

AS TENDÊNCIAS CURRICULARES NA DÉCADA DE 1970 E O CASO DO PROJETO LOGOS II

Cristiane Talita Gromann de Gouveia¹
Sérgio Candido de Gouveia Neto²

RESUMO

Entre as décadas de 1970 e 1990 foi desenvolvido, em algumas regiões do Brasil, um projeto de formação de professores não titulados denominado Logos II. O programa adotava a tecnologia educacional do ensino a distância via modular. A grade curricular do Logos II continha 28 disciplinas, divididas em duas categorias (Geral e Especial) que, após concluir seus estudos, proporcionava ao professor-cursista habilitação do magistério em nível de 2º Grau. Assim, o artigo em tela tem como objetivo revisitar o currículo na década de 1970 partindo da análise do currículo do projeto Logos II. Além disso, evidenciaremos os conceitos da educação tecnicista que estruturaram o currículo brasileiro e, conseqüentemente, a estrutura curricular do Projeto Logos II. Como fontes foram utilizados os documentos relacionados ao projeto Logos II, assim como as legislações e outros documentos que se relacionam com a temática. Como referencial teórico-metodológico utilizamos o conceito de currículo de Goodson (2012) e a compreensão de análise de fonte históricas de Ginzburg (1989, 2008) e Pesavento (2008). Os resultados indicam que na época de criação do projeto o currículo brasileiro recebeu grandes influências internacionais devido aos acordos bilaterais que marcaram a construção da grade curricular do Logos II.

Palavras-chave: história da educação; formação de professores; ensino profissionalizante.

CURRICULAR TRENDS IN THE 1970S AND THE CASE OF THE LOGOS II PROJECT

ABSTRACT

Between the 1970s and the 1990s, a project to train untitled teachers called Logos II was developed in some regions of Brazil. The program adopted the educational technology of distance learning via modular. The curriculum of Logos II contained 28 subjects, divided into two categories (General and Special) which, after completing their studies, enabled the teacher-student to qualify as a high school teacher. Thus, the article on screen aims to elaborate a history of the curriculum in the 1970s based on the analysis of the curriculum of the Logos II project. In addition, we will highlight the concepts of technical education that structured the Brazilian curriculum, and consequently the curriculum structure of the Logos II Project. The documents related to the Logos II project were used as sources, as well as the laws and other documents related to the theme. As a theoretical-methodological framework, we used the concept of curriculum by Goodson (2012) and the understanding of historical source analysis by Ginzburg (1989, 2008) and Pesavento (2008). The results indicate that at the time of the project's implementation, the Brazilian curriculum received major international influences, due to the bilateral agreements that marked the construction of the Logos II curriculum.

Keyword: history of education; teacher training; vocational education.

Recebido em: 29/3/2020

Aceito em: 29/9/2020

¹ Autora correspondente. Universidade Federal de Rondônia (Unir) – Campus de Vilhena. Av. 02 – Rotary Clube, Setor 10, Quadra 01, Lote único 3756 – Jardim Social. Vilhena/RO, Brasil. CEP 76.981-340. <http://lattes.cnpq.br/6332926731707163>. <https://orcid.org/0000-0003-2347-0550>. thalita_hehe@hotmail.com.

² Universidade Federal de Rondônia – Campus de Vilhena. Vilhena/RO, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4300629245598087>. <https://orcid.org/0000-0003-3434-5413>.

INTRODUÇÃO

O Logos II foi um Projeto específico de formação em serviço, na modalidade de educação a distância, criado em 1975 pelo governo federal por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e efetivado no ano de 1976 (BRASIL, 1975; CETEB, 1984), que abrangeu 19 Estados da federação³, considerando que no Estado de Rondônia o Projeto foi desativado em 1994, na Paraíba foi finalizado somente no ano de 2005 e no Piauí o Logos II teve remanescentes até 2005 (GROMANN DE GOUVEIA, 2019).

Tal programa tinha como objetivo habilitar, em caráter suplementar e emergencial, os professores ainda não titulados. Ao finalizar os estudos de todos os módulos do Logos II e cumprir o estágio obrigatório, o professor-cursista estaria legalmente habilitado em nível de Segundo Grau (magistério) para atuar de 1ª a 4ª série do Primeiro Grau. Devido ao projeto ter como referência o modelo do Ensino Supletivo, ou seja, ensino a distância no sistema modular, ficou responsável por sua execução o Departamento de Ensino Supletivo (DSU). Já do material didático e das outras atribuições ficou encarregada uma empresa terceirizada, denominada Centro de Ensino Técnico de Brasília (Ceteb).

Na grade curricular do Logos II a parte direcionada para a Educação Geral era embasada na legislação que regulamentava os conteúdos pertinentes ao ensino de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1975; CETEB, 1984). De uma forma geral, a estrutura curricular do Projeto Logos II englobava a formação de 5ª a 8ª séries do 1º e 2º Graus na parte denominada Formação Geral, e o componente Formação Especial encarregava-se da habilitação profissional, conforme estabelecia a Lei de Diretrizes e Base (LDB) (BRASIL, 1971a).

No currículo exposto pelo projeto-piloto do Logos II (BRASIL, 1975) foram apresentadas 10 disciplinas na categoria geral, enquanto na grade curricular, exibida pela Equipe do Ceteb, essa parte foi distribuída em 12 disciplinas (CETEB, 1984). Já a Formação Especial tinha a mesma orientação pedagógica voltada para o magistério, que era promovido nas Escolas Normais. Essa categoria foi subdividida em 18 disciplinas nos currículos apresentados, tanto no projeto-piloto quanto pela Equipe do Ceteb, porém com determinadas variações entre as grades curriculares.

Para planejar e conduzir um currículo de acordo com as normas legislativas, a Equipe do Ceteb (1984) afirmou que teve alguns obstáculos. Um deles era que certas disciplinas e determinados conteúdos poderiam ser extintos, pois eram considerados, por essa empresa (Ceteb) e por alguns cursistas do Logos II, irrelevantes para a realidade de trabalho desses docentes. É o caso, por exemplo, da Língua Inglesa, que a Equipe do Ceteb declarou que estava no currículo somente para cumprir a legislação.

Essa disciplina [Língua Inglesa] é ministrada exclusivamente por exigência dos currículos oficiais, sabendo-se que não interfere em nada na eficácia pedagógica do Projeto e nem mesmo apresenta interesse para os alunos da zona rural, preocupados em dominar a parte substantiva do curso (CETEB, 1984, p. 44).

³ Primeiramente o Projeto Logos II foi instituído nos Estados do Paraná, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Território Federal de Rondônia (BRASIL, 1975). Em seguida incluiu os Estados do Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina e Sergipe (CETEB, 1984).

Ou seja, para a Equipe do Ceteb um currículo mais simplificado tornaria o projeto mais eficiente e atraente (CETEB, 1984). Como o Logos II era pautado no ensino a distância, o conteúdo curricular era estudado por meio dos módulos.

Um dos acontecimentos que influenciou diretamente no Projeto Logos II e, consequentemente, o seu currículo, foi a criação da LDB 5.692 de 1971, uma vez que era essa lei que regulamentava o Programa. Tal lei foi produzida com a intenção de integrar a educação ao quadro político de uma ditadura militar. Aparentemente a LDB 5.692/71 trouxe algumas vantagens para a educação, como a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, a profissionalização ao nível de 2º Grau, o prosseguimento no sistema educacional (do ensino primário ao superior), etc. Nesse ínterim, “O caráter de terminalidade e a prerrogativa de preparação para inserção imediata no mercado de trabalho levavam os filhos da classe trabalhadora ao ensino técnico” (PARANÁ, 2008, p. 54), ficando as vagas nas universidades para a classe dominante.

As mudanças impostas pelos militares por meio da LDB de 1971 direcionaram a educação como um todo, e os conhecimentos científicos foram considerados importantes na formação do trabalhador, sendo esta, supostamente, uma peça-chave para o desenvolvimento econômico do país (KRASILCHIK, 2010; PARANÁ, 2008). A LDB 5.692 previa um novo delineamento para a educação, que fosse capaz de formar a mão de obra necessária para abastecer a indústria que surgia num período conhecido como o “grande milagre econômico brasileiro”⁴. Essa lei corporificava uma forte tendência tecnicista com princípios ancorados na produtividade e na eficiência (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011). No Logos II essa disposição do ensino tecnicista evidenciava-se por meio da

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

Devido a essa tendência tecnicista, o Logos II tinha como foco a competência, conduzindo a formação de professores leigos como meio para tornar o docente mais eficiente. A ideia de competência na educação teve como base os programas americanos e brasileiros para a formação de professores nas décadas 60 e 70 do século 20⁵. Nesses períodos as competências “assumem sobretudo um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1160). As competências objetivavam uma pretensa eficiência educacional que poderia ser obtida desde que o trabalho docente fosse controlado, algumas vezes, por artifícios existentes na administração escolar.

⁴ Essa foi a denominação dada ao período de 1968 a 1973 em que houve um crescimento elevado da economia no Brasil. A economia brasileira cresceu cerca de 11,1%, o PIB (Produto Interno Bruto) foi de 9,8% para 14% e a inflação baixou de 25,5% para 15,6% (CORRÊA, 2017).

⁵ Nos anos de 1990 o conceito de competência foi recontextualizado a partir desses programas americanos e brasileiros para formação de professores (DIAS; LOPES, 2003).

Esse controle do professor no exercício do magistério se apresentou como uma tendência no *currículo por objetivos*. Neste, a formulação dos objetivos comportamentais pela especificação do desempenho a ser realizado, da condição de realização e do critério de avaliação do desempenho não abria espaço para a improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática educacional, não cabendo a ele, na sua função, parar para pensar no que fazer, mas sim encontrar os caminhos e os meios para fazer o que lhe fosse pedido [...]. Com isso, a função do professor assumia uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política (DIAS; LOPES, 2003, p. 1.160).

O modelo econômico assumido pelos militares, assim como a questão da industrialização e o êxodo rural que trouxe muita gente para as cidades, aumentou a procura pela educação, o que acabou causando uma crise educacional⁶. Além do mais, o governo militar favoreceu a criação de projetos educacionais que evidenciavam, principalmente, o método científico e que tivessem as características de treinamento. Em virtude desses fatores, e com a crise na educação servindo como justificativa, foram assinados vários convênios entre o governo do Brasil e instituições internacionais (SILVA; PEREIRA, 2011). Impulsionado pelos acordos bilaterais, portanto, o sistema educacional adotado pelo governo tinha em vista um modelo econômico dependente dos países desenvolvidos, e, principalmente, determinado pela economia norte-americana, sendo os acordos estabelecidos entre o MEC e a United States Agency for International Development (Usaid) os mais conhecidos. Esses acordos, de certa forma, definiam as diretrizes da educação brasileira, e toda a legislação da época do regime militar não fugiu do contexto geral de suas recomendações. Assim, os acordos MEC-Usaid planejavam meios de desenvolver uma educação numa concepção mercadológica, com base nos moldes do sistema empresarial tecnocrático, em que a produção estava acima dos valores pedagógicos. Para tanto, pretendiam desenvolver diversos programas e reformas educacionais e, entre eles, estava a reestruturação do currículo (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011). Como exemplo de Programa para a época estava o Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE).

O PABAAE também teve influência no currículo brasileiro. Esse Programa foi criado em 1956, por meio de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, e em razão da sua configuração, os professores que cursavam o Programa elaboravam apostilas e traduziam muitos livros e materiais americanos de currículo (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011).

Esses acordos financiaram muitas reformas no sistema educacional brasileiro, o que culminou na entrada do ensino técnico na década 70 do século 20 no país, que tinha como inspiração os modelos de produção Fordista/Taylorista que, para o governo vigente, já tinham provado sua eficiência. Desse modo, as mesmas diretrizes aplicadas ao sistema empresarial tecnocrático foram direcionadas para a educação, na forma, como já abordamos, de abertura em massa de vagas, universalização do ensino, utilização de tecnologias, planejamentos centralizados, etc. (OLIVEIRA, 2010; GROMANN

⁶ A falta de infraestrutura e recursos humanos para a educação contribuíram para que houvesse uma grande quantidade de “[...] adultos que não possuíam o ensino primário, crianças e adolescentes sem estudar, evasão e repetência escolar” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 11).

DE GOUVEIA, 2016). Ao analisarmos a estrutura de funcionamento do Projeto Logos II por meio de seu projeto-piloto (BRASIL, 1975), percebe-se claramente essas ideias tecnicistas e mercadológicas em suas estruturas, como organogramas numa perspectiva hierarquicamente definida, o programa deveria cumprir metas rigorosas e prazos prefixados e usavam termos como: gerenciamento, supervisão, logística, etc. (GROMANN DE GOUVEIA, 2016).

Mediante tais fatores, portanto, o artigo em tela tem como objetivo revisar o currículo na década de 70 do século 20 partindo da análise do currículo do Projeto Logos II. Além disso, evidenciaremos os conceitos da educação tecnicista que estruturaram o currículo brasileiro e, conseqüentemente, a estrutura curricular do Projeto Logos II.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Segundo Goodson (2012), para entendermos como que se constitui um currículo não podemos analisá-lo como algo fixo, mas, sim, como um artefato histórico-social, suscetível de mudanças e flutuações, em constante transformação. Precisamos entender também o porquê de esse artefato se tornar o que é, pois ele é uma fabricação social que contém rupturas e ambigüidades, sendo constituído em um processo de lutas e conflitos entre diversas tradições e diferentes concepções sociais. De acordo com Goodson (2012, p. 8),

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

Entendemos o currículo, todavia, como um artefato histórico e socialmente constituído, e para responder nosso objetivo de pesquisa utilizaremos como fonte o projeto-piloto do Logos II (BRASIL, 1975), o documento expedido pelo Ceteb em 1984 (CETEB, 1984), os documentos escolares e os materiais educativos que se relacionam com o Logos II, as legislações da época e os artigos, dissertações e teses que estão relacionados tanto com a temática quanto com os contextos espaço-temporais (economia, política, cultura, etc.) em que o tema se insere.

As fontes são marcas do que foi, vestígios, registro do passado, que chegam até o historiador por meio dos documentos para responder às indagações da pesquisa. É o problema histórico que define a importância do que será investigado. Esses registros do passado, entretanto, selecionados por nós, só se tornam fontes quando consideramos que podem solucionar o enigma que propomos. Com os documentos tecemos uma série de relações e observações possíveis (GINZBURG, 1989), pois é a partir dos registros, que representam o comportamento humano no tempo, que será “buscado tanto o dito quanto o não dito, tanto a presença quanto o silêncio” (PESAVENTO, 2008, p. 111).

É com esse olhar investigativo que pretendemos descortinar as nossas fontes, e para tanto utilizaremos o Paradigma Indiciário que se dá por meio da atenta observação e de cuidadosos registros, e como regra tem “o ir além”. Ao adotarmos a postura

de investigador, passamos a desconfiar das “evidências”, sempre as questionando e confrontando com outros indícios, por isso sempre vamos além: além do que foi ouvido, além do que foi falado e além do que foi mostrado. O pesquisador-detetive observa os detalhes, presta atenção nas minúcias secundárias, relacionando cada elemento com o conjunto (PESAVENTO, 2008), pois os mínimos detalhes revelam a chave para uma análise mais profunda, dificilmente encontrada em outro método. Os detalhes avaliados por alguns como triviais e desimportantes, indignos de atenção, podem fornecer a solução para determinados enigmas (GINZBURG, 2008), e, quando executamos esse método na pesquisa em história, ele colabora para que respondamos o problema estudado.

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

Uma das leis que possibilitou estabelecer o ensino tecnicista foi a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971a) e uma de suas principais mudanças foi juntar as quatro primeiras séries do então ensino primário com as quatro séries, à época ginásio, e formar o que ficou denominado Ensino de 1º Grau. Para Fontoura (1972), não foi uma simples justaposição, como somar 4+4; supostamente, a integração deveria ter o caráter de continuidade para os alunos dos 7 aos 14 anos. Essa divisão em relação ao primário e o ginásio, contudo, manteve-se até mesmo na formação e atuação dos professores (COSTA, 2013). Percebemos no Projeto Logos II que esse caráter de terminalidade das quatro primeiras séries do primário persistiu, uma vez que o professor que concluía o programa estava legalmente habilitado para lecionar somente nessas séries⁷. Já o Ensino Secundário, de acordo com a lei, continuou com as três séries, todavia, com a denominação de 2º Grau e com foco na profissionalização, caso que também se encaixava no Logos II, uma vez que o projeto habilitava para o magistério no Segundo Grau, como podemos observar na própria LDB de 1971: “Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) No ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau” (BRASIL, 1971a).

Para cursar o Logos II tinha-se como exigência que o professor tivesse no mínimo a 4ª série do Primeiro Grau (BRASIL, 1975). Portanto, a estrutura curricular do Projeto Logos II (Quadro 1), portanto, disponibilizado pelo projeto-piloto do Programa (BRASIL, 1975), englobava a formação de 5ª a 8ª séries do 1º Grau e 2º Grau na parte denominada Formação Geral, e o componente Formação Especial encarregava-se da habilitação profissional, conforme estabelecia a LDB (BRASIL, 1971a).

⁷ De uma forma geral, isso não mudou hoje, pois a Licenciatura em Pedagogia habilita também para a atuação docente nos anos iniciais e Educação Infantil e não nos anos finais.

Quadro 1 – Estruturas curriculares apresentadas respectivamente no Projeto-Piloto do Logos II e no registro do Ceteb

Projeto Piloto Logos II (1975)		Ceteb (1984)	
Partes do Currículo ou Matérias	Disciplinas	EDUCAÇÃO GERAL Série	
Educação Geral	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa	1 – Informações Pedagógicas
		Literatura Brasileira	2 – Técnicas de Estudo
		Educação Artística	3 – Língua Portuguesa
	Estudos Sociais	Geografia	4 – OSPB
		História	5 – Educação Moral e Cívica
		OSPB	6 -Ciências Físicas e Biológicas
		Moral e Cívica	7 – Matemática
	Ciências	Matemática	8 – Literatura Brasileira
		Ciências Físicas e Biológicas	9 – História
			10 – Educação Artística
		Programas de Saúde	11 – Geografia
Formação Especial	História da Educação	12 – Programas de Saúde	
	Psicologia Educacional	FORMAÇÃO ESPECIAL⁸	
	Sociologia Educacional	Série	
	Org. do Trabalho Intel.	13 – História da Educação	
	Téc. Prep. Mat. Didático	14 – Organização do Trabalho Intelectual	
	Didática Geral	15 – Didática Geral	
	Didática da Linguagem	16 – Sociologia Educacional	
	Didática da Matemática	17 – Psicologia Educacional	
	Didática dos Estudos Sociais	18 – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	
	Didática de Ciênc. Fís. e Biol.	19 – Orientação Educacional	
	Didática da Educação Artística	20 – Didática da Linguagem	
	Didática de Educ. Física	21 – Didática da Matemática	
	Recreação e Jogos	22 – Didática dos Estudos Sociais	
	Técnicas de Estudo	23 – Didáticas das Ciências Físicas e Biológicas	
	Informações Pedagógicas	24 – Currículo do 1º Grau	
	Currículos de 1º Grau	25 – Didática da Educação Física	
	Orientação Educacional	26 – Técnica de Preparação de Material Didático	
	Estágio Supervisionado	27 – Didática da Educação Artística	
	28 – Recreação e Jogos		
	29 – Educação Física		

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir de Brasil (1975) e Ceteb (1984).

Essa divisão entre geral e específica, proposta nos currículos de Segundo Grau profissionalizante, foi justificada pelo depoimento do Coronel Jarbas Passarinho (1985), ministro da Educação e da Cultura na época, o qual alegava que nas escolas militares gradativamente o ensino passou a ser profissionalizante, e que no penúltimo ano 60%

⁸ O estágio era realizado pelo professor-cursista na sua própria sala de aula do professor-cursista. Conforme observa-se no Currículo do Ceteb, no entanto, não se tem o Estágio Supervisionado. O estágio foi substituído pelo Microensino e os Encontros Pedagógicos, que eram realizados pelo professor-cursista nos Núcleos Pedagógicos (GROMANN DE GOUVEIA, 2016).

do ensino era profissionalizante e no último era 80% ensino profissional contra 20% de ensino acadêmico, que era voltado para as atividades de guerra: “Eu vinha de uma área, onde passei 29 anos, no Exercício, simultaneamente [como] aluno e professor (...) e estava impregnado dessa ideia de educação para saber fazer” (PASSARINHO *apud* GERMANO, 1990, p. 259). Assim, tendo como base o discurso do Coronel Passarinho em 1985, essa configuração de divisão (geral e específica), adotada no currículo de Segundo Grau, se aproximava muito do perfil existente nas escolas militares. Além da influência ideológica e política do governo vigente da época, outro fator que pode ter impulsionado essa forma de configuração era que um dos redatores da LDB de 1971, Valnir Chagas, tinha sido professor do Colégio Militar em Fortaleza-CE (GERMANO, 1990).

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

§ 2º A parte de formação especial⁹ de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º Grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º Grau;
- b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971a).

A parte profissionalizante do Logos II era voltada para o Magistério, e o Parecer do CFE n. 349/72 normatizou essa formação profissional ao nível de 2º Grau para atuar em sala de aula ao nível de 1º Grau, instituindo os estudos de habilitação para o magistério:

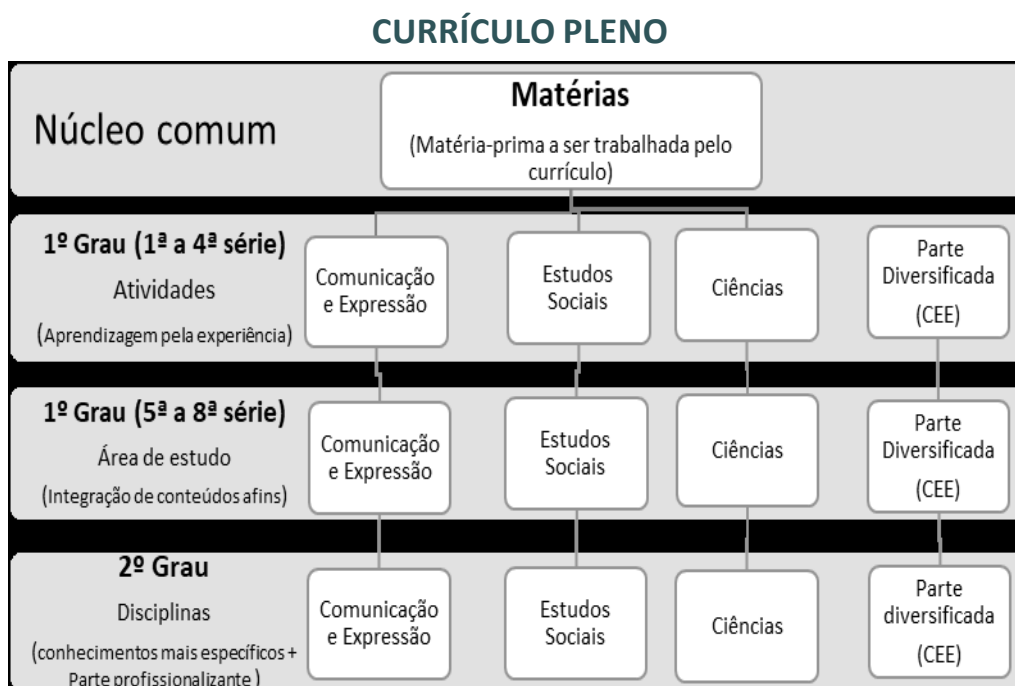
– Oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício no magistério e permita estudos posteriores mais complexos; promover a correlação e a convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;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

O Projeto Logos II tinha a orientação profissional voltada para uma visão econômica do homem, ou seja, o sujeito como capital humano, enfatizando a educação para o desenvolvimento capitalista. Assim, o currículo do programa não formava nos professores-cursistas um olhar crítico para as estruturas educacionais e sociais em que estavam inseridos.

⁹ A formação especial, de acordo com a LDB de 1971, seria a parte do currículo voltado para a profissionalização e tinha o “caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais” (BRASIL, 1971a, artigo 5º, § 3º).

A proposta curricular, organizada pela LDB 5.692/71, instituiria nos currículos escolares de 1º e 2º Graus um núcleo comum obrigatório (Figura 1) de caráter nacional¹⁰.

Figura 1 – Currículo Pleno para o 1º e 2º Graus conforme a LDB 5.692/71



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Fontoura (1972), Costa (2013) e Santos (2014).

Esses núcleos eram constituídos de matérias que seriam definidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que conferiria objetivos e amplitude¹¹. Já a parte diversificada dos currículos ficaria ao encargo das propostas fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), incumbindo as escolas de selecionarem as disciplinas que estavam em consonâncias com essas propostas, compondo, assim, a parte diversificada. As propostas poderiam variar conforme as particularidades de cada região e de suas respectivas escolas (FONTOURA, 1972; SANTOS, 2014).

A forma de organização (Figura 1) orientada pela LDB de 1971 não estabelecia um programa de ensino a ser construído pelas escolas. O denominado “currículo pleno” era entendido como todas as experiências educativas favorecidas pelas escolas, ou seja, aulas, visitas, trabalhos escolares, debates, excursões, funcionamento das instituições escolares, etc. (FONTOURA, 1972). O currículo pleno, portanto, era elaborado pelas matérias que formavam o núcleo comum – englobando as disciplinas obrigatórias impostas pelos CFE – somadas à parte diversificada, de acordo com as diretrizes dos CEE e “pelos planos de estudo do estabelecimento de ensino, cujos conteúdos eram selecionados pela equipe de professores de acordo com as especificidades do ambiente escolar” (SANTOS, 2014, p. 156) (Figura 1).

¹⁰ Para ajudar a entender o que seria esse currículo e o que era esse núcleo comum, o Conselho Federal de Educação criou o parecer nº 853/71, que esclareceria os detalhes a respeito (FONTOURA, 1972).

¹¹ A ideia de amplitude, expressa pelos conselheiros, caracterizava-se pela gradação na exposição dos conteúdos que seriam ensinados (SANTOS, 2014, p. 156).

Por mais, todavia, que fosse uma determinação legislativa, o currículo do Logos II não executou as atividades da parte diversificada que atenderia às especificidades regionais, locais e individuais dos alunos. Pressupomos que, devido ao Logos II ser de responsabilidade do governo federal e sua utilização ser em âmbito nacional, a abrangência da administração do programa não permitiu que elaborasse esse “componente que é oriundo dos Conselhos Estaduais e/ou dos estabelecimentos” de ensino (GONDIM, 1982, p. 54). Ademais, a confecção de tais materiais geraria um custo, pois, além da impressão, seria necessário contratar alguém da região para elaborar esse material regionalizado, e o Logos II era constituído na perspectiva dos baixos custos. Outra hipótese seria que, em virtude de o programa ser por via modular, haveria dificuldades para a criação dessa parte diversificada. Uma terceira conjectura seria que a equipe do DSU/MEC julgava que atenderia a parte diversificada, uma vez que afirmou que o Logos II pretendia atender às diferenças regionais, ofertando diversas atividades culturais.

Em Rondônia os depoentes de Gromann de Gouveia (2019) relataram que foram feitas algumas tentativas de mostrar a cultura local por meio dos encontros pedagógicos, e ali eram desenvolvidas palestras, apresentações de atividades culturais regionais e recreativas. Já a Equipe do Ceteb (1984) declarou que as particularidades de cada região seriam tratadas em um material à parte, desenvolvido pelos próprios Estados e voltados para as disciplinas de geografia e história local (CETEB, 1984). Os depoentes de Gromann de Gouveia (2016; 2019), contudo, informaram que não receberam nenhum material por parte do Logos II, direcionado, especificamente, para história e geografia de Rondônia, posto que o material de história e geografia continha conteúdos voltados para o Brasil como um todo, não havendo conteúdos regionalizados, o que foi confirmado por Gromann de Gouveia (2019) ao analisar esses materiais em sua tese de Doutorado.

Além do mais, a ausência da parte diversificada no currículo do Logos II, que deveria tratar das peculiaridades locais, contribuiu para que o Programa não fizesse nenhuma referência à realidade desse professor-cursista que, em sua maioria, era rural¹². Ou seja, o programa não instrumentalizava o docente para uma ação que respondesse às características e necessidades da realidade em que atuava, como desenvolver a habilidade de ensinar para as turmas multisseriadas, que eram salas compostas por grupos de alunos de diferentes séries e idades, dividindo um mesmo espaço (GONDIM, 1982).

Em relação ao núcleo comum, o Logos II atendeu basicamente todas as exigências, com poucas exceções. Uma dessas exceções foi não oferecer no seu currículo a disciplina de Ensino Religioso. De acordo com o Parecer CFE n. 853/71, o Núcleo Comum era composto de três matérias,¹³ que simbolizavam três linhas de estudo do conhecimento humano, sendo elas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (Figura 1),

¹² Ressalta-se que o Logos II não atendia exclusivamente a zona rural. Para saber mais, ver Gromann de Gouveia (2016).

¹³ A matéria possuía o sentido de matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno, podendo ser constituído por recortes de diversas disciplinas, adquirindo formas distintas à medida que um conjunto de conteúdos fosse selecionado. Por exemplo: “os Estudos Sociais constituíam uma matéria, e a História e a Geografia eram as disciplinas que a compunham” (SANTOS, 2014, p. 158).

que se configurariam nos conteúdos mínimo a se aprender por meio das atividades, áreas de estudos e disciplinas, dependendo do Grau de aprendizagem a ser trabalhado (Figura 1) (BRASIL, 1971b).

O núcleo comum substituiu as antigas disciplinas do 1º e 2º Graus para adquirir uma perspectiva de continuidade, como orientado pela legislação: “Art. 2º. As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971b, artigo 1º, § 2º). Foi essa configuração de continuidade no núcleo comum, imposta pela legislação, que possibilitou ao Logos II trabalhar, na parte de Educação Geral, os anos finais do 1º Grau e o 2º Grau integrados, definindo dentro dos conteúdos os objetivos e a amplitude de complexidade de acordo com o nível de escolaridade. Por exemplo, o total dos 15 módulos da disciplina de matemática eram divididos de modo que os dez primeiros fossem voltados para o 1º Grau e os demais para o 2º Grau, sendo seus conteúdos apresentados de forma integrada. Além disso, os documentos oficiais como o Projeto-Piloto (BRASIL, 1975) e o registro do Ceteb (1984) informaram que os conhecimentos e as atividades eram organizados do mais simples para o mais complexo, alegando que essa forma de organização facilitaria o acompanhamento do cursista.

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

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

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

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

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

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2º. Exigem-se também a Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório pelos estabelecimentos oficiais e facultativos para os alunos (BRASIL, 1971b, artigo 1º, § 1º).

Ao analisarmos a estrutura curricular do Logos II apresentado no Projeto-Piloto (Quadro 1), percebemos que ele atendia parte das exigências das legislações. A matéria Comunicação e Expressão englobava as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, e, conforme as observações deste mesmo documento, as duas áreas do conhecimento correspondiam a uma só disciplina e a divisão seria para facilitar a elaboração do material. Pertencia ainda a essa matéria a disciplina de Educação Artística. A matéria de Estudos Sociais continha as disciplinas de Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). A divisão de Geografia e História também seria somente para facilitar a construção dos módulos, pois

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

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

A disciplina de Educação Física também não foi oferecida pelo currículo exibido no Projeto-Piloto (BRASIL, 1975). Essa disciplina, entretanto, estava presente na estrutura curricular apresentada pela Equipe do Ceteb (1984) (Quadro 1), ou seja, esse conhecimento só foi ofertado no currículo geral após a imposição legislativa¹⁴ (GROMANN DE GOUVEIA, 2019). Uma conjectura seria que, como a Educação Física era facultativa para os alunos e os conteúdos dessa área de ensino-aprendizagem eram, prioritariamente, práticos, seria necessário um acompanhamento de um educador físico, e, em razão das aulas do Logos II não serem presenciais, seria complicado essa assistência, uma vez que geraria mais gastos com educadores. Por isso, inicialmente, a equipe que arquitetou o Logos II não achou pertinente oferecer. Como, porém, era uma imposição legislativa para escola, os elaboradores desses materiais tiveram de encontrar uma forma de trabalhar essa área no ensino a distância. Por esse motivo, a Equipe do Ceteb (1984) passou a elencá-la no seu currículo, ofertando a Educação Física na parte da Formação Especial. Ademais, a Educação Artística também foi ofertada na parte profissionalizante junto a Educação Física, ou seja, essa primeira disciplina não foi contemplada na parte de Educação Geral como orientava a legislação. Ressalta-se que, para subsidiar a atuação docente do professor-cursista, desde o primeiro currículo apresentado no projeto-piloto (BRASIL, 1975) já constava a disciplina de Didática da Educação Física (Quadro 1).

O currículo apresentado no registro do Ceteb (1984) (Quadro 1) não separou a parte de Educação Geral em matérias, como exigia a lei. Ademais, acrescentou nessa parte a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês). No mesmo Parecer CFE n. 853/71, que estabelecia os conteúdos obrigatórios para as matérias do núcleo comum, recomendava que “em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se incluía uma Língua estrangeira Moderna, quando o estabelecimento tenha condições para ministrá-las com eficiência” (BRASIL, 1971b, artigo 7). Supomos que, por não ser uma disciplina obrigatória, os elaboradores do projeto-piloto não acharam necessário elencá-la no currículo. No ano de 1976, contudo, o CFE expediu a resolução nº 58 que obrigava o estudo

¹⁴ Lei n.º 6.503/77.

de Língua Estrangeira Moderna para o 2º Grau e recomendava sua inclusão nos currículos de 1º Grau, quando as condições o indicavam e o permitiam (BRASIL, 1976, Art.º 1º), devendo ser esse o motivo de ela aparecer somente no currículo do Logos II.

Observamos que em nenhum momento, tanto na legislação quanto nos currículos do Logos II, foi mencionada a disciplina de Filosofia¹⁵. Essa disciplina ficou disponível na parte diversificada do currículo, caso a escola assim desejasse, e não mais designada no “núcleo comum obrigatório”. A Filosofia configurou-se, então, em uma disciplina optativa dentre as opções da parte de “Educação Geral”, prevista na legislação.

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

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

Ainda em relação à estrutura curricular do Logos II, apresentada no projeto-piloto (Quadro 1), observamos que na parte de Educação Geral a matéria de Estudos Sociais localizava-se no meio das matérias de Comunicação e Expressão e Ciências. Essa forma de organização não era ao acaso.

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

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

De acordo com o Projeto-piloto do Logos II, os conteúdos mínimos para as disciplinas do plano curricular seriam fixados após aplicação do teste de sondagem, isto é, a identificação do estágio de conhecimento e o perfil da clientela (BRASIL, 1975). Além disso, a legislação estabelecia alguns conteúdos mínimos obrigatórios. Na formação

¹⁵ No currículo do Projeto Logos II era ofertada a disciplina de Sociologia Educacional na parte de Formação Específica.

profissional do magistério ao nível de 2º Grau deveriam configurar os seguintes critérios: 1º – Fundamentos da educação; 2º – Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau; 3º – Didática, incluindo Prática de Ensino (BRASIL, 1975).

Quando analisamos o currículo do Logos II (Quadro 1) observamos que esses critérios foram seguidos. Conforme o discurso apresentado no Projeto-Piloto (BRASIL, 1975), o primeiro critério, Fundamentos da Educação, deveria permear todo o currículo profissionalizante, considerando:

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

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

Direcionado ao segundo critério, no currículo do Logos II constavam as disciplinas de “Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau” e “Currículo do 1º Grau”. Conforme o projeto-piloto, “Em Estrutura e Funcionamento do Ensino do Primeiro Grau estudar-se-ão os fundamentos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que vai atuar o aluno-mestre” (BRASIL, 1975, p. 56).

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

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

Devido à característica do programa de habilitar o professor sem afastá-lo de suas ocupações docentes, suas atividades eram consideradas parte do estágio¹⁶. Isso, porque estava previsto no projeto-piloto (BRASIL, 1975) que a sala de aula do professor-cursista deveria ser um laboratório de aprendizagem, por isso, em tese, só poderia cursar o Logos II o docente que lecionasse nas quatro primeiras séries do 1º Grau. Em Rondônia,

¹⁶ Destaca-se um tom de certificação em massa muito mais presente do que a própria profissionalização do docente.

entretanto, Gromann de Gouveia (2016) afirmou que um dos docentes entrevistados relatou que não eram só os professores que cursavam o Logos II. Como não tinha verbas financeiras para contratar os funcionários para as demais áreas da educação, contratava-se o vigia, a merendeira, a zeladora, etc., como professor(a) leigo, assim ter-se-ia recursos para pagar seus salários.

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

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

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

Percebemos a influência dessas duas tendências na elaboração dos módulos do Programa. Isso porque muitas das concepções curriculares, consolidadas na LDB de 1971, foram defendidas no decorrer da década de 60 do século 20. De acordo com Santos (2014, p. 166),

Não houve uma ruptura entre as ideias pedagógicas desenvolvidas na década de 60 e as propostas encontradas na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Os estudos que antecederam à elaboração da Lei, desenvolvidos pelos Grupos de Trabalho em 1969 e 1970, foram realizados por membros do antigo Conselho Federal de Educação e englobaram muitas das ideias ali defendidas.

Tanto a LDB de 1961 quando a de 1971 mantiveram seus princípios escolanovistas. A primeira seguia os princípios originais da Pedagogia Nova, enquanto a segunda adotava o escolanovismo aos moldes da Pedagogia Tecnicista.

A escola Nova foi o movimento de renovação na educação à época, e teve seu impacto mais forte na Europa, América do Norte e Brasil. Os ideais da escola nova chegaram ao Brasil por volta da década de 20 e vieram para contestar a chamada pedagogia “tradicional” (GHIRALDELLI JR., 1994). No Brasil, a Pedagogia Nova passou por reinterpretações e reorganizações para se adequar ao contexto do país, e, com o decorrer do tempo, foi passando por transformações e se adaptando ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Durante os anos de 1960 a 1970, portanto, os velhos mestres passaram, pouco a pouco, a perder espaço para as “versões mais científicas e psico-

logizantes do escolanovismo, baseadas em Piaget, Brunner e outros” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 127). Ao analisarmos os módulos do Logos II encontramos alguns preceitos do escolanovismo, como:

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2007, p. 497).

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

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

Conseqüentemente, o currículo escolar brasileiro passou a ter uma orientação predominantemente tecnicista, ao mesmo tempo em que adquiria tonalidades de elementos da tendência progressivista¹⁷ (MOREIRA, 2012). Nesse sentido, também identificamos, na análise dos módulos de didáticas específicas do Logos II, teorias do não diretivismo, cujo precursor foi Carl Rogers, representante da corrente humanística. Os debates nesses materiais permeavam, principalmente, “a relação do trabalho didático à problemática do autoritarismo *versus* não autoritarismo colocada na sociedade” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 198).

Os enfoques já citados, como o cognitivismo e o humanístico, são antagônicos, em muitos aspectos, a outra vertente de ensino-aprendizagem que encontramos nos módulos do Logos II – a Behaviorista –, que perpassava por toda a constituição do Projeto, uma vez que nesse programa o processo de ensino-aprendizagem e os elementos que o compõem (planejamento, metodologia e avaliação) são tratados dentro de parâmetros formais e mecânicos de racionalidade instrumental¹⁸. Nesse sentido, os professores-cursistas eram instruídos dentro de um processo didático que considerava a dimensão do

¹⁷ A denominação “progressivista” provém de “educação progressiva”, expressão utilizada por Anísio Teixeira (GROMANN DE GOUVEIA, 2019).

¹⁸ Era classificado como instrumental, porque entendia que apenas a execução de procedimentos e técnicas alcançaria os resultados desejados (GROMANN DE GOUVEIA, 2016).

quê e como fazer técnico. Ao olharmos para a estrutura do Logos II e analisarmos os seus materiais, concordamos com Tesser *et al.* (1993, p. 246), ao afirmarem que o Logos II adotava essa dimensão do fazer técnico,

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

Como a base didática do Logos II estava em harmonia com as teorias behavioristas, conseqüentemente essa concepção também estava presente nos módulos. Tesser *et al.* (1993, p. 245-246), ao analisarem a constituição do projeto e alguns módulos do Logos II, observaram que

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

Essa diversidade de teorias destoantes, como as apontadas por Tesser *et al.* (1993), e que também foi observada por nós na análise dos materiais do Logos II, estava em consonância com os materiais didáticos da década de 70 do século 20. Diferentes escritores da época faziam composições paradoxais de diversas correntes de pensamentos que estavam sendo veiculadas no Brasil no tempo do governo militar. Vários autores, portanto, escreveram obras com influências de vertentes aparentemente antagônicas, contudo os debates não extrapolavam “os limites de uma concepção liberal de educação” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 196).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o currículo do Projeto Logos II notamos uma grande influência de concepções internacionais em sua elaboração, uma vez que todos os elementos prescritos na legislação vigente de 1970, somados à perspectiva do ensino tecnicista que foi inspirada em princípios internacionais, estavam inseridos no currículo brasileiro e assim, conseqüentemente, na forma de organização curricular do Projeto Logos II.

Seguindo o fluxo da época, sua construção apresentava uma orientação enciclopédica, ou seja, trazia múltiplas tendências, como a tradicional, a não diretiva, a progressivista e a tecnicista. Ademais, muitas dessas concepções articulavam-se de forma divergente, tais como os conceitos da Escola Humanista com as teorias Behavioristas, posto que a primeira veio precisamente para combater os ideais defendidos pelo behaviorismo. Isso porque, de acordo com Moreira (2012), nesse período o currículo brasileiro se alicerçou-se, principalmente, no pensamento curricular americano, e como lá o pensamento era homogêneo muito menos seria aqui. Assim, por meio da análise do currículo do Projeto Logos II, observamos que as tendências e pensamentos do currícu-

lo no Brasil refletem a influência de diversas teorias que foram baseadas em diferentes princípios e interesses. Os pensadores em educação no Brasil não formavam um grupo homogêneo, e as posições variavam entre uma postura liberal conservadora e uma atitude mais libertadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. *Revista Ensaios Filosóficos*, v. X, p. 45-64, dez. 2014. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.
- BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11.429.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971a.
- BRASIL. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: *Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971b.
- BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. *Projeto Logos II*, Brasília, 1975.
- 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; MEC; CFE. *Parecer 349 de 06 de abril de 1972*. Organiza a habilitação para o magistério. In: *Documenta* n. 137, p. 155-173, abr. 1972.
- CETEB. Centro de Ensino Técnico de Brasília. *Logos II: registro de uma experiência*. Brasília: Ceteb, 1984.
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* São Paulo: Editora Saraiva, 1978.
- CORRÊA, Michelle Viviane Godinho. *Milagre econômico*. 2017. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/milagre-economico/>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- COSTA, R. R. *A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná ao tempo do Movimento de Matemática Moderna – (1961 a 1982)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), Curitiba, 2013.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.155-1.177, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- FONTOURA, A. *A reforma do ensino: (diretrizes e bases para o estudo de 1º e 2º Graus)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1972.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985 – um estudo sobre a política educacional*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1990.
- GHIRALDELLI JR., P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: GINZBURG, C.; ECO, U.; SEBOK, T. A (org.). *O signo de três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GONDIM, M. A. D. R. *O Projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história* 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T. *O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica*. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Unesp, 2016.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T. *A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor – cursista em Rondônia*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Unesp, 2019.
- KRASILCHIK, M. *O professor e currículo de ciências*. São Paulo: EPU; Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- OLIVEIRA, S. C. B. *A formação dos professores em Guaraniáçu: a capacitação em serviço, Logos I, Logos II e Hapront*. 2010. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica: ciências*. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf. Acesso em: 14 nov. 2017.
- PESAVENTO, S. J. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PIAGET, J. *O estruturalismo*. Trad. Moacir Renato de Amorim. 2. ed. rev. São Paulo: Difel, 1974.
- SANTOS, B. B. M. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. *Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, [on-line], Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100008>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA, R. C. S.; PEREIRA, E. C. *Currículos de ciências: uma abordagem histórico-cultural*. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0836-1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- TESSER, O. *et al.* Avaliação de Programas de Formação da Professora “leiga” no Ceará. In: THERRIEN, J. *Educação e escola no campo*. São Paulo: Editora Papirus, 1993. p. 235-251.
- VEIGA-NETO, A. Conexões... In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.