (BRASIL, 1975, p.154) tais como: coordenação de exame das condições dos sistemas educacionais relacionados ao projeto; tratativas de convênios; fixação de cronograma de desembolso financeiro; fixação de liberação de recursos e elaboração dos relatórios parciais e finais. Coordenava também as atividades das subgerências, cuja função era executar o *feedback* da programação e rever a elaboração do projeto no que se referia a suas metas, bem como reavaliar os convênios que porventura tivessem sofrido alterações (BRASIL, 1975).

Eram compostos também por Gerências Regionais, designadas pelo Secretário de Educação, sendo um gerente para cada unidade federada. Esses Gerentes ficaram com a responsabilidade da implementação do Logos II, adaptando-o “às circunstâncias específicas dos Estados e Municípios”. Conforme o CETEB, foi preciso muito cuidado na implantação das diretrizes centrais do Logos II nas regiões, já que se constituía um desafio conciliar as exigências técnicas do projeto com as pressões políticas locais (CETEB, 1984). Desse modo, as gerências regionais, promoviam o diálogo direto das esferas federais com as Secretarias de Educação Estaduais e as Prefeituras, para efeito de realização dos convênios, recrutamento dos OSDs, criação e manutenção dos Núcleos Pedagógicos (NP) (CETEB, 1984). Esse departamento, além de ser a representação do MEC perante os Estados, estreitava também “o relacionamento direto com o CETEB e o MEC para prestação de contas” (CETEB, 1984, p.40).

Outas funções das gerências regionais eram a alocação dos recursos humanos regionais, bem como o treinamento, a supervisão e o acompanhamento direto desses funcionários, como a de levarem bimestralmente os OSDs a Brasília para encontros de “reciclagem” de dois ou três dias, para discutirem “os aspectos formais e informais do projeto” (CETEB, 1984, p.38). A Prof.^a Pessina (14/07/2014), relata o seguinte:

Nós tínhamos uma gerência em Porto Velho, em cada estado você tinha gente da secretaria estadual, que foi treinada para ficar lá, quer dizer já era de lá, mas foi treinada para dar o suporte que o LOGOS necessitava [...] No primeiro momento nós é que íamos ao estado que tinha que capacitar muita gente então era mais fácil você ir duas, três pessoas do que trazer dez, quinze... (PESSINA, entrevista concedida, 14/07/2014).

Tantos os Gerentes Regionais como a Equipe Técnica Regional eram recrutados dos quadros das Secretarias Estaduais e Municipais e seus salários e vantagens referentes ao cargo que ocupavam anteriormente ficavam “bloqueados no órgão de origem” (BRASIL, 1975, p. 130) e esses funcionários passavam a receber “somente o salário previsto na tabela de retribuição do Logos II” (BRASIL, 1975, p. 130).

A Equipe Técnica Regional era dividida inicialmente em Orientador de Aprendizagem e Supervisores de trabalho docente. Cada Orientador de Aprendizagem era responsável por 150 cursistas, e sua função era a de orientar “os cursistas no atingimento dos objetivos de ensino pretendidos, através de assistência individual ou em grupo, sempre que necessário” (BRASIL, 1975, p.43), ou seja, o orientador cuidaria fundamentalmente do NP (CETEB, 1984). Já o Supervisor de trabalho docente era responsável por 300 cursistas e sua função era a de supervisionar o estágio, aplicar as avaliações e registrar as dificuldades do cursista (BRASIL, 1975). Portanto, “o Supervisor teria como missão visitar as salas de aula e participar ativamente do processo de acompanhamento *‘in loco’* dos cursistas.” (CETEB, 1984.p.23).

No entanto, durante o desenvolvimento do Logo II, o CETEB e o MEC, consideraram alguns aspectos do Projeto-piloto inviáveis e optaram por ajustar os objetivos do planejamento inicial que eram avaliadas como desfavoráveis à realidade do programa. Essas mudanças ocorreram na divisão dos cargos, nos conteúdos e no estágio supervisionado, entre outros (CETEB, 1984).

Assim, as funções de orientação e supervisão – que foram concebidas separadamente – tornaram-se uma só, que passou a ser conhecida como Orientador e Supervisor Docente (OSD), uma vez que o MEC/DSU considerou as funções específicas do supervisor inviáveis,

[...] pelas circunstâncias da prática e pelas dificuldades de um só supervisor atender cerca de 300 salas de aula durante o ano, o que daria pelo menos de uma visita por ano a cada cursista, sem falar das dificuldades de viagens constantes em regiões de difícil acesso (CETEB, 1984, p.23).

Com essa junção das duas funções em uma só, o OSD passou a ter cinco atribuições, tendo em vista o desenvolvimento do NP e da aprendizagem do cursista:

1ª – organizar a aprendizagem; 2ª – Planejar e executar os encontros pedagógicos; 3ª – Supervisionar, através de treinamento específico, a prática do microensino; 4ª – Exercer as funções administrativas no NP e em relação às gerências regionais e aos financiadores do Logos II; 5ª – Agir como líder e agente do envolvimento da comunidade; (CETEB, 1984, p.24)

De acordo com o CETEB (1984), em termos de recursos humanos, o OSD, era escolhido entre o que havia de melhor nas unidades federadas participantes do projeto. Os Gerentes Regionais procuravam os OSDs nas escolas, buscando os que mais se destacavam, fosse na função de professor ou o dirigente de outras atividades organizacionais e gerenciais, como as da biblioteca, da cantina, da merenda escolar, de atividades promocionais e festivais,

por exemplo. Era levada em conta, nessa seleção a habilidade de gerenciar e organizar, bem como a “sua capacidade de dedicação ao Logos II” (CETEB, 1984, p.25), pois a carga sobressalente de trabalho, faria “com que o OSD dedicasse muitas vezes, tempo superior às 40 horas semanais de trabalho especificadas em contrato.” (CETEB, 1984, p.30).

Contudo, o CETEB (1984) alegou que, nem sempre o melhor OSD encontrava-se disponível em todas as regiões, não sendo possível contratá-lo. Acrescentou, ainda, que as “influências políticas na escolha ou remoção do OSD no decorrer do programa” também atrapalhavam na contratação (CETEB, 1984, p. 25). Outro aspecto que dificultava a sustentação do perfil ideal desse profissional, relatado pelo CETEB, era de que, devido à maioria de os OSDs serem do sexo feminino, esse dado atrapalhava a disposição de dedicação ao Logos II, visto que “a sua condição de mulher quase sempre casada e com vários dependentes em casa, lhe traz [ia] encargos adicionais inclusive problemas de saúde e outros relativos à família que fazem a rotina do papel da mulher e de mãe de família.” (CETEB, 1984, p.25).

Mas, independentemente dessas situações, era preferível que o OSD fosse membro da comunidade local, pois, de acordo com o CETEB (1984), as experiências demonstraram “que os OSDs trazidos de fora não lograram tão bom trabalho quanto os oriundos da própria comunidade” (CETEB, 1984, p.24). Para ser considerado bom no seu trabalho, esperava-se que o OSD tivesse um “estreito entrosamento com os prefeitos municipais que exercem [iam] significativa influência sobre a vida escolar local e, [...] sobre os demais atores do processo educacional” (CETEB, 1984, p.24).

Na verdade, esse profissional era “indicado mediante um processo de negociação política” (CETEB, 1984, p.24), em que era apresentado ao programa e, assim, candidatava-se a cumprir as funções que o cargo exigia. Entretanto, mesmo sendo contratado por indicação política, o CETEB (1984) declara que, raramente, se abriam mão dos critérios mínimos de escolaridade e competência técnica, sendo eles: ter 2º grau completo, o mínimo de 2 anos de experiência nas primeiras séries do 1º grau; passar pelos exames psicoprofissiográficos e cumprir “os quesitos de treinamento inicial, que lhe são [eram] ministrados pelas gerências regionais, antes de iniciar as suas atividades” (CETEB, 1984, p.24).

Para exercer as múltiplas e cumulativas funções, o OSD, após o ‘processo seletivo’ era submetido a um ‘treinamento’ relacionado ao programa. Dessa forma, era-lhe repassado, pela Gerência Regional, “um conjunto de apostilas e manuais para estudar sozinho” (CETEB, 1984, p.35). Esse procedimento ocorria, amparado no pressuposto de que, quando o curso presencial fosse ministrado na capital da unidade federada, o OSD já estaria habituado às

dificuldades do ensino individualizado e, portanto, familiarizado com as suas características (CETEB, 1984, p.35).

A capacitação do orientador de aprendizagem foi muito importante porque eu considero que o orientador de aprendizagem foi a peça chave no projeto, porque ele era a pessoa que estava na ponta. Ele era a pessoa que atendia o aluno, ele foi importantíssimo, se o orientador de aprendizagem não tivesse incorporado o interesse pelo projeto, não tivesse aprendido e os casos desse tipo apareceram e nós tivemos que substituir o orientador de aprendizagem, se não o projeto não anda[va], você pode fazer o projeto mais bonito, mas quando você for falar com o aluno não tem quem te oriente... (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

Esse treinamento inicial durava uma semana e começava “pelas atividades de solução de problemas daqueles módulos estudados individualmente” (CETEB, 1984, p.35); posteriormente, discutia-se “o material que compõe as primeiras séries do Logos II” (CETEB, 1984, p.35). Essas discussões abrangiam tanto as características pedagógicas quanto as administrativas. Após esse curso introdutório, quando fosse possível, o OSD fazia a segunda parte do treinamento, também com a duração de uma semana. A etapa era composta por um “estágio prático em um NP já em funcionamento” (CETEB, 1984, p.35). Neste estágio prático do OSD, era preenchida uma ficha de observação que prestava conta dessa etapa; caso o treinamento fosse considerado insuficiente, o OSD voltava “a receber orientação da gerência regional ou mesmo a encetar estágios adicionais, até que estivesse suficientemente capacitado a operar por conta própria no NP” (CETEB, 1984, p.35). A Prof.^a Pessina (14/07/2014), explica como aconteciam estes treinamentos:

[...] foi muito bem preparado, porque ele [Projeto Logos II] saía de uma orientação central e se ramificava para todas as secretarias estaduais, nas quais o LOGOS foi implantado, então você treinaria também toda a equipe que trabalhava nas secretarias, e estas treinavam os professores que funcionavam como orientadores de aprendizagem... (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

Todavia, os treinamentos ocorriam enquanto o OSD atuasse no Logos II, por meio de reuniões bimestrais na sede da gerência regional, e/ou mediante “visitas do pessoal de supervisão ao NP, ocasião em que as dúvidas acumulativas eram repassadas e solucionadas em conjunto” (CETEB, 1984, p.35-6). Todos os treinamentos de OSD’s eram organizados nos Estados e “ministrados sob a responsabilidade das Secretarias de Educação, ou por solicitação destas, pela equipe técnica do CETEB” (CETEB, 1984, p.36). Essa preocupação com os treinamentos se dava porque o OSD tinha muitas responsabilidades, como:

[...] 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 providência juntos 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).

Para isso, além dos treinamentos, ele foi instruído em vários instrumentos de gerência e controle e tinha a “a obrigação de estudar todos os módulos antes dos alunos, de modo a estar aptos a resolver, na medida do possível, as dúvidas deles.” (CETEB, 1984, p.25). A prof.^a Chaves (22/08/2014), narrou que em Rondônia, o OSD auxiliava os alunos.

O orientador de aprendizagem, por exemplo, você pegava os módulos do Logos II, você não entendia. [...] Aí ele ia te orientar. Por que aquele orientador já tinha o Ensino Médio [2º grau]. Ele ia te orientar para te ajudar, ver se você conseguia (CHAVES, entrevista concedida em 23/08/2014).

Segundo o CETEB (1984), o maior desafio do OSD era o de dominar o conjunto de disciplinas e atividades complementares como disposto no currículo do Logos II, pois, por mais que tivessem tido um ótimo curso de 2º grau, esses orientadores apresentavam, às vezes, problemas relacionados ao ensino de alguns conteúdos, principalmente os associados às “disciplinas de Ciências, Inglês e Matemática” (CETEB, 1984, p.25). Em Rondônia, em relação às dificuldades do OSD, a Prof.^a Oliveira (23/08/2014) relata que, às vezes, eles não conseguiam ajudar a entender os módulos.

*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. (OLIVEIRA, grifo nosso, entrevista concedida em 23/08/2014).*

Muitas vezes, o OSD não conseguia ajudar o professor-cursista, fosse por falta de conhecimento do conteúdo dos módulos ou por falta de tempo, já que tinha tantas obrigações.

Para auxiliar nestes casos, a Gerência Geral, com o passar do tempo, instruiu as Gerências Regionais a começarem a utilizar como estratégia “outras pessoas da comunidade que, eventualmente, compareciam ao NP ou vinham participar dos encontros pedagógicos, a fim de suprir deficiências mais graves de formação do OSD” (CETEB, 1984, p.25). De acordo com os depoentes, essa prática era comum, no dia a dia do Núcleo Pedagógico em Rondônia.

[...] tinha um professor, Prof. Euclides Burguet, ele se formou em contabilidade no Rio Grande do Sul, só que quando ele veio pra cá, só com contabilidade o governo federal, quando nós passamos a federal não podia, tinha que ter o magistério, foi uma das pessoas que fez o Logos II, então ele era “O professor”, por que ele entendia, ele ensinava muito os outros alunos, ensinava matemática. O cara formado no Rio Grande do Sul, chegar aqui, o pessoal cru do jeito que estava, assim que não sabia muito, não tinha a base [...] (CHAVES, entrevista concedida em 23/08/2014).

O MEC e o CETEB chamaram essa ajuda da comunidade de monitorias cooperativas “nas quais os cursistas mais familiarizados com certos tópicos são convocados para ajudar os colegas em dificuldades, particularmente por ocasião dos encontros pedagógicos” (CETEB, 1984, p.57).

Mesmo com as dificuldades de sua profissão, o CETEB (1984) atesta que após ter cumprido o ciclo do projeto, os OSDs não queriam voltar à sua função de origem no quadro do Município ou Estado. E eles acabavam ficando nos próprios centros de ensino supletivo, onde atuavam como Supervisores de Ensino, já que, “após 30 a 40 meses de Logos, passa ele a dominar um conhecimento pessoal e objetivo e todos os professores em exercício naquela região, bem como a manipular todas as técnicas de supervisão e de ensino, imprescindíveis para a prática dessas atividades” (CETEB, 1984, p.26).

Com base nas informações acima, percebemos que, de modo indireto, era da responsabilidade do OSD estruturar e melhorar as condições para o bom aprendizado dos cursistas. Dessa forma, o OSD era o primeiro contato do professor-cursista com Logos II (CETEB, 1984).

O NP era o lugar de encontro entre o cursista e o OSD. Muitos NPs funcionavam com somente um OSD, outros com mais de um. Era ali que ele recebia os alunos, dava as orientações gerais e as explicações específicas. Esse local deveria funcionar nas instalações onde estava o Ensino Supletivo, uma vez que a execução do Logos II estava sob sua responsabilidade. Mas, como já vimos no capítulo três, os CEEJAs estavam alojados, muitas vezes em locais inapropriados. O Projeto-piloto previa que esses casos poderiam acontecer e, de certa forma, legitimava essa ação, ao afirmar e autorizar que as unidades federadas envolvidas no programa poderiam ser solidárias com o convênio se possuísse um setor

educacional que pudesse “colaborar tecnicamente com a gerência regional do Projeto” (BRASIL, 1975, p.120). Contudo, caso não houvesse essa instituição, poderiam “providenciar até seis meses após iniciado o Projeto de área” (BRASIL, 1975, p.120).

Desse modo, podemos ver que o Projeto-piloto autoriza o NP a funcionar em espaços improvisados, como por exemplo, “sala de uma escola, salão paroquial, Prefeitura, salão social, etc.” (BRASIL, 1975, p.141). O CETEB (1984), porém, afirma que os NPs, inicialmente, tinham a intenção de ser organizados por meio de uma definição operacional de estrutura e funcionamento determinada pelo MEC em Brasília. Muitas vezes, esses núcleos eram instalados em locais cedidos pelas prefeituras, na maior precariedade, sem nem mesmo ter um lugar para armazenar o material do projeto, porque a definição operacional do MEC acabava por passar por ajustamentos, adaptando-se “às realidades locais e materiais fornecidos pelas Prefeituras” (CETEB, 1984, p.29).

Mais do que um espaço físico, o NP representava uma divisão técnica dentro do programa para promover o atendimento aos cursistas. Em Rondônia os depoentes não relataram casos de mais de um NP funcionar em mesmo ambiente físico. No entanto, na Paraíba, numa mesma sala, poderiam funcionar mais de um NP,

[...] identificados por números e coordenadores diferentes. Por exemplo: ao chegar ao local das provas, que é também chamado de Núcleo pedagógico, o ‘cursista’ diz o número do Núcleo ao qual pertence e a orientadora responsável procura, no armário ou gaveta reservado a ela, as pastas em que constam as fichas de controle do aluno (ANDRADE, 1995, p.51).

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” (CETEB, 1984, p.30) além da entrega de material para o cursista. Desse modo, com passar do tempo, o CETEB e o MEC, decidiram abastecer os NPs, com “materiais complementares de aprendizagem, tais como: tabuadas, gramáticas, mapas, cartazes, livros de referência, biblioteca e outros recursos” (CETEB, 1984, p.57), com o intuito de atender os cursistas que ficavam em recuperação. No entanto, nem todas as salas de aula da zona rural tinham esses materiais, os quais faltavam mesmo em algumas salas da zona urbana.

O DSU/MEC e o CETEB, além de declararem que a falta de infraestrutura em determinados locais se justificava pelo fato de algumas regiões serem mais abastadas e outras inóspitas, afirmavam, também, que por esse mesmo motivo, alternativas de ensino para a

formação dos professores leigos eram inviáveis, do ponto de vista prático. No entanto, era nesses locais que se localizava a maior parte dos docentes sem habilitação e não havia escolas de nível mais elevado e, desse modo, “os professores não teriam condições de suspender suas atividades de magistério para mudar-se para cidades onde haveria cursos adequados a seu nível de escolaridade” (CETEB, 1984, p.51). Assim, a dinâmica de ensino do Projeto Logos II, se adequava às diferenças regionais e às dificuldades naturais do docente do interior.

A título dessas diferenças regionais e da necessidade de o professor leigo não se afastar da sala de aula, o Logos II, se respaldava no ensino individualizado “com base na capacidade do aluno de progredir no seu próprio ritmo” (CETEB, 1984, p.15). Em sua proposta, estava o ensino de massa, influenciado pelos modelos Fordista/Taylorista e, para tal, o aluno tinha como alternativa a flexibilidade para assimilar os conteúdos, e como a aprendizagem era dosada gradualmente e a divisão ordenada por etapas, até a obtenção da meta final, pressupunha que o cursista, ao concluir o curso, teria a “maturidade intelectual inerente ao nível de 2º grau” (CETEB, 1984 p.17). Porém, a característica predominante no Logos II era o treinamento em serviço, amparada pela LDB 5692/71, que reproduzia os anseios centralizadores do Governo Militar, exigindo “um ensino altamente tecnicista, buscando o aprimoramento e o aumento da mão de obra especializada, necessária ao desenvolvimento industrial e econômico da época.” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 22).

Assim, o programa tinha como objetivo integrar professores que não possuíam habilitação, porém, estavam em efetivo exercício, vinculando-os aos quadros permanentes do sistema escolar (CETEB, 1984). A união da teoria e da técnica aplicada, se possível na forma de uma aplicação imediata, era um atributo da educação tecnicista.

O Taylorismo/Fordismo tem como idéia básica de modelo educacional uma prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento técnico e teórico, previamente disponível, procedente de algumas matrizes teóricas produzidas em um contexto histórico favorável à sua organização na sociedade capitalista. É Instrumental porque supõe que a aplicação de procedimentos e técnicas, por sua “capacidade própria” consegue os efeitos desejados (CAVALHEIRO NETO, 2006, p.14).

Percebemos essa junção de teoria e técnica no currículo do Logos II (Figura 17). O programa seguia as determinações oficiais que orientavam a estrutura do currículo que era voltado para as quatro últimas séries do 1º grau, o 2º grau e a “parte pedagógica da qual se ocupam as escolas normais” (CETEB, 1984, p.41).

Dessa forma, a grade curricular do programa (Figura 17), era composta por 28 disciplinas (3.480 h), sendo divididas em duas categorias (Geral e Especial) mais 2.000 horas

de estágio que, inicialmente, era supervisionado. A Educação geral baseava-se na “legislação pertinente aos conteúdos relativos ao ensino de 1º e 2º graus e foi subdividido em 12 disciplinas e 106 módulos” (CETEB, 1984, p. 16), classificado em nível crescente de dificuldade. Já a parte de Educação Específica continha “18 disciplinas, que eram estudadas em 99 módulos, igualmente sequenciados dos assuntos mais simples para os mais complexos” (CETEB, 1984, p. 16). No total, foram elaborados “205 módulos além de uma série introdutória denominada ‘preparação do cursista’, da qual constam as informações básicas do Projeto, sua operacionalização e as responsabilidades do aluno participante” (CETEB, 1984, p. 16).

Figura 17 - Estrutura Curricular do Projeto Logos II

PROJETO LOGOS II

Disciplinas Curriculares – Módulos

Partes do Currículo ou Matérias			Disciplinas	Módulos								Dosagem de Horas de Estudo Provável	Observações	
				Série	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	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	200		
		Educação Artística	03	o	o	o	o	o	o	o	o	100		
	Estudos Sociais	Geografia	04	o	o	o	o	o	o	o	o	150	Idem para Geografia e História	
		História	05	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	250	Idem para Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde	
		Ciências Físicas e Biológicas	09	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	300	Especificamente dirigido para atuação do professor nas 4 primeiras séries do 1.º grau		
	Psicologia Educacional	12	o	o	o	o	o	o			100			
	Sociologia Educacional	13	o	o	o	o	o	o			100			
	Est. Func. Ensino 1.º Grau	14	o	o	o	o	o	o			200			
	Org. do Trabalho Intel.	15	o	o	o	o	o	o			150			
	Téc. Prep. Mat. Didático	16	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Didática Geral	17	o	o	o	o	o	o			200			
	Didática da Linguagem	18	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Didática da Matemática	19	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Didática dos Est. Sociais	20	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Didática de Ciên. Fís. e Biol.	21	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Didática da Educ. Artística	22	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Didática de Educ. Física	23	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Recreação e Jogos	24	o	o	o	o	o				50			
	Técnicas de Estudo	25	o	o	o	o	o	o	o	o	100			
	Informações Pedagógicas	26	o	o	o	o	o	o			50			
	Currículos de 1.º Grau	27	o	o	o	o	o	o			100			
	Orientação Educacional	28	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

Horas de estágio previstas: 2.000

Fonte: (BRASIL, 1975, p. 57)

No Projeto-piloto, constava que o currículo para fixação dos conteúdos consideraria:

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. 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.

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 série em que está atuando.

Salienta-se que no ensino de 1º grau até a 4ª série a aprendizagem desenvolver-se-á através de atividades (BRASIL, 1975, p.56)

Assim, para construir o material didático, tendo como base os pressupostos citados, o CETEB, afirmou que teve que tomar um cuidado extra ao apresentar o currículo em uma linguagem que o professor-cursista pudesse imediatamente utilizá-lo na sala de aula em que atuava. Desse modo, os elaboradores do material, segundo a empresa, teriam levado em consideração “as dificuldades práticas de um professor de zona rural, sem trair as exigências de conteúdo do currículo oficial” (CETEB, 1984, p.41).

A questão da linguagem apropriada constituía um problema na confecção do material didático. Contudo, a solução só era encontrada no decorrer do curso quando, no diálogo com os cursistas, eram expostas “dificuldades próprias do adulto que retorna aos bancos de escola” em uma situação de aprendizagem a distância (CETEB, 1984, p.56). Dessa forma, conforme surgiam os problemas, adequava-se o material.

A falta do hábito de leitura foi o primeiro percalço, apontado pelo CETEB, que levava à dificuldade do cursista para assimilar o conteúdo, uma vez que todo o material era impresso. Quanto mais velho, menor escolaridade e maior o tempo [que] tivesse parado de estudar, mais essa dificuldade se apresentava (CETEB, 1984, p.43). Isto é complementado pelo Prof. Barros (26/08/2014).

Nós que éramos mais jovem, um pouco mais novo, pois tinha aquele conflito de idade. Porque enquanto eu fazia 6, 5 provas numa tarde, os mais velhos às vezes ficavam duas tardes estudando para fazer uma prova. Então assim, nós percebíamos que eles tinham muita dificuldade de aprender e nós não. [...] Eles tinham muita dificuldade, até por que eu acompanhava bastante as senhoras. Porque na época professor de escola da área rural, não era só professor, era professor e merendeira. (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Em Rondônia, os depoentes ressaltaram diversas vezes as dificuldades da professora da escola rural: *“algumas professoras da área rural não tinha aquela base sabe [...] tinha muita dificuldade. [...] Reclamavam muito na direção”* (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

Por tais motivos, à medida que o Projeto Logos II foi sendo desenvolvido, o DSU/MEC e o CETEB optaram por colocar uma avaliação que chamaram de ‘prova diagnóstico’ com o objetivo de verificar o nível de entrada do cursista. Em seguida, ele era submetido a um treinamento de recuperação por meio de um conjunto de sete módulos intitulados Cadernos de pesquisa. Esse procedimento começou a funcionar como uma espécie de triagem, dado que ficou constatado pelos mecanismos controle do Projeto¹⁰⁵, de que “os alunos sem condições de superar essa etapa dificilmente permaneceriam no Logos” (CETEB, 1984, p.43). Vejamos um exemplo dessas dificuldades de leitura dos cursistas:

[...] alguns cadernos de **educação artística** previam uma atividade chamada “desenho à mão livre” muitos alunos, para realizá-la, colocaram a mão esquerda sobre o papel e, com a mão direita, copiaram o perfil da própria mão. Em outros Estados, a tarefa “façam o desenho de criação” foi respondida com o desenho de animais – no caso, um bode – que é o animal típico de criação da região (CETEB, 1984, p.43).

Outra dificuldade apontada pelo CETEB na confecção do material era em relação à disciplina de Português, pois o material inicialmente confeccionado era composto por oito módulos, mas devido às pressões dos cursistas e dos OSDs, foi estendida para 20 fascículos, para que permitisse a “inclusão dos conteúdos necessários com ampla exercitação” (CETEB, 1984, p.43). Uma das depoentes relata a dificuldade que teve com esta disciplina.

A maior dificuldade naquela época, pelo menos eu, era de Língua Portuguesa, que era difícil ter professor de língua portuguesa quando eu tinha dúvida, mas era difícil hein! [...] quando chegou no décimo era aqueles verbos, gerúndio e pretérito..., menina, fiquei na terceira repositiva, quase que... foi difícil (OLIVEIRA, entrevista concedida, 23/08/2014).

Ainda em relação às dificuldades dos conteúdos nos módulos, os depoentes expõem as dificuldades na área de exatas, tal como o fez o Prof. Barros: *“Tinha alunos que ficavam 90 dias, por exemplo, para concluir os módulos de matemática [...] Matemática, Física e*

¹⁰⁵ Esses mecanismos de controle se davam mediante “formulários programados e verificados *in loco* (relatório)” (BRASIL, 1975, p. 145). Estes documentos eram preenchidos pela Equipe Técnica Regional e essas informações de alimentação do controle ficaram “a cargo da Subgerência de Controle de Rendimento e Supervisão e da Subgerência de Avaliação Didático Pedagógica” (BRASIL, 1975, p. 145).

Química, eles tinham muita dificuldade nessas áreas” (BARROS, entrevista concedida, 26/08/2014).

Na adequação do material didático do Logos II, foram realizadas extensas modificações nos módulos de História e Geografia e, devido às especificidades regionais de que tratam essas disciplinas, alguns Estados produziram o seu próprio material (CETEB, 1984). Com base nessa informação, perguntamos aos depoentes, se eles acreditavam que o Projeto Logos II levava em consideração as questões regionais. Tanto a Prof.^a Chaves (22/08/2014) como a Prof.^a Oliveira (23/08/2014), negaram e disseram que o programa era mais geral. Já o Prof. Barros (26/08/2014), disse levar em conta as regionalidades.

Levava [em consideração a regionalidade]. Bastante. Eu aprendi muito. Na parte didática que eu fiz, eu aprendi bastante. Porque levava muito em consideração a região, até por ser uma região de escolas onde todas eram multisseriadas na área rural. Então na área rural, eram as quatro séries juntas e assim como tinha o lavrador, tinha índios, tinha tudo isso aí. Então, a parte da região era muito levada em consideração sim (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Pelo relato do Prof. Barros (26/08/2014), percebemos que seu entendimento de regionalidade está ligado ao aspecto de o Projeto ter atendido a todos, sem distinção, e não em relação aos conteúdos abordados no currículo.

Para o CETEB, uma das dificuldades de seguir os currículos oficiais era que muitos conteúdos e algumas disciplinas poderiam ser dispensados por serem considerados desnecessários.

No currículo apresentado no Projeto-piloto (Figura 17), não constava a disciplina de inglês; no entanto, o CETEB (1984) informa que teve dificuldades com essa língua estrangeira, assumindo que os problemas não foram resolvidos, reforçando ainda, que só a ofereciam por ser uma obrigatoriedade legal, isto é, uma exigência dos currículos oficiais. Ao analisarmos a LDB 5.692/71, constatamos que a disciplina de Língua Inglesa não constava das disciplinas obrigatórias, devendo ser esse o motivo de ela não elencar o currículo apresentado pelo Projeto-piloto. Porém, o Conselho Federal de Educação (CFE) expediu a Resolução n.º 58, de 22 de dezembro de 1976, a qual normatizou que “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa[va] a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, [...] [recomendava-se] a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições” o indicavam e o permitiam (BRASIL, 1976, Art.º 1º).

Com base no modelo tecnicista que estava em evidência, presumimos que a disciplina de inglês foi imposta nas escolas como forma de atender ao mercado consumidor estrangeiro,

ou seja, desse modo, o ensino atendia aos objetivos da industrialização. Por isso, o CETEB, mesmo contrariado, teve que confeccionar o material para essa disciplina, mas replicou que o Inglês “não interfere [ria] em nada na eficácia pedagógica do Projeto e nem mesmo apresenta [va] interesse para alunos de zona rural, preocupados em dominar a parte substantiva do curso.” (CETEB, 1984, p.44). Da mesma forma que a cobra Norato – que, além do seu saber de cobra e de índio, aprendeu a tocar viola, que faz parte de uma cultura “estrangeira”, não índia –, o professor-cursista do Logos II também teve que aprender uma língua estrangeira. A Prof.^a Oliveira (23/08/2014) expõe a sua experiência com a disciplina de inglês,

Era puxado, a gente estudava, você quer ver o inglês, menina do céu, aquele inglês era 6 módulos, olha eu fiz, mas eu ia assim só no sopro, não entendia uma palavra, não sei como consegui passar [...] Não sei como. Acho que era jogando no bicho. Mas sei lá, naquela época você tinha que estudar, você tinha que passar. Eu lembro que no último dia que eu terminei o meu Logos, era num sábado, foi o último módulo de inglês, foi no dia 02 de março de 85. Aí na segunda-feira nasceu os meus meninos gêmeos (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

Conforme Andrade (1995), muitos conteúdos nos módulos eram considerados desnecessários, por serem assimilados somente por meio da memorização. Logo, a “maior parte das técnicas a serem empregadas pelo professor, segundo a recomendação dos ‘módulos’, está no plano abstrato, não contribuindo para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem”, sendo que esta autora sugeriu rever a proposta do curso (ANDRADE, 1995, p.50).

Para o CETEB (1984) uma simplificação curricular, mais focada na realidade do cursista, poderia tornar o projeto mais eficaz (CETEB, p.1984).

Há que se pensar a questão de ajustar o currículo do treinamento ao exercício do magistério: trata-se da própria variedade de compromissos e afazeres que tem que assumir o professor e cursista perante uma diversidade de órgão e pessoas invariavelmente localizados na sede do município, o que lhe causa constantes deslocamentos (CETEB, 1984, p.56).

O Projeto Logos II é um programa específico de treinamento em serviço, e naturalmente, ele deveria conter uma integração entre a formação docente, a prática concreta do professor, sua experiência docente e de vida. O CETEB (1984) versa que era difícil essa integração na realidade do professor cursista, uma vez que,

[...] o LOGOS II, acaba[va] constituindo-se numa ação isolada que acontece[cia] com o professor rural, não o ajustando plenamente à comunidade e a à sala de aula, mesmo levando em conta o alto grau de envolvimento dessa duas esferas para o seu progresso no curso (CETEB, 1984, p.55).

Desse modo, o CETEB explanou que, devido ao pouco conhecimento do cotidiano da vida rural, sendo esse o universo de experiência da maioria dos cursistas e a “premissa pedagógica do ensino exige partir de sua realidade” (CETEB, 1984, p.43), a empresa teve muitas dificuldades não resolvidas em relação ao material didático, já que as equipes responsáveis por ele estavam fixadas na Capital, havendo uma grande distância dos costumes do campo, como, a linguagem urbana, por exemplo, um desafio complicado de superar devido à abrangência nacional do Projeto.

Assim, uma das principais dificuldades de conteúdo do Logos II como do resto do material didático, era a sua adequação à realidade do professor. No entanto, em relação à utilização dos materiais do Logos II na prática do professor-cursista, ou seja, na sua realidade docente, a Prof.^a Oliveira comentou que os módulos eram muito úteis para sua atuação em sala de aula.

[...] por que eu não sabia nada, eu tinha que aprender com ele, entendeu? Eu aprendi com ele. Tipo assim: Quase sozinha. Entendeu? As didáticas, às vezes, eu queria ensinar matemática, hoje eu nem lembro mais como que era, aí eu ia lá e procurava nas didáticas como que eu ia ensinar e eu aprendia (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

Esses módulos eram, senão a única, uma das principais fontes que os cursistas tinham para estudar.

Ainda em relação ao material distribuído aos cursistas e a interação com suas atividades concretas, o CETEB (1984), expõe que “a orientação do Logos II difere da orientação tradicional fornecida pelo Estado” (CETEB, 1984, p.44), citando o seguinte exemplo:

A tradição oficial de alguns Estados oferece apenas um método de alfabetização. Já o Logos trabalha com três métodos diferentes, o que enriquece e treina o cursista num nível bem mais apropriado para enfrentar o problema. A opção que o cursista faz por um dos métodos do Logos custeie um conflito declarado com a supervisão do Estado e seu método tradicional (CETEB, 1984, p.43-4).

Nesses casos, os conflitos resolviam-se, elegendo o método que o professores-cursistas queriam, sendo condizente com o slogan que eles próprios criaram: “ganha a guerra quem vai ao campo de batalha” (CETEB, 1984, p.44). Em relação a esses conflitos, percebemos que no Estado de Rondônia, o método escolhido foi o tradicional.

Bem tradicional mesmo, sabe? Era 1, 2, 3,4... Era isso aqui, só faltava fazer rodinha, botar e separar as letras. E perguntar: Que letra é essa? Era aquela coisa bem reta mesmo, indo para o tradicional. Então eles seguiam muito, eles questionavam muito a questão da 5.692 [LDB/71] que era a lei

[...]. E tinha alguns parâmetros daquela lei, assim, que era bem ali mesmo, bem ali. Não aprendeu tem que reter (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Como já dissemos no capítulo um, a análise dos oito módulos de Didática da Matemática, apresentavam indícios de que os fascículos tinham influências do Movimento da Matemática Moderna e dos pensadores: Jean Piaget, Ana Maria Poppovic, John Dewey e Maria Montessori, sugerindo, ainda, a possibilidade de outros pensadores da Educação que estavam em destaque na década de 1970. Além dos autores que já citamos, percebemos que o conteúdo dos módulos de Psicologia da Educação, era fortemente pautado nas teorias de Carl Rogers¹⁰⁶. Com bases nessas premissas, o ato de ensinar,

Trata-se de criar um ambiente em que a criança possa expandir seus impulsos através de comportamentos espontâneos cujo ponto de partida esteja em seu interior, em suas necessidades naturais. A educação convencional está geralmente baseada em comportamentos que são exigidos da criança: fica quieta escutando o que o professor diz, memorizar os conteúdos das disciplinas, fazer provas ou deveres. Espera-se passiva que a criança se submeta a regras impostas de fora, reforçando a obediência cega e passiva e não a responsabilidade pessoal pelas próprias escolhas. É por isso que no caso do ensino convencional torna-se necessária a criação de uma estrutura controladora e punitiva. Um sistema escolar que se baseie em confiança real e profunda personalidade da criança, não necessita de controle e punição. Se a criança se ocupa com coisas que são significativas para ela, aprende a perceber seus próprios objetivos e a realizar o que for preciso para atingi-lo. Ela estará interessada no que estiver fazendo, logo não precisará de alguém para vigiá-la. **O professor nesse caso, não ensina, mas orienta a aprendizagem, que é realizada pela própria criança** (CETEB, grifo nosso, módulo 3, p.04, 1987).

Porém, quando perguntamos aos depoentes se eles eram estimulados pelo programa, a saber o porquê de as crianças não estarem aprendendo, o que o aluno queria, o que o aluno sentia, todos os entrevistados responderam que não.

Quê?! Não tinha nada disso não. De jeito nenhum. Eu lembro que nem na cidade, depois que eu vim trabalhar em Espigão, foi em 88, 89 e não tinha inclusão dessas coisas, poucos anos pra cá que começou isso. Não tinha nada disso não, se menino estava rebelde, era porque era mesmo, colocava de castigo, naquela época era assim. Deixa sem recreio, não copiou fica sem recreio, vai fica copiando. Hoje você vê o que está provocando, causando aquilo... Naquela época não tinha isto não [...] Era o conteúdo. Nem na escola normal, na escola comum naquela época não tinha não [...] Menino não está aprendendo, às vezes, não está aprendendo, não é nem problema

¹⁰⁶ Carl Rogers (1902-1987) era psicólogo, e entre suas teoria estava “a pessoa como centro”, isto é, o terapeuta desenvolve um elo de confiança com seu paciente, de tal forma, que o próprio cliente encontre sua própria cura, cabendo a ele o sucesso do seu tratamento. Assim, o terapeuta é um facilitador do processo (SILVA; MORAIS; BARBOSA, 2013).

não, porque é danado mesmo... (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

Pelo relato da Prof.^a Oliveira, notamos que os professores-cursistas entrevistados não aliaram as teorias instruídas nos módulos à sua prática de lecionar; contudo, o material didático que era destinado à formação desses professores e a elaboração dos conteúdos desses módulos possivelmente foram pautados em diversas teorias e correntes de pensamento¹⁰⁷ da pedagogia, da filosofia, da psicologia e outras¹⁰⁸.

Em relação à preparação dos conteúdos dos fascículos, o CETEB (1984) explicou que os elaboradores dos materiais do Logos II, na primeira fase, partiram da estaca zero para produzir um material que tornasse possível a aprendizagem individualizada, “conciliando uma ampla integração entre os objetivos de ensino, os conteúdos programáticos e os testes de avaliação que definiam o domínio dos conhecimentos previstos” (CETEB, 1984, p.41). Como já dissemos anteriormente, a partir das dificuldades de aprendizagem apresentadas nas práticas de estudo dos professores-cursistas, o material era constantemente reelaborado. Quando esses problemas eram repassados para o MEC e o CETEB, eram organizadas visitas regulares aos NP’s “com o objetivo específico de colher informações para orientar as correções nas reedições e revisões seguintes” (CETEB, 1984, p.42). Até o ano de 1984, já tinham sido elaboradas cinco edições, “incorporando, em algumas disciplinas, mudanças substanciais” (CETEB, 1984, p.42).

Mas quem elaborava esses materiais? Nos módulos não consta o nome do elaborador, somente que foi produzido pela Equipe Técnica do CETEB, e as referências bibliográficas utilizadas. Conforme o Projeto-piloto, a elaboração dos módulos ficaria a cargo da Equipe Técnica Central do Projeto formada por especialistas,

[...] curriculistas, especialistas em tecnologia educacional e de ensino a distância, especialistas em conteúdo para mais de 28 disciplinas, gerentes encarregados de implementá-la, cronogramas rígidos de execução e avaliadores para testar a utilização do material nos locais de uso e fazer observações sobre dificuldades que suscita” (CETEB, 1984, p.41).

Ou seja, por profissionais que dominassem técnicas de elaboração de instrução personalizada. Esses especialistas prestariam serviço ao projeto, mediante contratos específicos, sendo recrutados entre pessoal do quadro efetivo de funcionários do MEC, os

¹⁰⁷ Por correntes de pensamento, estamos entendendo as correntes filosófico-psicológico-didático-pedagógicas, tais como o behaviorismo, o construtivismo, o empirismo, o racionalismo entre outras.

¹⁰⁸ Devido à complexidade e o pouco tempo do mestrado, deixaremos para outro estudo a análise aprofundada do material didático do Projeto Logos II.

quais receberiam uma retribuição financeira conforme a tabela de custos do projeto (BRASIL, 1975).

Figura 18 - Capa de alguns módulos do Projeto Logos II



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A Prof.^a Pessina (14/07/2014) relata que a equipe de elaboração e impressão do material era mista, uma parte do DSU/MEC e a outra do CETEB.

Eram muitas pessoas. Do MEC você tinha umas cinco, seis pessoas muito boas, da nossa equipe central aqui, nós tínhamos mais umas dez, porque todo material foi elaborado por aqui, todo material.... Então você já viu a

operação que era, não só em termos de selecionar conteúdos, de botar em ordem, muito difícil [...] Tinha autores entre nós mesmos e tinha autores, nossos colegas que nós conhecíamos, porque na realidade, o autor de um material de educação a distância não é o autor, o professor é o que dá o conteúdo, o professor chega e diz o que é importante em história é isso, isso, isso, isso. Se ele for uma pessoa acessível, flexível, nós orientamos como ele deve apresentar esse material, mas você não consegue muito. Quando você tem o Módulo pronto a participação do professor, do cara que conhece a matéria, que conhece o conteúdo não chega a 50% daquele produto, porque ele passa por toda uma seleção, por estabelecer objetivos, por estabelecer questionamentos, por elaborar questões, ele é chamado sempre para dizer se aquilo que nós fizemos com conteúdo dele foi respeitado. Destes professores muitos se adaptaram ou se ajustaram e começaram a fornecer mais do que simples conteúdos, mas a norma, 80% dos casos, os professores,... [...] O conteudista é importantíssimo, mas ele é um pingô dentro do material [...] A equipe técnica do CETEB que faz 70% do material, [...] a equipe técnica do CETEB que realmente faz a parte pedagógica e ilustração [...] (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

Dessa forma, percebemos que não havia um único elaborador e sim uma equipe de elaboradores, dos quais a Prof.^a Pessina (14/07/2014) não lembrava os nomes. Ainda de acordo com o Projeto-piloto “os módulos, escritos pelos elaboradores [...] seriam submetidos à equipe central técnica do projeto, [...] que, após aprovação, providenciaria o ‘boneco’ para impressão” (BRASIL, 1975, p. 133). Tanto a confecção gráfica como a impressão seriam terceirizadas e, após as tiragens, as matrizes seriam arquivadas, caso necessitassem de reimpressão, ou seja, caso houvesse “extensão do projeto para outras unidades federadas que não as pilotos” (BRASIL, 1975, p. 133). Todos esses trâmites eram controlados mediante cronogramas estabelecidos pela Equipe Técnica e os materiais produzidos em Brasília.

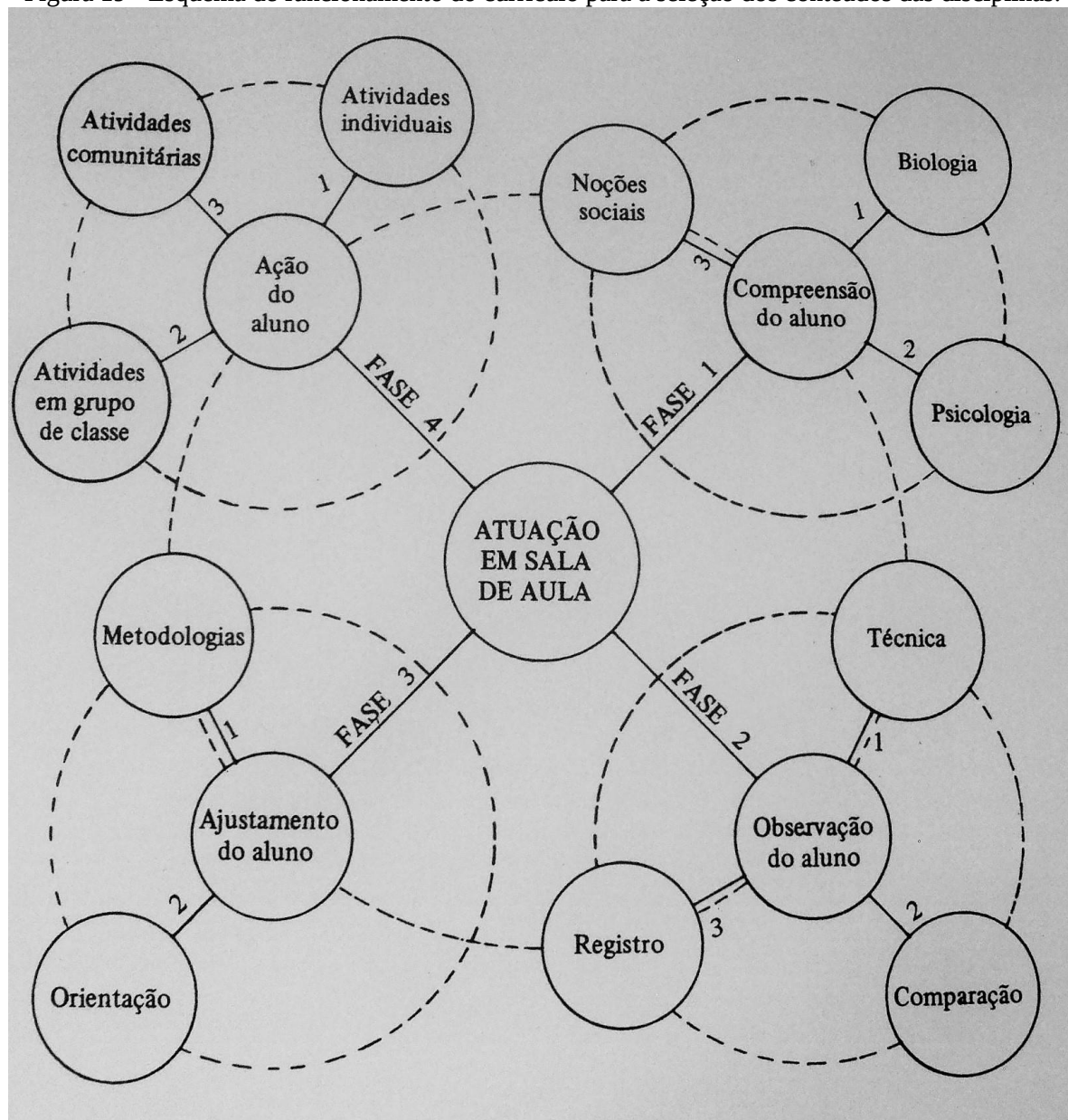
Assim, a elaboração dos módulos, seguia o currículo do Logos II, que, além de qualificar o professor-cursista em nível de 2º grau, quando ele não o tinha, nortearia a atuação desse mesmo professor na sala de aula em alguns aspectos:

- 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).

A confecção do material era dirigida por uma dinâmica que se orientava pela perspectiva citada acima. Tendo esses aspectos interdependentes como guia, o Projeto-piloto, apresentou um esquema cíclico (Figura 19), dividido em quatro fases que eram desenvolvidas

separadamente, mas que se correlacionavam, representado uma ligação entre: seleção de conteúdo, elaboração do material e atuação do professor-cursista em sala de aula. Para colocar em prática o esquema, era diagnosticado o estágio de conhecimento dos cursistas, por meio dos testes sondagem, cuja seleção dos conteúdos era evidenciada “em função dos objetivos e dos resultados [a serem] obtidos” tendo como meta o desenvolvimento das habilidades do professor e sua atuação em sala de aula (CETEB, 1984, p. 52).

Figura 19 - Esquema de funcionamento do currículo para a seleção dos conteúdos das disciplinas.



Fonte: (CETEB, 1984, p. 52)

Cada disciplina abrangia vários módulos de ensino, e o professor-cursista “poderia vencê-los em seu ritmo próprio de acordo com sua disponibilidade de tempo, conhecimentos

prévios, motivação e capacidade de dedicação ao estudo” (CETEB, 1984, p.15). Assim, para o Projeto-piloto, os módulos deveriam ser altamente motivacionais, uma vez que o cursista escolheria as atividades que permitissem o autocontrole da aprendizagem, “evidenciando-se os efeitos na ação que desempenha na sala de aula” (BRASIL, 1975, p.13). Quando perguntamos aos depoentes como funcionavam as eliminação dos módulos o Prof. Barros (26/08/2014) relatou o seguinte:

Entrevistado: *E a gente não podia, por exemplo, vou escolher três disciplinas pra fazer de uma vez. Não, depois que terminasse uma, faria outra.*

Pesquisadora: *Mas poderia pegar vários módulos pra estudar de uma mesma disciplina?*

Entrevistado: *Sim, poderia.*

Pesquisadora: *De uma mesma disciplina ou disciplinas diferentes?*

Entrevistado: *Da mesma disciplina. (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).*

Conforme o CETEB (1984), quando o cursista terminava o estudo de um módulo ou de um pequeno grupo deles, o aluno se dirigia ao local onde seria recebido pelo orientador que lhe aplicaria um teste. Caso fosse aprovado no módulo, seguiria adiante, vencendo “as novas etapas e os módulos subsequentes”, sempre livre para escolher aquele que preferisse, naquele momento. (CETEB, 1984, p.15). Contudo, podemos ver pelo depoimento do Prof. Barros, que essa flexibilidade era controlada, uma vez que ele só poderia pegar módulos de uma mesma disciplina. A forma de entrega dos módulos para os cursistas variava de um NP para outro, como podemos perceber pelo depoimento da Prof.^a Oliveira (23/08/2014):

Entrevistada: *Era assim: quando eu sentia que estava preparada, eu levava os módulos e estudava, quando me sentia que sabia mesmo fazer a prova, eu vinha fazer. Mas, às vezes, a gente que morava no sítio, levava três, quatro, uma de cada disciplina, estudava aqueles quatros, vinha e fazia um de português, outro de matemática, entendeu?*

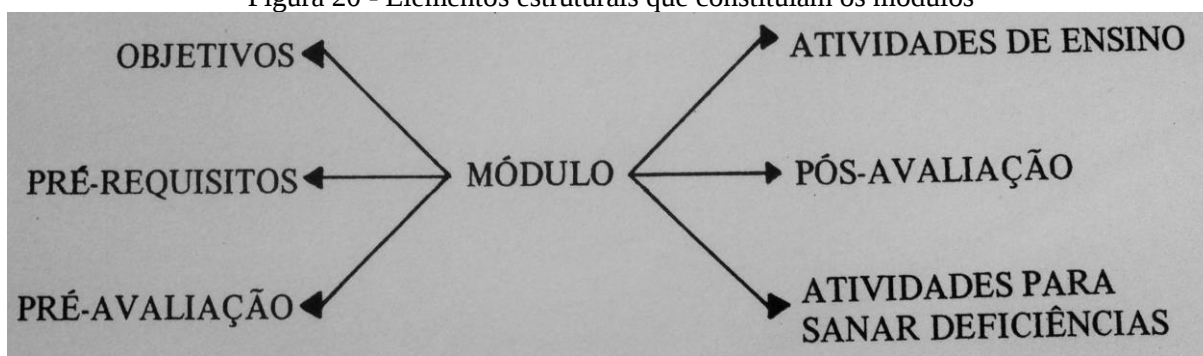
Pesquisadora: *Então não fazia só uma prova por vez?*

Entrevistada: *Não. Você poderia fazer quantas vocês quisessem no dia. Fazia uma passou, pegava outra: Agora quero de Ciências. Aí eles davam, sabe? Os módulos... (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).*

O CETEB (1984) considerava que a “cada 30 módulos vencidos do Logos II corresponde [ria] grosseiramente a um ano de escola regular.” (CETEB, 1984, p.51). Assim, a média de conclusão para o curso era de 3 a 4 anos.

Estes módulos eram divididos em seis elementos estruturados: “Objetivos, pré-requisitos, pré-avaliação, atividades de ensino, pós-avaliação e atividades para sanar deficiências” (Figura 20) (BRASIL, 1975, p.61).

Figura 20 - Elementos estruturais que constituíam os módulos



Fonte: (BRASIL, 1975, p. 61).

Todos os módulos tinham as metas e os objetivos a serem alcançados pelo cursistas expressos de forma clara e operacional, constando, “inclusive, o padrão de eficiência esperada” (BRASIL, 1975, p.62). Para cursar determinados módulos, eram necessários os pré-requisitos que seriam “indispensáveis à assimilação eficiente dos conteúdos propostos” (BRASIL, 1975, p.62), como, para cursar conjunto de módulos de Didática da Matemática, por exemplo, era necessário que o cursista tivesse concluído a série de Matemática da categoria de Educação Geral do currículo do Logos II. No entanto, antes de iniciar o estudo de qualquer módulo, era previsto no Projeto-piloto, que o aluno realizasse uma pré-avaliação, em que, se conseguisse 80 pontos ou mais, era dispensado do estudo daquele módulo (BRASIL, 1975; CETEB, módulo 03, 1987). A Prof.^a Oliveira (23/08/2014) relatou que eliminou vários módulos com a pré-avaliação.

Pesquisadora: ...Você chegou a eliminar algum módulo por esse método [Pré-avaliação]?

Entrevistada: Sim.

Pesquisadora: Sem estudar o módulo?

Entrevistada: Sem estudar o módulo. Você podia fazer. Tipo: a pré, você poderia pegar, antes de pegar o módulo.

Pesquisadora: Mas as questões eram objetivas ou subjetivas?

Entrevistada: Não, não. No Logos era na maioria objetivas (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

A Prof.^a Chaves (22/08/2014) e o Prof. Barros (26/08/2014) falaram que na época deles não existiam mais as pré-avaliações e que, na verdade, eles nunca nem ouviram falar dela. A Prof.^a Pessina (14/07/2014) expôs que, devido às dificuldades gerais dos cursistas, as pré-avaliações acabaram sendo extintas do curso.

Nós começamos criando a pré-avaliação [...] Aos poucos nós eliminamos a pré-avaliação, por que percebemos que os professores todos estavam carentes de formação, então ninguém revelava nas pré-avaliações, possuir conhecimento que permitisse, por exemplo, aproveitar estudos anteriores,

não tinha nada disso, eles tinham que fazer era tudo... (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

As atividades de ensino constante nos módulos deveriam ser bastante variadas, como as formas de: “leituras de textos, estudos em grupos, instrução programada, realização de experiências, excursão, exercícios” (BRASIL, 1975, p.62), por exemplo, entre outras. Após os concluir os estudos de cada módulo o cursista deveria realizar a pós-avaliação, como relata a Prof.^a Pessina (14/07/2014):

[...] você tinha um material com aquelas características de colocar objetivos, discorrer sobre o assunto, parar para fazer exercitação sobre aquele assunto... É... Sempre dando pequenos passos e cobrando uma resposta sobre aquilo que você estava discutindo. No final você tinha pós-avaliação. Agora você imagina para cada material, quantas pós-avaliações você tinha que fazer? Já pensou? Então, vou fazer só um paralelo: hoje nós temos uma escola de jovens e adultos, que é a distância, eu tenho um banco de questões, com setenta mil questões no banco, então se você e eu marcarmos uma prova, no mesmo dia, na mesma hora e do mesmo assunto, sua prova será diferente da minha. Então, naquela época, nós criamos três modelos de pós-avaliação. Então, as pós-avaliações foram guardadas a sete chaves, porque a possibilidade de diversificar era um tanto pequena. (PESSINA, entrevista concedida em 14/07/2014).

Uma das missões dos OSDs era de “assegurar o sigilo das avaliações e das chaves de correção” (CETEB, 1984, p.27). Assim, o OSD aplicava a pós-avaliação para o professor-cursista, tendo esse aluno que atestar, no mínimo, ter domínio de 80% do conteúdo, para ser considerado aprovado e continuar os estudos dos módulos subsequentes. Todos os depoentes achavam a nota alta para a aprovação, porém uns tinham mais dificuldades do que outros na realização das provas. Para a Prof.^a Oliveira (23/08/2014), as avaliações eram consideradas difíceis.

Entrevistada: *Eram doze módulos, você estudava um e fazia a prova, estudava dois e fazia a prova e assim ia até terminar. Não tinha assim uma conclusão de todos os módulos.*

Pesquisadora: *Ah, sim! Doze módulos, doze provas?*

Entrevistada: *Doze provas.*

Pesquisadora: *Difíceis ou fáceis?*

Entrevistada: *Ah! Era difícil.*

Pesquisadora: *Eram difíceis as provas?*

Entrevistada: *Era, por que assim: Você tinha que estudar sozinha, às vezes, você entendia, às vezes, você não entendia.*

Pesquisadora: *Se não entendesse o módulo?*

Entrevistada: *Você poderia ir lá e pedir explicação. (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).*

Já para o Prof. Barros (26/08/2014), as avaliações eram fáceis, chegando a eliminar vários módulos, sem ao menos estudá-los na íntegra.

Chegávamos assim, em determinadas matérias a fazer 8 provas, 5 provas e passar em todas. Então, o que eu sentia neles [professores mais velhos e da área rural] era muita dificuldade mesmo. [...] Tudo que tinha na prova tinha no módulo. Nada fugia dali. Era assim: se você lesse todo o módulo, pois todos os módulos no final tinham um resumo. E eu, como na época era mais novo, só lia o resumo e já conseguia passar na prova. [...] Vinham os exercícios no próprio módulo. E você tinha que responder tudo ali. De completar, de redigir, vinha tudo ali no próprio módulo. Então, o que acontecia? Às vezes a gente ia direto ao resumo e até porque no próprio módulo, no final do módulo, vinha [m] várias simulações de provas. Entendeu? Tinha vários exercícios e todas as questões estavam bem ali (BARROS, entrevista cedida, 26/08/2014).

Com relação a realizar diversas provas em um dia e o conhecimento adquirido para a sua aprovação, encontramos uma Instrução Normativa que regulamenta o Projeto Logos II (002/DESU/SEDUC/1989), no Estado de Rondônia. Essa norma alterou a flexibilidade de realizar as pós-avaliações e colocou uma atividade extra como uma tentativa de controlar a qualidade das pós-avaliações, uma vez que as perguntas das provas eram objetivas, e o aluno poderia num “golpe de sorte” acertar grande parte delas.

Os cursistas que vencerem mais de 03 (três) avaliações por dia, deverão realizar uma (01) dissertação sobre as disciplinas estudadas, considerando seus conteúdos, após corrigidos, deverão ser arquivadas na pasta do cursista. A dissertação tem o valor de 01 (um) ponto que será adicionado à nota do último módulo vencido [...] (002/DESU/SEDUC, 1989, Artigo 52).

Observamos que a Instrução Normativa datava de 1989 e esta tentativa de controlar a qualidade das pós-avaliações por meio desta norma regulamentadora era uma das características do Modelo Toyotista, que tinha como um dos seus princípios organizacionais, o controle da qualidade total.

Assim, percebemos que o Projeto Logos II também “trocou de pele”, recebendo as influências da mudança do modelo tecnicista no ensino, que ocorreu por volta da década de 1980, quando a Educação deixou de aderir ao modelo taylorismo/fordismo e passou a adotar o modelo toyotista.

Essa transformação no modelo tecnicista ocorreu devido a algumas modificações do sistema capitalista que começaram por volta dos anos de 1970. Nessa época, iniciou-se uma crise estrutural do capitalismo, fomentada, principalmente, “pela queda na taxa de lucro causada pelo aumento do preço da força de trabalho”, pelo desemprego, havendo um

retraiamento no consumo da população, pelo “aumento das privatizações, dados pela crise fiscal¹⁰⁹ do Estado capitalista” (PERES, 2014, p.03), entre outros. Por tais motivos, houve a necessidade de uma reorganização do processo produtivo, pois a forma de produzir não mais atendia às demandas do sistema capitalista, dando-se, assim, a queda do modelo Taylorismo/Fordismo (CAVALHEIRO NETO, 2006).

Um novo modelo de produção precisou ser instalado, o Toyotismo, com novos conceitos de organização de produção, sendo o principal deles, “a inserção de novas tecnologias da informação” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 44). Seus princípios organizacionais foram difundidos na década de 1980 e adotados por diversas corporações da América Latina, Ásia, Europa e Estados Unidos da América (CAVALHEIRO NETO, 2006).

O modelo Toyotista foi inspirado no fordismo, quando o engenheiro Eiji Toyota (1913-2013) visitou indústrias automobilísticas da Ford. Porém, como não conseguira desenvolver aquela forma de produção, devido à crise pós-guerra de seu país, o Japão, e considerando que queria competir nos grandes mercados, Toyota associou-se ao engenheiro Taichi Ohno (1912-1990) e, assim, optaram por “modificar e simplificar o sistema da empresa americana Ford” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 44).

Seus métodos eram baseados em princípios organizacionais como: *just-in-time* - “sistema de produção em que o produto chega ao consumidor, de acordo com a demanda” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 45); subcontratação - para trabalhos mais ‘simples’, oferecem-se salários mais baixos, carga horária menor e nenhum vínculo empregatício ou sindical; gerência participativa - “os trabalhadores assumem um posto de liderança frente a um grupo” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 46); flexibilização; terceirização; eliminação do desperdício; sindicalismo de empresa e controle de qualidade, entre outros.

Até os dias atuais (2015) “somente as empresas que estão integradas a tais princípios são consideradas empresas-modelo, dignas dos certificados de qualidade ISO¹¹⁰ 9000, 9001, 9002, e outros” (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 47).

Em função das exigências da qualidade dos serviços, surgiu uma preocupação com a qualidade da mão de obra. Como havia uma grande disfunção entre as necessidades de qualificação e os resultados do sistema educacional, as empresas começaram a pressionar o Governo, forçando-o a “aplicar os critérios de qualidade na educação” (CAVALHEIRO

¹⁰⁹ O conceito “crise fiscal do Estado” foi inserido por James O’Connor em 1973, referindo-se à incapacidade do Estado de corresponder às exigências cada vez maiores dos vários setores da economia e grupos equivalentes (PERES, 2014).

¹¹⁰ International Organization for Standardization (ISO).

NETO, 2006, p. 67). Assim, o modelo Toyotista foi aderido pelo sistema ensino e a Educação passou a ser vista como um produto de alta ou baixa qualidade.

Nesse sentido de controle da qualidade, a Instrução Normativa de 1989, que regulamentou o Logos II, nessa época, em Rondônia, alterou a flexibilidade do programa. A bandeira levantada pelo Logos II era a de que o Projeto era flexível e se adaptava ao ritmo do cursista, podendo este ir aos NPs, quando se sentissem preparados para fazer a avaliação ou para sanar dúvidas. Entretanto, a Instrução Normativa de 1989, altera essa perspectiva, ao impor que “o cursista deverá frequentar o Núcleo Pedagógico do referido projeto, pelo menos duas vezes ao mês e eliminar módulos de ensino aprendizagem” (002/DESU/SEDUC/89, Artigo 8º).

Em relação a eliminar os módulos de ensino, o Projeto-piloto do Logos II (BRASIL, 1975) previa que, caso o cursista reprovasse na pós-avaliação, ele teria mais duas chances para tentar a aprovação, totalizando três oportunidades de provas. A Prof.^a Oliveira (23/08/2014) relata que era dessa mesma forma em Rondônia:

Pesquisadora: No caso de reprovação no módulo o professor tinha direito a uma recuperação. Como isso era feito?

Entrevistada: Sim, mas é só depois que você fizesse as três avaliações e ainda não conseguiu passar.

Pesquisadora: Eram três avaliações por cada módulo?

Entrevistada: Para cada módulo.

Pesquisadora: Se reprovasse em uma, faria a segunda, se reprovasse fazia a terceira...

Entrevistada: É, foi, eu fiquei na terceira. Na terceira, eu consegui passar. (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

Se, mesmo assim, o cursista não passasse, ele era “submetido ao um sistema de recuperação, até que, com novos exames, lograsse o nível exigido em cada módulo” (CETEB, 1984, p.17), pois o Projeto-piloto admitia “a possibilidade de cada cursista realizar a recuperação concomitante de até três módulos” (BRASIL, 1975, p. 145). Em Rondônia, o Prof. Barros (26/08/2014), relatou que a recuperação acontecia da seguinte forma:

Olha, no Logos era assim: Vocês faziam todas as provas, pois todas as provas tinham um código, então vinham lá os montes de provas e elas vinham com códigos. Então, vamos supor que se eu pegasse a primeira prova e não passasse, eu tinha que ter média 7,0 vamos supor. Se eu não alcançasse 7,0 para eu fazer a próxima avaliação, se eu reprovasse nela, teria que passar de novo por uma aula. Eu teria uma aula daquele assunto e estaria apto por um período pra poder pegar a prova [...] corrigindo a média era 8,0 (BARROS, entrevista cedida, 26/08/2014).

Desse modo, segundo o Projeto-piloto, poderia “haver tantas avaliações quantas forem as recuperações de aprendizagem, até que o cursista atinja o nível de mestria prefixado.” (BRASIL, 1975, p. 62).

Tanto o Prof. Barros como a Prof.^a Oliveira relataram que no Novo Eldorado, caso não passassem nas três tentativas de prova, teriam que participar de uma aula, em que era aplicado uma espécie de reforço dos conteúdos em que o aluno tinha dificuldade, ajudando-o a conseguir a alcançar sucesso mínimo exigido pelo programa.

Pesquisadora: *Por que se caso vocês não conseguissem passar nas três avaliações, aí tinha uma aula?*

Entrevistada: *Isso. Daí a supervisora, era ela que ia ensinar, ia explicar tudo, sabe? Depois que explicasse tudo: Entendeu? Ela pega outra prova e aplicava...*

Pesquisadora: *Seria uma quarta prova?*

Entrevistada: *Uma quarta prova. Era assim. Então era muito difícil, eu chegava na terceira ainda consegui passar.*

Pesquisadora: *Mas a senhora nunca pegou essas aulas?*

Entrevistada: *Não. Vixi...eu cheguei na terceira. De Língua Portuguesa.*

Pesquisadora: *Teve colegas que fez?*

Entrevistada: *Tive colegas meus que ficaram. Mas só que era assim: Ela dava aquela aula no sábado de manhã e ela dava aquela aula e no final da aula ela aplicava a prova. Que era para passar mesmo.*

Pesquisadora: *Na quarta prova não tinha como?*

Entrevistada: *Não tinha como (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).*

O Projeto-piloto previa um material intitulado ‘atividades para sanar deficiências’, que faziam parte dos módulos, porém só era entregue aos cursistas caso eles não atingissem o padrão de eficiência esperado (BRASIL, 1975). Nesse material, segundo o CETEB, além do conteúdo inerente ao módulo em que o cursista apresentava dificuldades, eram desenvolvidas “[...] técnicas de leitura e compreensão de textos, no sentido de melhor capacitar aquelas cursistas que se encontram em situação crítica” (CETEB, 1984, p.57). Nenhum dos entrevistados aludiu a tal material, porém supomos que essas atividades para sanar deficiências fossem trabalhadas nas aulas citadas pelos depoentes.

Caso as atividades para sanar as dúvidas ainda não fossem suficientes e a dificuldade fosse generalizada, era confeccionado um material à parte para recuperação; assim, os elaboradores eram recrutados nos centros supletivos ou da rede ensino locais e treinados pela gerência central do projeto. Contudo, eles não estavam exclusivamente à disposição do programa e só prestavam serviços eventuais (BRASIL, 1975).

O CETEB considerava essa questão do nivelamento muito complexa, pois conforme a empresa, alguns professores-cursistas não tinham condições mínimas para o êxito nas

avaliações e não existia uma homogeneidade de conhecimentos entre os cursistas. A recuperação era promovida com o fim de garantir o nível mínimo de competência exigida pelo programa, no menor tempo possível, isto é, “de manter o aluno progredindo nos módulos, sem se atrasar demasiado e sem carregar indefinidamente certas deficiências” (CETEB, 1984, p.57).

Concomitantemente com as tarefas normais de estudo dos módulos, das orientações e das avaliações, como já apontamos anteriormente, o Projeto-piloto previa que o cursista teria que cumprir 2.000 horas de estágio supervisionado. Porém, essa forma de avaliar a prática do professor-cursista foi considerada pelo MEC e o CETEB, como inviável ponto de vista prático - tempo e distância - e pela falta de recursos financeiros (CETEB, 1984). Um supervisor docente teria que atender 300 salas de aula, o que daria menos de uma visita por ano e que a maioria das escolas ficava em regiões de difícil acesso, realmente essa atividade seria impraticável sem a contratação de novos supervisores, o que, pela posição do MEC, não era possível. Assim, foi extinta a função do supervisor docente e a supervisão em sala de aula foi substituída pelos estágios não supervisionados, tendo como aliados o microensino e os encontros pedagógicos.

A partir de então, para efeitos de estágio, era considerado o somatório da carga horária dos encontros pedagógicos e as sessões de microensino (500h), mais a prática do cursista em sala de aula (1.120h), pois esse local continuava sendo “laboratório” de observação e aplicação de aprendizagem, porém sem a supervisão direta. A Prof.^a Oliveira (23/08/2014) foi um exemplo dos cursistas que não tiveram supervisão direta em sala de aula.

Entretanto, o estágio supervisionado era uma imposição legislativa, por isso, todo professor titulado tinha a obrigação de cumpri-lo. Assim, o encontro pedagógico, além de uma forma de cumprir a obrigatoriedade legal, era um espaço importante do ponto de vista didático, pois era ali que o cursista treinava “técnicas didáticas para aplicar em sua sala de aula” (CETEB, 1984, p.31) e era um espaço para intercâmbio de experiências, ou seja, por meio dos encontros pedagógicos promoviam-se oportunidades de interação e troca de conhecimentos profissionais.

Os encontros pedagógicos eram realizados mensalmente com a participação do professor-cursista e do orientador. Inicialmente “foram programados com duração de 8 horas” (CETEB, 1984, p.33), contudo, devido às dificuldades com as distâncias e a locomoção dos participantes, a carga horária foi reduzida para 6 horas mensais.

A princípio, a carga horária dos encontros pedagógicos era utilizada para a “resolução de dificuldades específicas de conteúdo e mesmo para estudos completos sobre os tópicos

mais difíceis”. Mas, com o decorrer do tempo, de acordo com o CETEB (1984), foi-se percebendo a necessidade de desenvolver atividades que estimulassem o conhecimento regional, uma vez que os estudos modulares não conseguiam alcançar esse tópico por serem padronizados em todo o país. Desse modo, começou-se a desenvolver nesses encontros o conhecimento da região, mediante as atividades programadas, como palestras, apresentação de atividades culturais e recreativas, entre outras, todas adaptadas às realidades locais (CETEB, 1984).

Os encontros pedagógicos tinham a preocupação não só de conferir ao professor-cursista o “domínio em certas habilidades e conhecimentos, como prover a integração dessas atividades com os planos municipais [e estaduais] de ensino” (CETEB, 1984, p.57), porém, em menor grau que o microensino, em que o foco da prática era o desenvolvimento das habilidades.

O professor-cursista tinha que ter o domínio de certas habilidades. Para atender a este requisito e como ficou notória a impossibilidade da supervisão direta aos cursistas em exercício na sala de aula, foram implantadas as atividades do microensino, com o objetivo de ampliar as habilidades básicas de didática do professor-cursista e uma ferramenta para supervisionar a competência docente desse cursista (CETEB, 1984).

Dessa forma, o microensino era uma estratégia que tinha como objetivo “capacitar o professor a programar o seu ensino de maneira a provocar mudanças comportamentais específicas nos seus alunos” (CETEB, 1984, P. 34). Para tanto, realizavam-se experiências simplificadas de ensino, em que o cursista buscava obter “habilidades técnicas para ensinar ou desenvolver procedimentos específicos” (CETEB, 1984, P. 34).

O microensino foi criado na década de 1950, pelos professores da Universidade de *Stanford*, Califórnia – EUA e, em sua concepção original, chamava-se *micro-teaching* e tinha o objetivo de “treinar professores inexperientes a lecionarem para alunos reais, mas passou a ser empregado no treinamento de professores sênior e em aulas lecionadas a alunos “fictícios”” (VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2013, p.2). Assim como a cobra Norato - que buscou alguém que o desencantasse e em seu percurso aprendeu novos costumes, a professora Graciema Pacheco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 1960, encontrou e trouxe a técnica de *micro-teaching* para o Brasil, com o propósito de simular práticas de ensino. A partir desses conhecimentos, a Prof.^a Flávia Maria Sant’Anna, juntamente com um grupo de professores, organizou um Laboratório de Ensino na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), adaptando as técnicas do *micro-*

teaching às experiências dos professores brasileiros. Esse laboratório existiu por vários anos, sendo referência do microensino no Brasil¹¹¹ (CARRAVETTA, 2015).

Além das influências da Universidade Norte-Americana *Stanford*, percebemos que o microensino seguia os pressupostos do modelo tecnicista taylorismo/fordismo, no que se refere à produção em série, otimização de recursos, utilização de tecnologias, baixos custos e o controle do tempo, como podemos ver na citação de Altoé (2005):

“O microensino surgiu em 1963, como uma técnica, meio ou procedimento para a formação de professores que envolvia a realização de experiência de ensino”. Significa ensino reduzido e refere-se ao processo de conduzir a aprendizagem. Baseia-se **na organização de procedimentos organizados no pressuposto de que uma redução de complexidade de situação de se ensino, em termos de tempo, número de estudantes e conteúdo de aula, pode facilitar o alcance do preparo necessário à formação de professores.** (ALTOÉ, grifo nosso, 2005, p. 74)

Assim, a técnica do microensino, normalmente, consistia em os professores ministrarem microaulas com lições curtas, em um tempo que variava de 5 a 25 minutos, a um grupo pequeno de estudantes. Nesse procedimento, tinha-se uma vigorosa supervisão e controle, “acumulação e utilização da avaliação pelo estudante que evidencia a aquisição, prática ou desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino” (ALTOÉ, 2005, p. 74). Em Rondônia a Prof.^a Oliveira relata como aconteciam estas microaulas.

Entrevistada: [...] você tinha que preparar aquelas aulas, depois você tinha que ministrar aquelas aulas para os professores, você tinha que atingir a média 8,0 por que se não você tinha que refazer aquela aula e apresentar de novo. [...] Podia mudar o tema ou então reformular aquela mesma.

Pesquisadora: Vocês apresentavam pra quem essas aulas?

Entrevistada: Para as supervisoras do Logos, tinha as supervisoras.

Pesquisadora: Vocês apresentavam para os colegas também ou não?

Entrevistada: E os colegas também. Tinha aquele grupo, você tinha que dar aquela aula lá e eram 50 minutos de duração (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).

Segundo o CETEB (1984), dentre as diversas formas de aplicar o microensino, a empresa, junto com o MEC, escolheu a que reunia as cinco habilidades consideradas básicas no desempenho da função de professor primário: “variar a situação-estímulo, formular perguntas, ilustrar com exemplos, empregar reforços e aumentar a participação dos alunos”

¹¹¹Os estudos neste laboratório “deram origem ao livro Microensino e Habilidades Técnicas do Professor” (CARRAVETTA, 2015, p.48).

(CETEB, 1984, p.34). Essas habilidades eram avaliadas e controladas pelo OSD e pelos outros cursistas por meio de formulários (Figuras 21 e 22).

Figura 21 - Questões que constavam nas fichas avaliativas das habilidades do microensino

EVIDÊNCIAS	
VARIAR A SITUAÇÃO-ESTÍMULO	1. Os movimentos do professor predem a atenção dos alunos?
	2. Os gestos do professor ajudam a comunicação?
	3. O professor modifica a entonação da voz?
	4. O professor dirige a atenção dos alunos para um dado importante?
	5. O professor explora o material visual de modo que atraia a atenção do aluno?
	6. O professor dirige-se a classe como um todo?
	7. O professor dirige-se ao aluno em particular?
	8. O professor aproveita as contribuições dos alunos?
	9. O professor utiliza diversos estímulos adequados a cada situação?
	10. O conteúdo comunicado estava correto?
FORMULAR PERGUNTAS	As perguntas do professor:
	1. Focalizam a ideia principal dirigindo para o objetivo pretendido?
	2. Estimulam o desenvolvimento do pensamento?
	3. Integram os alunos na atividade?
	4. São claras e compreensíveis?
	5. Atendem ao nível de desenvolvimento do aluno?
	6. Conduzem o aluno a perguntar?
	7. Exploram novas ideias sobre o assunto?
	8. São reformuladas e desenvolvidas aos alunos quando a resposta não satisfaz?
	9. Provocam encadeamentos de ideias?
	10. O conteúdo comunicado estava correto?
ILUSTRAR COM EXEMPLOS	1. O exemplo estava de acordo com o conteúdo trabalhado?
	2. A exploração do exemplo tornou a aula mais agradável?
	3. O exemplo serviu para comunicar uma ideia mais importante do que o exemplo em si?
	4. O exemplo foi bem aproveitado dentro do enfoque estabelecido?
	5. O exemplo tornou a aula clara e objetiva?
	6. O ajustamento do exemplo ocorreu naturalmente?
	7. O exemplo se incorporou à aula como parte integrante da mesma?
	8. O professor iniciou a aula pelo exemplo?
	8.a) O professor iniciou a aula pela explicação?
	9. Ao marcar sim para uma das alternativas anteriores (8 ou *8 ^a), você o fez porque o professor cumpriu todos os itens observados?
	10. O conteúdo comunicado estava correto?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio do CETEB (1982).

Figura 22 - Continuação: Questões que constavam nas fichas avaliativas das habilidades do microensino

EVIDÊNCIAS	
EMPREGAR REFORÇOS	1. O professor aproveita todas as oportunidades para reforçar?
	2. O professor reforça ao grupo (como um todo)?
	3. O professor reforça aos alunos individualmente?
	4. O professor usa reforços verbais?
	5. O professor usa reforços não verbais?
	6. O professor aproveita as ideias dos alunos?
	7. O professor usa reforços positivos, de preferência?
	8. O professor raramente desencoraja o aluno com gestos de impaciência ou verbalmente?
	9. As respostas do professor as perguntas, comentários e resultados de trabalho, reforçam os alunos?
	10. O professor aproveita todas as oportunidades para reforçar?
AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	1. O professor reforça ao grupo (como um todo)?
	2. O professor reforça aos alunos individualmente?
	3. O professor usa reforços verbais?
	4. O professor usa reforços não verbais?
	5. O professor aproveita as ideias dos alunos?
	6. O professor usa reforços positivos, de preferência?
	7. O professor raramente desencoraja o aluno com gestos de impaciência ou verbalmente?
	8. As respostas do professor as perguntas, comentários e resultados de trabalho, reforçam os alunos?
	9. O conteúdo comunicado estava correto?
	10. O conteúdo comunicado estava correto?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio do CETEB (1982).

Para aplicar a técnica do microensino e estar apto para avaliar os professores-cursistas, o OSD tinha que participar de outro treinamento específico, que era realizado “pelo menos de 6 a 10 meses após o treinamento inicial” (CETEB, 1984, p.36).

O desenvolvimento das habilidades no professor-cursista era considerado um recurso técnico ou uma forma de praticar o ensino e se desenvolvia, ordenadamente, em três fases:

- 1º. A chance que o aluno tem de demonstrar para os colegas a nova habilidade;
- 2º. O aluno é avaliado, isto é, recebe do dos colegas o “feedback” a respeito de seu desempenho na habilidade demonstrada;
- 3º. No reensino, tenta o cursista, em nova oportunidade, demonstrar a mesma habilidade, agora aperfeiçoada pela incorporação das análises e da crítica recebidas. (CETEB, 1984, p.34).

A técnica foi desenvolvida sob a perspectiva da auto avaliação (Figura 23) e da avaliação do grupo, assim, ao mesmo tempo, os cursistas eram “sujeitos e provedores de “feedback” para seus colegas” (CETEB, 1984, p.34), podendo haver o aumento da capacidade de percepção de comportamentos específicos” (CETEB, 1984, p.34).

Figura 23 - Ficha auto avaliativa do professor-cursista

PROJETOS LOGOS II		U.F.		ETA-PA		NÚCLEO		CURSISTA N.º DE INSCRIÇÃO			
AUTO-AVALIAÇÃO DE MICROENSINO											
NOME DO CURSISTA											
ITENS A SEREM OBSERVADOS		HABILIDADE I		HABILIDADE II		HABILIDADE III		HABILIDADE IV		HABILIDADE V	
		VARIAR A SITUAÇÃO ESTÍMULO		FORMULAR PERGUNTAS		ILUSTRAR COM EXEMPLOS		REFORÇAR A APRENDIZAGEM		AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DO CURSISTA	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1	EMPREGOU EM SUA SALA DE AULA A HABILIDADE TREINADA NA SESSÃO DE MICROENSINO?										
2	SENTIU DIFICULDADE EM EMPREGÁ-LA?										
3	O USO DA REFERIDA HABILIDADE, FAVORECEU A APRENDIZAGEM DOS SEUS ALUNOS?										
4	SEUS ALUNOS PRESTARAM MAIS ATENÇÃO À AULA, ENQUANTO VOCÊ UTILIZOU A HABILIDADE?										
5	APÓS A AULA, OS ALUNOS CONVERSARAM SOBRE O ASSUNTO?										
6	A HABILIDADE EMPREGADA PROPORCIONOU UMA MAIOR INTEGRAÇÃO ALUNO-PROFESSOR?										
7	ESTA HABILIDADE FACILITOU UM MAIS RÁPIDO ATINGIMENTO DO(S) OBJETIVO(S)?										
8	COM ESTA HABILIDADE, OS SEUS ALUNOS PASSARAM A FAZER MAIS PERGUNTAS EM AULA?										
9	A HABILIDADE SERVIU-LHE PARA ORIENTAR AS ATIVIDADES DOS ALUNOS?										
10	SENTIU-SE MAIS SEGURO COMO PROFESSOR, AO EMPREGAR A HABILIDADE?										
APOS PREENCHER OS ESPAÇOS REFERENTES A 5.ª HABILIDADE, RESPONDA A QUESTÃO: — EM QUAL HABILIDADE VOCÊ SE CONSIDERA MAIS TREINADO? — NA HABILIDADE DE _____											
REGISTRE NESTE ESPAÇO OS FATOS IMPORTANTES QUE VOCÊ FOR OBSERVANDO, EM SALA DE AULA, QUANDO NO USO DAS DIVERSAS HABILIDADES.											
VISTO DO OSD		ASSINATURA DO CURSISTA				LOCAL		DATA			

Fonte: (CETEB, 1982, p.06).

Para desenvolver o sistema do microensino era elaborada toda uma organização logística na confecção dos cadernos de ensino para os OSDs e para os cursistas. O material era preparado sob a forma de textos e composto de “informações e instrução programadas, fichas de acompanhamentos e registro de “*feedback*”, fichas de auto avaliação para os alunos e, finalmente, roteiros de avaliação final por parte do orientador e relatório final que ficam à disposição dos alunos e orientadores” (CETEB, 1984, p. 35). Segundo a Prof.^a Oliveira, era somente por meio desse material que ela recebia as orientações de como elaborar a microaula.

Entrevistada: *Todas aquelas habilidades, aquelas didáticas, [...] tinha as habilidades, estratégias, tudinho que você tinha que aplicar ali. As didáticas que tinha naquele... sabe nos módulos? [...] Naqueles módulos, você tinha que aplicar tudo naquela aula ali. [...] Eram dois módulos, ensinava como você preparar [...]*

Pesquisadora: *Mas vocês eram orientadas na hora de fazer essas aulas? Tinha alguém para orientar, algum orientador?*

Entrevistada: *Não você preparava a sua aula. [...] Por conta. [...] É tinha os módulos e você fazia seu plano de aula.*

Pesquisadora: *Apresentava um plano de aula antes?*

Entrevistada: *Poderia apresentar para a supervisora. [Eram] 50 minutos de aula, minha filha, suava frio, mas é que tinha tudo, tinha a didática, se você errasse alguma coisa naquela aula ali, tinha que apresentar tudo. [...] a cada 6 meses a gente fazia um microensino. Foram quatro anos, então foi 8 (OLIVEIRA, entrevista concedida em 23/08/2014).*

Dessa forma, o material intitulado “microensino”, fornecido pelo programa, apresentava todas as informações que eram necessárias para que o aluno organizasse as microaulas, fizesse sua auto avaliação e treinasse “a si mesmo na avaliação de seus colegas” (CETEB, 1984, p.35).

No decorrer do desenvolvimento do programa, o microensino passou por diversas avaliações e nessas foram constatado alguns problemas, os quais foram corrigidos até chegar ao nível considerado pelo CETEB e o MEC, adequado à realidade do cursista (CETEB, 1984). Para esses órgãos, as tarefas de microensino eram satisfatórias para cumprir o que se propunha. Entretanto, o CETEB relata que, em muitos depoimentos dos cursistas, ouviram duras críticas a essa técnica. Segundo a empresa, os depoentes alegavam que “sua elaboração 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), não sendo o material voltado para a aquisição de habilidades ligadas à zona rural e conciliável com a situação concreta do professor-cursista (CETEB, 1984).

Percebemos essas modificações, quando comparamos o depoimento da Prof.^a Oliveira com o do Prof. Barros. Como já citamos anteriormente, os dois fizeram os Logos II em períodos distintos e, de acordo com a primeira depoente, os OSDs não auxiliavam na elaboração das microaulas, contrariamente ao relato do Prof. Barros.

O microensino, era praticamente o estágio. Era ali que eles davam pra nós as orientações. Tinha os professores que orientavam como que a gente ia trabalhar o nosso estágio supervisionado. Porque era como se fosse o magistério, tinha observação, participação e regência no Logos II. Então o microensino era uma preparação, pra gente aprender a fazer os planos de aula, aprender a realmente a trabalhar com o aluno. [...] Nós tínhamos que levar todo o material, da forma como eles ensinaram a gente fazer álbum seriado, ensinou a gente a fazer cartaz de prega, isso eu aprendi tudo no

Logos II, através do microensino (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Como apontamos antes, por influência do Toyotismo, 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. Assim sendo, para a supervisão em sala de aula foram reservadas 720 horas, e o restante do estágio passou a ser dividido da seguinte forma:

- 1) – Encontros Pedagógicos – 60 horas
- 2) – Legislação de ensino de 1º grau regular e supletivo – 20 horas
- 3) – Sessões de microensino – 280 horas
360 horas (DESU/SEDUC, 1989, Art. 34).

O microensino continuava a compreender as cinco habilidades e teria a duração de 52 dias letivos com intervalo de uma semana entre cada habilidade. Era nessa semana que o cursista aplicava em sua sala de aula as habilidades treinadas no NP, porém, dessa vez, acompanhada por um OSD, que deveria se organizar mediante um calendário pré-estabelecido (DESU/SEDUC, 1989).

A sessão preliminar tinha a duração de 20 horas, e o OSD orientava o cursista sobre como deveria ser planejada a microaula referente à primeira habilidade e como essa aula poderia ser apresentada. A exposição da microaula de cada habilidade, juntamente com o *feedback*, acontecia na semana seguinte às instruções dadas pelo OSD (DESU/SEDUC, 1989).

Conforme a Instrução Normativa de 1989, os professores cursistas da zona rural não eram supervisionados pelos OSDs do Logos II que atuavam nos NPs 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 OSDs 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 OSDs (DESU/SEDUC, 1989).

Conjecturamos que essa fusão no estágio, tenha acontecido antes desta instrução normativa, pois a Prof.^a Chaves (22/08/2014) e o Prof. Barros (26/08/2014), que concluíram o Logos II em 1985 relataram terem sido supervisionados em sala de aula.

[...] a supervisora [...], volta e meia aparecia na escola e sentava lá pra ver que nós estávamos dando aula e éramos avaliados lá na escola. [...] Elas assistiam nossas aulas. Além de darmos as aulas lá no microensino, ainda tinha o estágio e elas acompanhavam a gente no estágio. [...] Na nossa própria sala de aula. (BARROS, entrevista concedida em 26/082014).

O calendário do microensino desenvolvido pelo OSD, de acordo com a instrução normativa de 1989, oportunizava a realização dessa prática uma vez por semestre. O cursista, para estar apto a começar a participar do estágio, teria que ter eliminado os módulos de: Informações Pedagógicas, Técnicas de Estudo, Português, Matemática, Literatura Brasileira, Didática Geral, Psicologia Educacional, Técnica de Preparo de Material Didático (DESU/SEDUC, 1989).

Ainda por meio dessa regulamentação, nas cláusulas voltadas para o microensino, percebermos a abertura de vagas para outros segmentos da rede de ensino, como a participação no programa de professores que eram leigos e atuavam na rede privada e/ou na pré-escola. Como já apontado anteriormente, o Projeto-piloto era bem claro, quanto instruída que o professor, para cursar o Logos II, deveria estar atuando em sala de aula nos primeiros quatro anos do primeiro grau em uma rede pública. Porém, desde o início do programa, percebermos que os executores do Logos II em Rondônia, encontraram dificuldades para cumprir tal regra¹¹². Talvez a normativa de 1989, tenha vindo para legalizar algumas práticas de aberturas de vagas para outros segmentos.

Segundo essa normativa, a Regência de Classe para os professores cursistas que atuavam no pré-escolar¹¹³, deveria ser no ensino regular, nas salas de 1ª a 4ª série do 1º Grau, com acompanhamento de um OSD e um total de 260 horas, que eram distribuídas da seguinte forma:

1º - Observação	50 horas
2º - Participação	70 horas
3º - Regência	<u>140 horas</u>
TOTAL	260 horas (DESU/SEDUC, 1989, Art.º 44)

O estágio do Prof. Barros também foi dividido dessa forma. Entretanto, ele concluiu o Logos II em 1985 e lembrando que executou a sua prática de estágio junto aos Jovens e adultos.

¹¹² Ver discussão da pág. 75.

¹¹³ O pré-escolar era também conhecido como pré-primário e se referia à educação de crianças com idade a partir de 2 e 3 anos até, aproximadamente, sete anos, que era quando entrava no ensino primário (ROSEMBERG, 1992).

Olha, aí nós tivermos que fazer o estágio de observação; participação e regência, não é?! Aí, nós fizemos estágios também para educação de jovens e adultos. [...] e a gente dava aula de português, eram somente quatro disciplinas, assim, como de 1ª a 4ª série na época. Então, a gente dava todas as disciplinas. Não tinha um professor específico para cada matéria (BARROS, entrevista concedida em 26/08/2014).

Conjecturamos que nessa época, o Prof. Barros estava atuando junto à alfabetização de Jovens e Adultos e, assim, talvez o Logos II, por meio de uma adaptação, pudesse auxiliar uma necessidade local, devido à falta de docentes para atuar nesse segmento do ensino.

Quando foram iniciadas as técnicas de microensino no estágio para a aprovação, segundo o relato dos depoentes, era necessário tirar a nota oitenta (80). Pela instrução normativa de 1989, esse conceito abaixou, sendo preciso tanto no microensino, como no relatório de estágio desenvolvido pelo cursista, tirar nota sessenta (60). No relatório, deveriam constar todas as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado (DESU/SEDUC, 1989).

Ainda de acordo com a Instrução Normativa de 1989, após o cursista concluir os módulos e o estágio no programa, ele era submetido a algumas avaliações com o intuito de verificar se estava realmente apto a exercer a profissão de professor (DESU/SEDUC, 1989). O cursista só seria considerado qualificado e intitulado no Logos II, depois de demonstrar, por meio destas avaliações, domínio de 60% do conteúdo em todas as disciplinas elegidas. Essa avaliação não estava prevista no Projeto-piloto de 1975 e nem foi citada nos demais documentos analisados. Desse modo, percebemos que a inclusão das provas abrangentes, objetivava o alcance da qualidade na profissão docente, característica do Toyotismo.

Conforme essa mesma normativa, os alunos “ingressantes e reingressantes no Projeto Logos II, no ano de 1989” (DESU/SEDUC, 1989, Art. 18), teriam que realizar as provas abrangentes. Os depoentes dessa pesquisa concluíram o Projeto Logos antes dessa normativa, e em nenhum momento se referiram a ela. Assim, pressupomos que essa avaliação foi incluída no projeto após o ano de 1985.

As avaliações abrangentes eram elaboradas mediante os conteúdos das seguintes disciplinas: “Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Estrutura e Funcionamento de 1º Grau, Didática Geral e Psicologia Educacional” (DESU/SEDUC, 1989, Art.º 13). Eram divididas em duas etapas, com cada etapa composta de trinta questões, sendo elas objetivas e subjetivas.

As provas da primeira etapa reportavam-se às disciplinas de Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Estudos Sociais, sendo que esta última, não constava no Art.º 13 dessa mesma norma. Os conteúdos das provas eram distribuídos da seguinte forma: 60% relacionado aos assuntos de 1ª a 4ª série, “20% de 5ª a 8ª série do 1º Grau e 20% com o

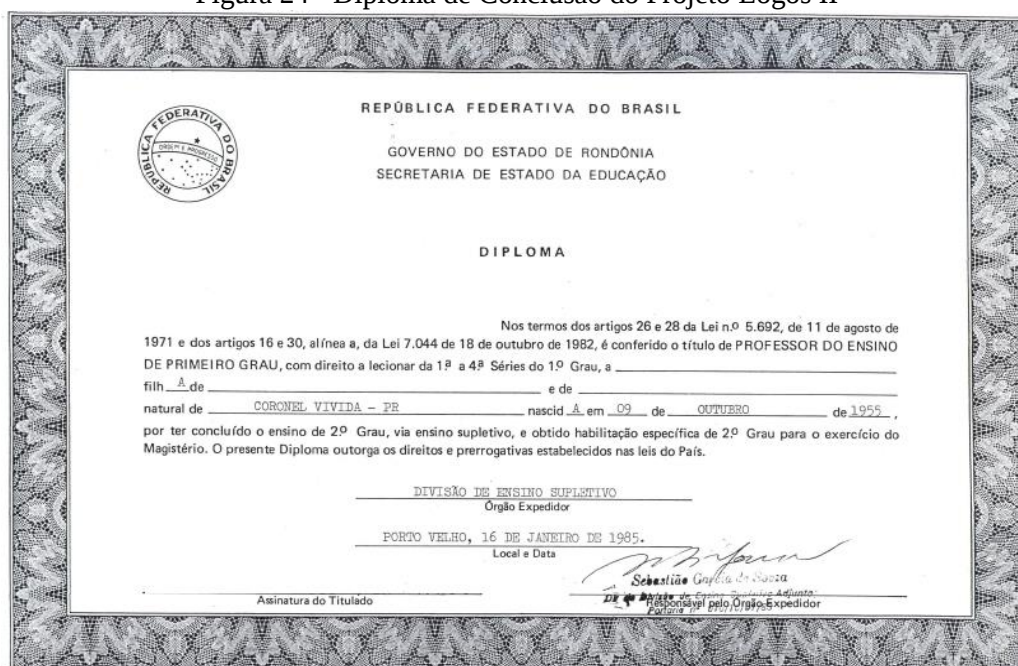
conteúdo do 2º Grau” (DESU/SEDUC, 1989, Art.º 14). Contudo, existia uma particularidade na prova da disciplina de Português, pois nela eram avaliadas também a capacidade do cursista de interpretar textos, construir uma redação e os seus conhecimentos gramaticais. As provas da segunda etapa eram referentes às disciplinas de Didática Geral, Estrutura e Funcionamento de 1º Grau, Didática Geral e Psicologia Educacional. As avaliações correspondiam ao conteúdo programático adquirido nos módulos do Logos II, referentes a essas disciplinas (DESU/SEDUC, 1989).

As avaliações eram aplicadas duas vezes ao ano – maio e outubro – e, inclusive, os cursistas que tinham somente cursado a parte específica do currículo, ou seja, as disciplinas voltadas para o magistério, tinham que realizar a avaliação abrangente referente à área profissionalizante, ou seja, a segunda etapa (DESU/SEDUC, 1989).

Após os cursistas concluírem as avaliações abrangentes, estas eram encaminhadas do Centro de Estudos Supletivos para o DESU/SEDUC, onde seriam corrigidas e os resultados divulgados oito dias após a realização da prova. Caso o cursista não alcançasse a nota mínima 60 (sessenta), ele teria que realizar “Estudos de recuperação no Núcleo Pedagógico durante cinco (05) meses” (DESU/SEDUC, 1989, Art.23) após o que prestaria outro exame abrangente das disciplinas não eliminadas.

Depois de finalizar as provas abrangentes, os professores-cursistas teriam que Colar Grau para estarem aptos a receber o diploma de conclusão (Figura 23), que seria expedido seis meses após a colação.

Figura 24 - Diploma de Conclusão do Projeto Logos II



Fonte: Acervo pessoal de depoente.

Assim, foi convencionado pela Normativa de 1989 que:

Artigo 53 - A colação de grau do cursista do projeto Logos II será realizado duas (2) vezes ao ano junho e novembro”.

Parágrafo único – O cursista poderá colocar grau em solenidade pública ou individual, mediante o diretor dos centros de Estudos Supletivos. (DESU/SEDUC, 1989, Art. 53).

Porém no início do desenvolvimento do Logos II, tanto a Colação de Grau como a formatura não eram obrigatórias, mas em muitas regiões, após a conclusão do programa, os cursistas realizavam uma festa de formatura (Figura 24). Em Rondônia, a Prof.^a Chaves relata que os cursistas se reuniam e se organizavam para a realização da formatura: “[...] cada um terminava em um determinado período, então teoricamente não daria para fazer formatura, então se juntavam [...] e faziam formatura” (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

Figura 25 - Formatura do Projeto Logos II na cidade de Vilhena - RO



Fonte: Acervo pessoal da depoente Prof.^a Ilda Wachtel de Chaves (2014).

No entanto, a Prof.^a Oliveira (23/08/2014), professora rural, não teve formatura. Relatou que, inicialmente, os cursistas começaram a organizar-se, porém desanimaram e acabaram por desistir do evento.

Para os que realizavam esse evento solene, as festas de formatura do projeto Logos II, apareciam como oportunidades especiais de mobilização. Os cursistas do programa, junto aos membros da comunidade, organizavam-se para desenvolver as atividades programadas que seriam realizadas no evento, e tomavam decisões sobre: “transporte, alimentação, convites para apresentação de músicos e de artesões populares” (CETEB, 1984, p.23). Em determinadas regiões do “Novo Eldorado”, não era diferente:

[...] por que faziam formatura, [...] Sabe aquele sonho? [...] Aí eles faziam festa...[...] Aí quando o prefeito, o primeiro Prefeito que foi nomeado o Coronel Arnaldo Lopes Martins que também era do Rio, que era um militar, que o Teixeira trouxe, Coronel Jorge Teixeira trouxe ele de lá. Ele fazia assim... Muito esforço que ele estava com a Prefeitura para ajudar com a bendita festa. Ele incentivava. [...] Toda vida ele fez parte. Ele fez parte da festa, foi homenageado pelas alunas, por que na época ele era assim e ele sempre incentivou também. Aquele foi um discípulo do Jorge Teixeira (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

A formatura no Projeto Logos II não representava somente os sonhos criados a partir do “Novo Eldorado”, mas o início de novos, de novas caminhadas. Alguns caminhos destes professores cruzaram com os nossos, possibilitando a elaboração desta dissertação, a qual tem um caminho que leva às considerações finais...

Ponto de chegada ou de partida?

[...]

*"Caminhante, são teus passos
O caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
Faz-se caminho ao andar.*

[...]

*Ào andar se faz caminho,
É ao voltar a vista atrás
Se vê a senda que nunca
Se há de voltar a pisar.*

[...]

*Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar.*

(Antônio Machado, 1912 - Poema 29)

A presente dissertação de mestrado constituiu uma tentativa de, ao andarmos pela nossa formação, construir um caminho, uma história sobre o Projeto Logos II no Estado de Rondônia. Ao criarmos o caminho, caminhamos – via depoimentos dos nossos depoentes e pelos documentos – pelas estradas rurais, pela BR 364, cheias de lama e atoleiros, nos períodos chuvosos e cobertas de poeira em épocas secas. Pelo caminho, fomos espreitadas pelas onças, deitamos e sonhamos com o Eldorado. Caminhamos pelas estradas do governo militar e assistimos ao renascimento da democracia, na nova república. Por esses caminhos, desejávamos entender sobre as mudanças, fossem na política, na economia, fossem no Logos II.

Como o poeta Camões afirmou, todo o mundo é composto de mudanças, que se entrelaçam, fazem um mundo com novas qualidades, outras novidades. Nesse entrelaçamento do regime militar para o regime democrático, o sistema político foi responsável pela alteração na organização estrutural do Projeto Logos II: inicialmente, de um tratamento centralizado em Brasília e, em seguida, para um sistema descentralizado nos Estados.

Da mesma forma, o modelo econômico, inicialmente o Fordismo/Taylorismo, além de influenciar o Projeto Logos II, também sofreu mudança, agora para o Toyotismo. Nos parece que isso é mais uma mudança no discurso de política de controle, do que algo mais consistente. Contudo, no Projeto Logos II, esses dois modelos econômicos “coexistiram”, já que o Toyotismo não poderia substituir totalmente o Fordismo/Taylorismo. Ideias e concepções novas e diferentes parecem “conviver”, é como o fluxo de um rio, em que os tributários passam a fazer parte do rio principal.

Mas, os rios de Rondônia e do resto da Amazônia, além de cheios de peixes, cobras, cobras-lendas, que também mudaram de filhos-cobras de índios, para soldados, culturas que se cruzam e se entrelaçam.

Pelos nossos caminhos, desejávamos entender também um pouco mais sobre a formação de professores, que deixavam de ser leigos, depois de formados no Projeto Logos II. Portanto, por mais que os professores tivessem sido formados, ainda mantinham nas práticas de sala de aula, traços do tempo em que eram leigos. Eram como o soldado Norato que, ao deixar de ser cobra, meio que serpenteava ao marchar. É um adaptar-se a uma nova cultura, pois jamais abandonamos a cultura antiga.

O Projeto Logos, era um espaço, não só de habilitação, mas também de capacitação, que proporcionou ainda, por meio dos encontros pedagógicos, momentos de encontros de muitos professores que moravam distantes uns dos outros, principalmente aqueles da zona

rural. Contudo, formalmente, o Logos II não tinha um espaço para esse professor falar e refletir sobre sua prática e muito menos tratar ou discutir sobre as questões políticas.

Isso acontecia porque as tensões entre as exigências técnicas e as políticas de ensino do projeto, focado mais no primeiro, talvez tenha comprometido o olhar político dos professores. Porém, houve todo um investimento político e econômico que deu certo, pois o projeto refletiu a ideia da época, já que os militares pareciam querer essa despolitização. Deduzimos ainda que, o sucesso do programa pode ter acontecido devido ao investimento pessoal dos professores, o que contribuiu para formar toda uma geração.

Mesmo com todos os percalços do Projeto Logos II, os depoentes o consideraram um bom projeto de formação de professores para o Estado. A utilização – pelos cursistas-professores – dos módulos em sala de aula, conforme o depoimento da Prof.^a Oliveira, atesta que, de alguma forma o Projeto Logos II teve sua utilidade. Contudo, nem tudo era seguido, pois mesmo que os módulos tratassem das diversas vertentes pedagógicas (caso das ideias de Carl Rogers), os cursistas-professores pareciam ignorá-las e, como exemplo disso, temos os depoimentos da Prof.^a Oliveira, que colocava de castigo os alunos “rebeldes”. Pode ser que isso ocorria, devido a um possível “caráter enciclopédico” dos módulos que não davam uma marca teórica-conceitual, pois esses traziam muitas correntes de pensamentos. Além do mais, o material era elaborado por uma equipe do CETEB, sem uma autoria definida, e deste modo, refletia concepções de diversos autores.

Além da utilização dos módulos nas atividades em sala de aula, os nossos depoentes afirmaram que os conhecimentos do Logos II foram muito úteis quando fizeram o Ensino Superior. Muitos professores, ao terminar o Logos II ingressaram no curso de Pedagogia, alguns por meio do Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos (PROHACAP). Esse último programa tinha como objetivo a habilitação e capacitação de professores leigos, já que pela LDB de 1996 (Lei nº 9396/96) (BRASIL, 1996), todos os professores com Magistério tornaram-se leigos novamente, pois essa lei exigia a formação em nível superior.

As práticas do microensino foram úteis também aos professores-cursistas, ao ingressarem no ensino superior. O prof. Barros, por exemplo, nos contou que, ao cursar a graduação em Letras, utilizou-se dos conhecimentos práticos desenvolvidos no microensino, tais como a confecção de álbuns seriados, cartaz de prego e outros.

A continuidade de suas atividades na Educação está, assim, implícita, embora muitos não continuassem em sala de aula, como foi o caso do próprio Prof. Barros e da Prof.^a Chaves que assumiram, respectivamente, a direção da APAE e a vice-direção do CEEJA – Vilhena. A

Prof.^a Oliveira e aposentou-se, um descanso merecido, depois de longas caminhadas pelas estradas da zona rural de Rondônia.

Após o encerramento do Projeto Logos II no Estado de Rondônia, conjecturamos que o Projeto Fênix o sucedeu, utilizando a estrutura e organização do primeiro, tais como microensino, o sistema de estágio supervisionado (NÖRNBERG, 2004). Assim, deixamos para estudos futuros ou para aqueles que desejarem pesquisar o Projeto Fênix, verificando ou refutando estas conjecturas. Da mesma forma, deixamos a construção de possíveis outras histórias de cursos de formação de professores – em nível de Magistério – que funcionavam em escolas de Rondônia, na mesma época do Logos II, já que em 1985, esse projeto e se tornou exclusivamente rural, por força de uma Portaria estadual. Assim, poderíamos questionar se havia integração entre os cursistas do Logos II e os cursistas destas escolas que tinham o Magistério.

Por fim, para mim, essas considerações finais ou mesmo esta dissertação será um ponto de chegada, por ter terminado mais uma etapa, mais uma história...Mas, também será um ponto de partida, seja para novos estudos, seja para novas buscas, novas experiências, pois uma pesquisa nunca está pronta e acabada. Como diz a música “Encontros e Despedidas”¹¹⁴, são dois lados da mesma moeda...E para você leitor, que chegou até aqui, esta dissertação pode ser um ponto de chegada, e talvez tenha encontrado o que procurava...Penso que também pode ser um ponto de partida para novos caminhos, múltiplas estradas a caminhar, outras histórias a contar...

¹¹⁴ “Encontros e Despedidas” é uma música de Milton Nascimento e Fernando Brant, que faz parte do álbum “Encontros e Despedidas” de Milton Nascimento, lançado em 1985.

FONTES PRIMÁRIAS

ANDRADE, J.P. **Projeto Logos II na Paraíba**: Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba.

BARROS, A. F. Depoimento [26 de Agos. 2014]. Vilhena (RO), 2014. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.

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**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 16 de Abril de 2014

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.

CETEB. **Logos II**: Microensino. Módulo único. Brasília: CETEB, 1982.

CETEB. **Logos II**: Registro de uma experiências. Brasília: CETEB, 1984.

CETEB. **Logos II**: Psicologia educacional. Módulo 3. Brasília: CETEB, 1987.

CHAVES, I. W. Depoimento [22 de agos. 2014]. Vilhena (RO), 2014. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.

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.

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.

OLIVEIRA, R. C. Depoimento [23 de agos. 2014]. Vilhena (RO), 2014. 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.

PESSINA, R. M. M. Depoimento [4 de jul. 2014]. Brasília (DF), 2014. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.

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.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2.º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: < <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf> > Acesso em 20 de janeiro de 2015.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (96):71-78, fev. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/332.pdf>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.
- ALTOÉ, A. Processo Tecnista. In: **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2005, v. 1, p. 65-79.
- 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.
- AMORIM, O. E a terra era um sonho. **Revista Veja**, São Paulo, nº 472, p.52-58, 21 de setembro, 1977.
- ARDÉRIUS, F.P. Labirinto da Memória: [Notas sobre a Memória Colectiva na Arquitetura e nas Artes Plásticas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC). Departamento de Arquitetura.
- AUZIER, A. M. S. **Educação à distância: possíveis caminhos para a qualificação de professores especificamente da região ribeirinha – Ilha do Cotijuba**. Belém, 2001, Artigo de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade da Amazônia, 2001. Disponível em: < http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/EDUCACAO_DISTANCIA_Possiveis.pdf > Acesso em: 10 de Abril de 2012.
- 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.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3791/3147>>. Acesso em: 18 de Junho de 2012.
- BARALDI, I.M. **Retratos 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.
- BARRETO, A. M. R. F. **A Geografia do Professor Leigo: Situação atual e perspectivas**. Brasília: IPEA, Agosto de 1991. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0223.pdf> Acesso em: 16 de Abril de 2014.
- BERGSON, H. **Memória e Vida**. Trad. Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERNARDI, J.R. Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação a Distância. In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 25., 2014, Londrina. **Anais**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf>. Acesso em: 11 de Julho de 2015.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONATO, N.M.C. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE, n.10, p.193-220, julho/dezembro, 2005.

BRANDÃO, C. R. Os Professores Leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 13-16, out./dez. 1986.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de Outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.092 de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino do 2º grau**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm>. Acesso em: 10 de Maio de 2014.

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.

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.

BRUM, E. **História de um olhar**. In: _____ *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

BRUNEL, C. Jovens no ensino supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstituindo trajetórias. In: 25º - Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu - MG. Anais da 25º - Reunião Anual da ANPED (CD-ROM), 2002. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YO2pUf8p45cJ:25reuniao.anped.org.br/excedentes25/carmenbrunelt18.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 5.ª ed. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMPOS, M. C. S. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 72, p.5-16, fev. 1990. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/1103-4151-1-PB.pdf>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.

CARRAVETTA, L.M.C. Do microensino à vídeo-aula na era digital. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 48-65, Abr. Mai. Jun. de 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/21045/13209>>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

CASADEI, E.B. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 108, p. 153-161, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/%20EspacoAcademico/article/viewFile/9678/5607>> Acesso em: 09 de janeiro de 2015.

CASCUDO, L. C. **Literatura Oral do Brasil**. 1.ª Ed. São Paulo: Global, 2012.

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.

- CENAFOR. **Sobre a questão do professor Leigo**, 1 v. São Paulo: COPAT, 1984.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL: 1960/1980 (II). **Brasil, Grande Potência**. São Paulo: Editora Abril, 1986.
- COELHO, L.F. **Helena e Devília**: civilização e barbárie na saga dos direitos humanos. Curitiba: Bonijiris, 2014.
- CORDEIRO, E. M. **Travessias de Cecília: A caminho da Educação Matemática no CEEJA Padre Moretti - Rondônia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociência e Ciências Exatas.
- CORDEIRO, V.D. Influências de Émile Durkheim e Henri Bergson nas tensões teóricas da teoria da memória coletiva de Maurice Halbwachs. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 4, p. 101-111, 2013. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/56729/PDF> > Acesso em: 12 de janeiro de 2015.
- 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.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 5, p. 58-7. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.
- EVANGELISTA, C. J. ; GROMANN DE GOUVEIA, C. T. . A formação de Professores Leigos: Um olhar para os periódicos. In: **Pesquisas Históricas em Jornais e Revistas**: Produções do HIFEM. 1ªed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, v. 1, p. 217-242.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2.ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FUSARI, J. C. et al. **O professor de 1º grau**: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.
- GAZZOTTI, J. **Imprensa e Ditadura**: a revista Veja e os governos militares (1968-1985). São Carlos –SP, 1999, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 1999.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Viver para contar**. Trad. Maria do Carmo Abreu. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GARNICA, A. V. M. **História Oral e História da Educação Matemática**: considerações sobre um método. Trabalho apresentado no I Congresso IberoAmericano de História da Educação Matemática, Covilhã, Portugal, 2011.
- 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.
- GOMES, E. **História Regional de Rondônia**. Porto Velho, RO: IEP/TCE-RO, 2008. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/68013148/Historia-Regional-Em-PDF-1#scribd> > Acesso em: 26 de setembro de 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em <http://w.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoeRER-04.09.14.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

GOMES, L. F. **Os territórios federais integram a união?** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2542898/os-territorios-federais-integram-a-uniao>>. Acesso em: 07 de Abril de 2014.

GOUVEIA NETO, S. C.; CHISTÉ, B. S.; SANTOS, R. T. O ensino de matemática no estado de Rondônia: Levantamento de fontes para uma análise histórica. In.: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 19., 2011, Mato Grosso. **Pôster**. Mato Grosso: UFMT. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2011/>>. Acesso em: 20 de junho de 2012.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HERVATINI, L.; SOUZA, F. C. L. Educador da república e professor da modernidade: A formação de professores expressa no currículo da escola normal Caetano de Campos (1890-1892). In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA (EDUCERE), 3., 2009, Paraná. **Anais**. Paraná: PUC, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130_1392.pdf. Acesso em: 18 de Junho de 2012.

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 . Acesso em: 10 de agosto de 2015.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário de Filosofia**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: < http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf > Acesso em 20 de janeiro de 2015.

JINZENJI, M. Y.; As escolas Públicas de Primeiras letras de meninas: das normas às práticas. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas (SP), n.22, p. 169-197, Jan./abr. 2010.

KUCK, C. O Oeste mais perto: A nova BR-364 integra Mato Grosso e Rondônia ao resto do país. **Revista Veja**, São Paulo, nº 0837, p.88-95, 19 de setembro, 1984.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão ... [et al]. 5ª ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LARAIA, R.B. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Cereja**, On-line, 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_SelvaPLopes.pdf> Acesso em: 22 de janeiro de 2015.

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: Papirus, 1995.

MACHADO, A. **Achegas para História da Educação no Estado de Rondônia**. 2ª ed. Porto Velho: Secretária de Estado da Educação, 1993.

MACHADO, M. M. **A Prática e a Formação de Professores na EJA** - Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: 23a. Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. 23a. Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 2000. p. 238-264. Disponível em: < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF> >. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

MATHISON, Sandra. Why Triangulate? **Educational Researcher**, v.17, n.2, p. 13-17, mar. 1988.

MATIAS, F. Rondônia e o Golpe militar de 1964. **Jornal Gente de Opinião**, on-line, Porto Velho, 04 de abr. de 2012. Disponível em: <<http://www.gentedeopinioao.com.br/lerConteudo.php?news=123672>>. Acesso em 04 de julho de 2014.

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.

MELLO, A. **Estórias e Lendas da Amazônia**. São Paulo: Edifraf, 1962.

MENEZES, Maria Cristina; SILVA, Eva Cristina da; TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. **O arquivo escolar**: lugar da memória, lugar da história. Horizontes, v. 23, p. 67-76, jan./jun. 2005.

MIGUEL, A.; MIORIM, M.A.; BRITO, A.J. **History of mathematics education in brazil**. In: UNESCO. (Org.). Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS) - History of Mathematics. 1ed.OXFORD: Eolss Publishers, 2013, v. 1, p. 1-55.

MORAES, M. B. **Peças de uma história**: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN). 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociência e Ciências Exatas.

MOSER, L. M. A Construção da Cultura Cívica dos Migrantes no Período da Colonização de 1980 em Rondônia. **Revista Eletrônica Igarapé**, Porto Velho, nº 3, p. 94-107, maio de 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>> Acesso em: 09 de Janeiro de 2015.

NÖRNBERG, N.E. A formação do professor leigo em Rondônia: Tempo/espaço de espera e esperança. Anpede Sul, 5, p. 01-16, 2004, Paraná. **Painel**. Paraná: PUC. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_48_26_A_FORMA_CAO_DO_PROFESSOR_LEIGO_EM_RONDONIA_TEMPO_ESPACO_DE_.pdf> Acesso em: 11 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, O. A. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 5ª ed. Porto Velho: Dinâmica, 2004.

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.

PASQUALOTTO, L. C. Delineamentos históricos sobre a educação a distância no contexto da sociedade brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 14, São Paulo: UNICAMP, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis14/art12_14.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

PEREIRA, M. F. R.; PEIXOTO, E. M. À distância: a escola Lula para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 179-188, 2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art11_40.pdf. > Acesso em: 20 de Março de 2012.

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 2015.

PINTO, D. C. CADES e sua presença em Minas Gerais. In: CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 3., p. 752-762, 2003, Uberlândia. **Anais**: Minas Gerais. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo8/completos/cades.pdf>>. Acesso em: 18 de Junho de 2012.

RAMALHO, Betânia Leite. **A Educação e a ação legitimadora do Estado**: um estudo do Projeto Logos II na Paraíba, João Pessoa, UFPB - CE, 1985 (Dissertação de Mestrado).

ROSEMBERG, F. A educação Pré-escolar Brasileira durante os governos militares. **Revista Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, Agos/1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/910.pdf>> Acesso em: 11 de setembro de 2015.

SACRAMENTA, D.M.O; COSTA, B.P. A questão agrária e migrações na Amazônia brasileira: o caso do assentamento canoas no município de Presidente Figueiredo/AM. In.: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 4. SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 5., 2009, Niterói. **Anais**. Rio de Janeiro: UFF, 2009. Disponível em: < <http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Diane%20Maria%20Oliveira%20Sacramento.pdf> > Acesso em: 11 de agosto de 2015.

SCHAFFRATH, M. A. S. Escola normal: O projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In.: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR EM ARTES, 1., p.142-152, 2009, Paraná, **Anais**. Paraná: FAP Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I Encontro inter artes/20 Marlete Schaffrath.pdf>> . Acesso em: 18 de Junho de 2012.

SANTOS, E. Projeto Rondon: Lição de vida e cidadania. **Revista da Cultura**. Fundação Cultural do Exército Brasileiro, Rio de Janeiro, ano XI, n. 21, p. 25-31, maio 2013. Disponível em: < http://www.funceb.org.br/images/revista/24_1t8w.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2015.

SANTOS, I. G.; MEDEIROS, J. S.; Formação e valorização docente no império brasileiro. In: Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, 5., 2010, Alagoas. **Anais**: Alagoas. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FORMACAO-E-VALORIZACAO-DOCENTE-NO-IMPERIO-BRASILEIRO.pdf>> Acesso em: 07 de julho de 2014.

SANTOS, S.L.O. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciências Políticas, 2010.

SAVARY, F. **Lendas da Amazônia...e é assim até hoje**. São Paulo: Editora Salesiana, 2006.

SILVA, A.G. No rastro dos pioneiros: Um pouco de história rondoniana. Porto Velho: SEDUC, 1984.

SILVA, E.M.; MORAIS, J.A.; BAROSA, 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. Acesso em: 23 de agosto de 2015.

SOUZA, E.C.L.; LUCAS, C.C.; TORRES C.V. Práticas sociais, cultura e inovação: três conceitos associados. **Revista de Administração FACES Journal**. Belo Horizonte · v. 10 · n. 2. p. 210-230 · abr./jun. 2011. ISSN 1984-6975 (online). Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/631-704-2-PB.pdf> > Acesso em: 13 de abril de 2015.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. 11a ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 54p.

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.

TEIXEIRA, H. As promessas do Oeste. **Revista Veja**, Porto Velho, nº 696, p.52-58, 06 de janeiro, 1982.

THERRIEN, J. A “professora” leiga e o saber social. In: GARCIA et al. **Professor Leigo**: Institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 13-25.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. Contribuições do Microensino para a Formação Docente em Administração: Reflexões sobre a Vivência de Professores um Ano Após o Treinamento. In: Encontro da ANPAD, 37 - EnANPAD 2013, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ120.pdf .> Acesso em: 05 de setembro de 2015.

WARDER, M. J. O Professor Leigo. Até quando? **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 1-8, out./dez. 1986.

WEBER, R.; PEREIRA, E.M. Halbwachs e a Memória Coletiva: Contribuições à história cultural. **Revista Territórios e Fronteiras**. v.3 v.1, p. 104-126, Jan./Jun. 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/Halbwachs_Memoria_Coletiva_-_2010-1-4-libre.pdf > Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

APÊNDICES**APÊNDICES A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO**

_____, ____ de _____ de _____.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portadora do RG. _____, fui entrevistada por Cristiane Talita Gromann de Gouveia a respeito do assunto “**O Projeto Logos II e a formação de professores leigos em Rondônia**”. Após ter sido lido o texto desta entrevista colocada no formato de depoimento e por estar de pleno acordo com seu conteúdo e com a minha identificação, autorizo a divulgação em seu trabalho de mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” *campus* de Rio Claro -SP.

Entrevista validada em _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da Entrevistada

APÊNDICES B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Apêndices B.1 – Roteiro de Entrevista - Prof.^a Rosa Maria Monteiro Pessina

- 1- Desde quando a senhora está no CETEB?
- 2- A senhora se envolveu no Projeto Logos II por causa dessa participação no CETEB?
- 3- O Projeto Logos II habilitava em nível de 2º grau e magistério, mas era aceito como escolaridade mínima o professor que só tinha a 4ª série. Como funcionava a questão da 5ª a 8ª série?
- 4- Conforme o Projeto de implantação, o Logos II tinha o Coordenador, o Orientador da Aprendizagem e o Supervisor da Atividade Docente. Como funcionava isso? (Hierarquia, função, cursos...)
- 5- Quais eram as diferenças das atividades do Orientador da Aprendizagem e do Supervisor da Atividade Docente?
- 6- Você sabe se tinha interesses/preocupações do governo militar ao criar o Logos II?
- 7- Caso sim, quais eram essas preocupações?
- 8- Como funcionavam as atividades do Microensino?
- 9- Como funcionava o Estágio Supervisionado?
- 10- Como era a estrutura física do Supletivo na época? O que os professores/cursistas diziam das escolas que atuavam? (Prédio onde aconteciam as aulas)
- 11- Os professores/cursistas atuavam na zona urbana ou na zona rural? Como faziam para chegar ao prédio onde funcionava o ensino supletivo?
- 12- Todos que concluíam o Projeto Logos II, continuavam lecionando?
- 13- Quais critérios ou documentos guiaram a elaboração do material? No que vocês se basearam na criação do material?
- 14- Como eram escolhidos os elaboradores do material?
- 15- A senhora conheceu Rondônia?
- 16- Caso sim, quando a senhora foi em Rondônia, a senhora conheceu alguma coisa ligada ao projeto Logos II?
- 17- A senhora chegou a conhecer algum professor de Rondônia na época do Logos II?
- 18- Quando que realmente foi encerrada as atividades do Projeto Logos II?

Apêndices B.2 – Roteiro para o Professor Cursista

- 1- Quando e como começou a trabalhar na Educação do Estado/Território e qual era a sua atuação antes do Logos II?
- 2- Qual foi a sua via de entrada no Projeto Logos II? Cursou o Logos nesta cidade?
- 3- Qual era a sua escolaridade quando começou a cursar o Logos II? (*Como funcionava a questão da 5ª a 8ª série?*)
- 4- Você cursou todas as etapas do Projeto Logos II? Parte geral e parte específica?
- 5- Quando cursava o Logos II, para qual série lecionava?
- 6- Lecionava na Zona Rural ou na Zona urbana?
- 7- Como era a Educação no estado de Rondônia no tempo do Projeto Logos II?
- 8- O Logos II levava em consideração a Regionalidade?
- 9- Como foi a implantação e o desenvolvimento do Projeto Logos II no estado de Rondônia? (Facilidades, dificuldades...)
- 10- Como foi a aceitação desse Projeto por parte da população?
- 11- Você sabe se tinha interesses/preocupações do governo militar ao criar o Logos II?
- 12- Caso sim, quais eram essas preocupações?
- 13- No Projeto de implantação do Logos II, previa uma interface deste com o Projeto Minerva (via rádio). Você chegou a estudar via rádio?
- 14- Como funcionavam as atividades do Microensino?
- 15- Como funcionava o Estágio Supervisionado?
- 16- Como o Orientador da Aprendizagem avaliava as habilidades de vocês? (Habilidades de formular perguntas, de fazer reforço...)
- 17- Como eram as avaliações de conclusão dos módulos?
- 18- No Logos II, o professor/cursista poderia fazer uma pré-avaliação e se acertasse 80% da prova, não haveria a necessidade de cursar o módulo. Você chegou a eliminar algum módulo por esse método?
- 19- No caso de reprovação no módulo o professor/cursista tinha direito a uma recuperação. Como isso era feito?
- 20- Como era a estrutura física do Supletivo na época?
- 21- Como era a estrutura física das escolas que você lecionava na época?
- 22- Como faziam para chegar ao local onde funcionava o Logos II?
- 23- Quando que você concluiu seu curso no Projeto Logos II?
- 24- Você chegou a conhecer alguém que concluiu o Projeto Logos II e mudou de carreira?
- 25- O curso do Projeto Logos II, mudou a sua atuação docente?
- 26- Vocês concluíam um módulo por mês ou poderia concluir mais de um por um determinado período? (A regularidade de conclusão dos módulos)

- 27- Vocês tinham dificuldades para concluir os módulos?
- 28- Como você avaliava os módulos do Projeto Logos II? (Eficaz, ruim, didático, útil...)
- 29- No histórico escolar dos professores/cursistas do Logos II, tem as disciplinas de Educação Física e Língua estrangeira moderna. Porém não tem no Projeto de implantação do Logos II. Essas disciplinas tinham módulos?
- 30- No material fornecido, vocês perceberam influencias de alguns pensadores educacionais da época?
- 31- No Logos II, vocês eram estimulados a descobrir por que muitas vezes as crianças não aprendiam? (Problemas emocionais, familiares...)
- 32- Vocês eram orientados a conhecer e estimular as tendências pessoais de cada aluno? Havia uma preocupação em saber o que aluno queria? Uma compreensão do que o aluno sentia?
- 33- No Logos II, eram abordado somente a questão dos conteúdos ou também havia uma preocupação com a constituição simbólica e afetiva da criança?
- 34- No Logo II, havia o estímulo de descobrir e/ou despertar o interesse da criança?
- 35- Vocês eram orientados a serem facilitadores da aprendizagem onde os alunos liberassem suas capacidades de autoaprendizagem?
- 36- No Logos II era levado em consideração a subjetividade da criação? (Singularizarão no respeito as diferenças)
- 37- Qual seria a sua avaliação do Projeto Logos II hoje?

Apêndices B.3 – Roteiro para Orientador de Aprendizagem

- 1- Quando e como começou a trabalhar na Educação do Estado/Território e qual era a sua atuação antes do Logos II?
- 2- Tinha uma escolaridade mínima para trabalhar no Projeto Logos II? Qual era a sua escolaridade quando atuou no Logos II?
- 3- Como se envolveu no Projeto Logos II? Sempre atuou nesta cidade?
- 4- Qual eram as obrigações do Orientador da aprendizagem do Projeto Logos II?
- 5- Para desenvolver essa função você fez cursos? Caso sim, pela CETEB ou pelo MEC? Esses cursos eram em Rondônia ou em outro Estado?
- 6- Como era a Educação no estado de Rondônia no tempo do Projeto Logos II?
- 7- O Logos II levava em consideração a Regionalidade?
- 8- Como foi a implantação e o desenvolvimento do Projeto Logos II no estado de Rondônia? (Facilidades, dificuldades...)
- 9- Como foi a aceitação desse Projeto por parte da população?
- 10- O Projeto Logos II habilitava em nível de 2º grau e magistério, mas era aceito como escolaridade mínima o professor que só tinha a 4ª série. Como funcionava a questão da 5ª a 8ª série?
- 11- Quais eram as diferenças das atividades do Orientador da Aprendizagem e do Supervisor da Atividade Docente?
- 12- Você sabe se tinha interesses/preocupações do governo militar ao criar o Logos II?
- 13- Caso sim, quais eram essas preocupações?
- 14- Como funcionavam as atividades do Microensino?
- 15- Como funcionava o Estágio Supervisionado?
- 16- Como o Orientador da Aprendizagem avaliava as habilidades dos professores/cursistas? (Habilidades de formular perguntas, de fazer reforço...)
- 17- No caso de reprovação no módulo o professor/cursista tinha direito a uma recuperação. Como isso era feito?
- 18- Como era a estrutura física do Supletivo na época? O que os professores/cursistas diziam das escolas que atuavam? (Prédio onde aconteciam as aulas)
- 19- Os professores/cursistas atuavam na zona urbana ou na zona rural? Como faziam para chegar ao prédio onde funcionava o ensino supletivo?
- 20- Quando que realmente foi encerrada as atividades do Projeto Logos II, aqui nesta cidade?
- 21- Todos que concluíam o Projeto Logos II, continuavam lecionando?
- 22- Os alunos concluíam um módulo por mês ou poderia concluir mais de um por um determinado período? (A regularidade de conclusão dos módulos)
- 23- No material fornecido, vocês perceberam influencias de alguns pensadores educacionais da época?
- 24- O orientador de aprendizagem seria como um facilitador/mediador da aprendizagem?

- 25- No Logos II, os professores/cursistas eram incentivados a descobrir por que muitas vezes as crianças não aprendiam? (Problemas emocionais, familiares...)
- 26- No Logos II, havia o incentivo para que o professor/cursista conhecesse as tendências pessoais de cada aluno? Havia uma preocupação em saber o que aluno queria? Uma compreensão do que o aluno sentia?
- 27- No Logos II, era abordado somente a questão dos conteúdos ou também havia uma preocupação com a constituição simbólica e afetiva da criança?
- 28- No Logos II, havia o estímulo de descobrir e/ou despertar o interesse da criança?
- 29- Os professores/cursistas eram orientados a serem facilitadores da aprendizagem onde os alunos liberassem suas capacidades de autoaprendizagem?
- 30- No Logos II era levada em consideração a subjetividade da criança? (Singularizarão no respeito às diferenças)
- 31- Qual seria a sua avaliação do Projeto Logos II hoje?

Apêndices B.4 – Roteiro para o Supervisor docente

- 1- Quando e como começou a trabalhar na Educação do Estado/Território e qual era a sua atuação antes do Logos II?
- 2- Tinha uma escolaridade mínima para trabalhar no Projeto Logos II? Qual era a sua escolaridade quando atuou no Logos II?
- 3- Como se envolveu no Projeto Logos II? Sempre atuou nesta cidade?
- 4- Qual eram as obrigações do Coordenador do Projeto Logos II?
- 5- Para desenvolver essa função você fez cursos? Caso sim, pela CETEB ou pelo MEC? Esses cursos eram em Rondônia ou em outro Estado?
- 6- Como era a Educação no estado de Rondônia no tempo do Projeto Logos II?
- 7- O Logos II levava em consideração a Regionalidade?
- 8- Como foi a implantação e o desenvolvimento do Projeto Logos II no estado de Rondônia? (Facilidades, dificuldades...)
- 9- Como foi a aceitação desse Projeto por parte da população?
- 10- O Projeto Logos II habilitava em nível de 2º grau e magistério, mas era aceito como escolaridade mínima o professor que só tinha a 4ª série. Como funcionava a questão da 5ª a 8ª série?
- 11- Conforme o Projeto de implantação, o Logos II tinha o Coordenador, o Orientador da Aprendizagem e o Supervisor da Atividade Docente. Como funcionava isso? (Hierarquia, função, cursos...)
- 12- Quais eram as diferenças das atividades do Orientador da Aprendizagem e do Supervisor da Atividade Docente?
- 13- Você sabe se tinha interesses/preocupações do governo militar ao criar o Logos II?
- 14- Caso sim, quais eram essas preocupações?
- 15- Como funcionavam as atividades do Microensino?
- 16- Como funcionava o Estágio Supervisionado?
- 17- Como era a estrutura física do Supletivo na época? O que os professores/cursistas diziam das escolas que atuavam? (Prédio onde aconteciam as aulas)
- 18- Os professores/cursistas atuavam na zona urbana ou na zona rural? Como faziam para chegar ao prédio onde funcionava o ensino supletivo?
- 19- Quando que realmente foi encerrada as atividades do Projeto Logos II, aqui nesta cidade?
- 20- Todos que concluíam o Projeto Logos II, continuavam lecionando?
- 21- No material fornecido, vocês perceberam influências de alguns pensadores educacionais da época?