

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas para o desenvolvimento humano através da educação
[recurso eletrônico] : avanços e possibilidades / Organizadora
Cláudia Neves. – Curitiba, PR: Artemis, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-01-9

DOI: 10.37572/EdArt_019230520

1. Educação – Filosofia. 2. Desenvolvimento humano. 3. Prática
de ensino. I. Neves, Cláudia.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Premissas para o Desenvolvimento Humano através da Educação: Avanços e Possibilidades é uma publicação que pretende demonstrar o trabalho de vários autores que, a partir de um conjunto de perspectivas diversas, procuram refletir e problematizar o papel da educação, os seus limites e possibilidades, enquanto parte integrante da sociedade atual. O papel da Educação a partir de uma multiplicidade de olhares conduz-nos a evidenciar a sua importância enquanto fator primordial do Desenvolvimento Humano, entendido enquanto processo coletivo e individual, potenciador da construção de sociedades integradoras e inclusivas. Esta publicação convida, assim, à reflexão sobre os limites e potencialidades da educação no desenvolvimento das sociedades, a partir de uma multiplicidade de perspectivas e níveis de análise em torno de temáticas diversas.

Do ponto de vista da estrutura editorial a publicação encontra-se dividida em catorze capítulos organizados em duas grandes temáticas. Numa primeira temática temos um conjunto de artigos que procura analisar as principais *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*. A segunda temática enquadra um conjunto de textos que procuram analisar movimentos que indiciam *A emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*.

Na temática sobre *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*, o primeiro capítulo é da autoria de Victor Rodrigues de Almeida que nos oferece uma proposta de análise da escola como extensão da sociedade na qual se insere. Partindo de um conjunto de discussões em torno do ideário fascista no contexto escolar, este autor argumenta que algumas propostas políticas e jurídicas podem limitar o espaço democrático e reflexivo da escola enquanto lugar de desenvolvimento e diálogo democrático. O segundo capítulo da autoria de Cláudia Neves analisa a evolução das sociedades e o papel da educação nos modelos de desenvolvimento. A partir de uma análise crítica do papel da educação a autora destaca os efeitos diretos e indiretos que hoje em dia têm repercussão na educação questionando os mecanismos de regulação atuais e a tendência para a construção de uma agenda global mundial para a educação. Tendo como principal foco as universidades comunitárias regionais, Cristina Fioreze oferece-nos um texto (capítulo três) onde reflete sobre as perspectivas e os valores que orientam o ensino nestas universidades no âmbito de um contexto global de pressões económicas e competitividade, demonstrando a coexistência de movimentos alinhados com os ideais capitalistas e movimentos contrários que preservam o valor da educação como bem público. O quarto capítulo, da autoria de Adryssa Bringel Dutra, Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento, Pablo Severiano Benevides e Valdir Barbosa Lima Neto, analisa as configurações da Teoria do Capital Humano e a sua reconfiguração para o Neoliberalismo na

educação. Com base num conjunto de reflexões este autor aponta críticas ao discurso empresarial que se contaminado a educação e estabelece um conjunto de relações entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e a Educação. Esta primeira parte termina com o artigo de Rodrigo Marcos de Jesus que a partir dos contributos da Filosofia da Educação no pensamento de Anísio Teixeira identifica os principais dualismos entre a educação e a sociedade e os seus impactos na realidade brasileira.

Na segunda temática reuniram-se um conjunto de artigos que exploram a *emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*. Nesta segunda parte, o primeiro capítulo é da autoria de Eduardo Santos e Manuel Tavares, que analisa as características de duas universidades federais brasileiras entendidas como propostas transgressoras relativamente aos modelos universitários tradicionais. A sua análise aponta para a emergência de movimentos de reconfiguração do ensino superior brasileiro que perspectivam a educação popular como uma educação inclusiva nas suas matrizes institucionais e curriculares. O segundo capítulo, escrito por Djane Oliveira de Brito, analisa a relevância social do projeto LOGOS e a Universidade Aberta do Brasil e os impactos que tiveram na realidade educacional brasileira. A autora conclui que estes projetos tiveram uma enorme importância para a formação de professores brasileiros, em particular, aqueles cujas condições a partida não permitiam aceder facilmente a processos de profissionalização. O texto de Tamires Guedes dos Santos configura o quarto capítulo e apresenta-nos uma análise do ensino da Língua Portuguesa a partir da Filosofia da Diferença, questionando a gramática como forma padrão de ensino da língua portuguesa. Neste seu texto propõe explorar outras possibilidades a partir da reflexão sobre as suas práticas e as práticas de colegas docentes nesta área. O quinto capítulo diz respeito ao antagonismo pedagógico no ensino da música com base numa análise desde o século XVIII. É da autoria de Ricardo Henrique Serrão que, a partir de uma perspectiva histórica, aponta algumas críticas ao modelo tradicional de ensino da música. O quinto capítulo foi escrito por Roseni de Lima Ferreira onde explora uma proposta de prática pedagógica baseada em experiências e vivências das crianças, tendo em vista a educação autónoma, para a cidadania a partir do brincar. Explorando as interseções entre o real e o imaginário esta proposta explora o sentimento de partilha e desenvolvimento integral da criança. Simone Mara Dulz e Maria Selma Grosch são autoras do sexto capítulo sobre formação continuada de professores na educação profissional. A partir os movimentos de migração de profissionais liberais para a educação profissionalizante a autora problematiza a necessidade de formação continuada destes profissionais no sentido de os dotar de

uma consciência crítica e de uma compreensão da realidade educativa. O artigo de Luciane Spanhol Bordignon e Eliara Zavieruka Levinski nos mostra um estudo sobre as aulas públicas como prática acadêmica e as suas contribuições na interlocução com a escola pública. A partir de uma reflexão teórico-contextual a autora identifica vários argumentos sobre esta dinâmica assumindo as aulas públicas como parte de um compromisso social das universidades comunitárias. Terminamos esta publicação com dois textos da autoria de Patrícia Duarte de Brito que nos propõem, primeiramente, um olhar sobre as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação em espaços não escolares e, por último, uma exploração de estratégias pedagógicas para estimular a leitura das crianças em ambientes escolares.

SUMÁRIO

TENSÕES E AMBIGUIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO 1 1

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

[Victor Rodrigues de Almeida](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305201

CAPÍTULO 2 11

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

[Cláudia Susana Coelho Neves](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305202

CAPÍTULO 3 24

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

[Cristina Fioreze](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305203

CAPÍTULO 4 42

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

[Adryssa Bringel Dutra](#)

[Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento](#)

[Pablo Severiano Benevides](#)

[Valdir Barbosa Lima Neto](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305204

CAPÍTULO 5 54

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

[Rodrigo Marcos de Jesus](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305205

A EMERGÊNCIA DE MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PÚBLICA E DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 6 80

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[Eduardo Santos](#)

[Manuel Tavares](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305206

CAPÍTULO 7	102
O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES	
Djane Oliveira de Brito	
DOI 10.37572/EdArt_0192305207	
CAPÍTULO 8	113
PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	
Tamires Guedes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0192305208	
CAPÍTULO 9	123
ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME	
Ricardo Henrique Serrão	
DOI 10.37572/EdArt_0192305209	
CAPÍTULO 10	140
O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO	
Roseni de Lima Ferreira	
DOI 10.37572/EdArt_01923052010	
CAPÍTULO 11	145
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL	
Simone Mara Dulz	
Maria Selma Grosch	
DOI 10.37572/EdArt_01923052011	
CAPÍTULO 12	154
AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA	
Luciane Spanhol Bordignon	
Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.37572/EdArt_01923052012	
CAPÍTULO 13	161
A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052013	
CAPÍTULO 14	175
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052014	
SOBRE A ORGANIZADORA	192
ÍNDICE REMISSIVO	193

O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 09/04/2020

Djane Oliveira de Brito

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – Piauí

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6681839513512738>

Este estudo foi originalmente apresentado em comunicação oral, e posteriormente em Anais Eletrônicos, no XVII Congresso de História da Educação do Ceará – “Tecnologias de Educação: passado, presente e futuro”, ocorrido entre os dias 20 e 23 de setembro de 2018, na cidade de Sobral-CE. Para a divulgação neste livro, o texto foi revisto e ampliado naquilo em que se fez necessário.

RESUMO: Neste estudo apresentamos dois projetos que foram implementados pelo governo federal do Brasil nas décadas de 1970 e de 2000, respectivamente, acerca da formação/habilitação de professores: o **Projeto Logos** (1973) e o projeto **Universidade Aberta do Brasil – UAB** (2006). Nesse sentido, objetivamos apontar os propósitos de cada um, a necessidade de execução dos mesmos, a relevância social e os resultados deles advindos para a educação brasileira. O ponto

fulcral para a escolha desses projetos adveio do fato de ambos utilizarem a Educação a Distância (EaD) como *modus operandi*, esta que é uma modalidade educacional de amplo alcance territorial e social. O primeiro privilegiou o material impresso (módulos didáticos), e o segundo priorizou as tecnologias da informação e da comunicação associadas ao uso da *internet*. Para a construção deste trabalho servimo-nos de pesquisa bibliográfica, particularmente de documentos oficiais de divulgação de dados e de textos de especialistas acerca da temática abordada, a exemplo de BRASIL (1974, 1975), Stahl (1981) e Gondim (1982), acerca do Projeto Logos; e Alonso (1996), BRASIL (2006), Hermida; Bonfim (2006), Mota (2009) e Kenski (2010), quanto à Educação a Distância. Do exposto, identificamos que os esforços empreendidos para a formação/habilitação de professores leigos, no caso do Projeto Logos, e de professores em nível superior, no caso da Universidade Aberta do Brasil, decorreram de uma necessidade premente de profissionalização dos professores brasileiros. O governo federal oportunizou a realização de ambos os projetos, financeira e logisticamente, com o apoio dos Estados e dos Municípios, o que tende a revelar um empenho para a diminuição do débito educacional no país que até os dias

de hoje ainda não foi sanado. Entretanto, os maiores esforços têm seus méritos nos próprios professores, que mesmo diante de múltiplas adversidades econômicas e geográficas, por exemplo, empreenderam-se na realização da formação/habilitação a qual faziam jus.

PALAVRAS-CHAVE: Formação/habilitação de professores. Projeto Logos. Universidade Aberta do Brasil (UAB).

THE LOGOS AND OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL PROJECT (UAB) – EDUCATIONAL GUIDELINES ON FORMATION/TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT: In this study, we present two projects that were implemented by the federal government of Brazil in the 1970s and 2000s, respectively, on teacher education/qualification: the **Logos Project** (1973) and the **Open University of Brazil – UAB** project (2006). In this sense, the objectives point to the purposes of each one, a need to implement them, a social relevance and the results that they bring to Brazilian education. The focal point for choosing these published projects on the fact that both use Distance Education (DE) as an operational mode, this is an educational form with wide territorial and social reach. The first privilege of printed material (didactic modules), and the second prioritized as information and communication technologies associated with the use of the Internet. For the construction of this work of bibliographic research, especially for official documents for the dissemination of data and texts by specialists on the subject addressed, an example from BRASIL (1974, 1975), Stahl (1981) and Gondim (1982), on the Logos Project; and Alonso (1996), BRAZIL (2006), Hermida; Bonfim (2006), Mota (2009) and Kenski (2010), regarding Distance Education. Expose, identify those that are undertaken for the training/qualification of teachers, in the case of the Logos Project, and for teachers at a higher level, in the case of the Open University of Brazil, for a necessary opportunity for the professionalization of Brazilian teachers. The federal government offered to carry out both projects, financial and logistical, with the support of the States and Municipalities, that is, to reveal an involvement in the work for the reduction of the educational debt in the country that until today is still not resolved. However, the greatest perform their own merits on the teachers, who even in the face of multiple economic and geographic adversities, for example, undertook to carry out training/qualification which is entitled.

KEYWORDS: Teacher training/qualification. Logos Project. Open University of Brazil (UAB).

1. INTRODUÇÃO

Dentre as diversas temáticas e abordagens sobre educação, inúmeras são as que norteiam a Educação a Distância (EaD): história, definições, tecnologias

empregadas etc. No Brasil, o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), considera

a educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Disso depreendemos que a Educação a Distância requer, assim como outras modalidades de ensino (como a presencial, também conhecida como modelo tradicional), o emprego de tecnologias e meios que propiciem um aprendizado satisfatório, com profissionais capacitados para o exercício docente, mesmo que estejam geográfica e temporalmente distantes dos seus alunos.

Diante desse cenário, como tem sido a receptividade dos professores acerca da EaD? Para Kenski (2010) há uma

aversão generalizada por parte dos educadores em relação ao ensino a distância. Trata-se do desconforto em relação ao que em outros tempos foi chamado de “tecnologia educacional”. A utilização massiva dos pacotes prontos e das propostas tecnicistas dos anos 70, momento educacional politicamente comprometido com a fase mais dura da ditadura no Brasil, completam o quadro de indignação e aversão dos educadores aos projetos de educação a distância mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Na atual conjuntura, ainda que no discurso oficial haja a preocupação ampla com a formação “para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania”, a desconfiança e aversão dos educadores às novas propostas de EaD têm sentido. (KENSKI, 2010, p. 11-12).

Percebemos que apesar de convivermos com a EaD há mais de um século, pois no Brasil temos notícias da divulgação de cursos via correspondência (datilografia) no final do século XIX e da chegada das Escolas Internacionais (EUA) no início do século XX (por volta de 1904), ainda não houve uma resposta quanto ao apelo social no que concerne ao atendimento das demandas relacionadas às novas formas de comunicação, como a que se estabelece com as redes sociais e o uso da *internet* de modo geral (transmissões *on-line* ou não de vídeos; *chats*; arquivos em nuvens etc.), quanto à formação de professores em EaD.

Quando falamos em apelo social é relevante ressaltarmos, de modo particular, como se tem dado a formação do professor para atuar na Educação a Distância, ou melhor, há (ou houve) formação acadêmica ou continuada com esse objetivo? Ou apenas concluímos que o professor é capaz de fazê-lo pelo fato de o tomarmos como inseridos na sociedade da informação e da comunicação? Seria simplório acreditarmos que uma condição implique necessariamente em outra.

Hermida; Bonfim (2006), em artigo no qual abordam a Educação a Distância quanto aos aspectos conceituais, históricos e legais relatam que

a oferta de educação na modalidade a distância pode contribuir para atender às demandas educacionais urgentes, tais como a formação ou capacitação de docentes para a educação básica, entre outros profissionais, bem como a formação continuada, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso aumentam cada dia mais. (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 167).

Teríamos, então, dois aspectos a considerar: 1) utilizar a EaD para capacitar profissionais para o exercício profissional na educação básica, o que em outras palavras seria propiciar a formação em curso de nível superior; e 2) fazer uso da EaD para permitir a formação continuada ou o aprimoramento dos conhecimentos nas diversas áreas de atuação docente. Nos dois casos, a Educação a Distância seria o meio mais eficaz de alcançar os professores, mesmo nos mais distantes municípios brasileiros, a fim de proporcionar a eles a formação requerida.

Neste trabalho apresentamos, pois, o Projeto Logos, que no início da década de 70 pretendia formar/habilitar professores que atuavam nas salas de aula do antigo 1º Grau, mas que não tinham formação para tanto, os chamados professores leigos; e o projeto Universidade Aberta de Brasil (UAB), que desde a metade da década de 2000 tenciona formar/habilitar professores em nível superior, ambos utilizando a modalidade de Educação a Distância.

Desse modo, na primeira parte do trabalho trataremos uma abordagem geral sobre o Projeto Logos, e posteriormente trataremos sobre o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nos dois casos objetivamos apontar os propósitos de cada um, a necessidade de execução dos mesmos, a relevância social e os resultados deles advindos para a educação brasileira, aspectos a partir dos quais nos posicionaremos também nas Considerações Finais deste estudo.

2. O PROJETO LOGOS E A METODOLOGIA DO MATERIAL IMPRESSO

Dentre os programas que utilizaram a Educação a Distância com o intuito de formar/habilitar professores está o Projeto Logos. Para Alonso (1996, p. 61), “Um dos projetos que teve impacto significativo na formação de professores “leigos”, foi sem dúvida, o “LOGOS”. Ainda conforme a autora, dentre os programas de Educação a Distância destinados à formação de professores:

Um ponto comum a todos eles é aquele referente aos níveis de estudos oferecidos: todos os programas até pouco tempo atrás, tiveram como “foco” a formação em nível de 2º grau ou foram destinados a professores “leigos”. Outro ponto importante é que estes cursos foram destinados a professores em exercício, ou seja, direcionados à uma motivação inerente à prática cotidiana deste professor. (ALONSO, 1996, p. 61).

Eram considerados professores leigos aqueles profissionais da educação sem a “habilitação adequada para o magistério, além disso, em geral, apresentam precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo,

ginásio incompleto e, no melhor dos casos, ginásio completo” (GONDIM, 1982, p. 15). No Brasil, para se ter uma ideia, Rodrigues (1999, p. 21) relata que “O MEC (Ministério da Educação e Cultura) através de pesquisa educacional realizada no Brasil pelo PROCARTA (Projeto da Carta Escolar) 1974/75, diagnosticou a existência de Duzentos Mil Professores Leigos, nas quatro primeiras séries do primeiro grau, no país”.

Diante da existência de um número tão elevado de professores leigos, era urgente uma solução para o atendimento da demanda de formação/habilitação desses profissionais, o que deveria acontecer por “via supletiva, utilizando-se de metodologia própria, que oferecesse condições de habilitar o professor leigo em serviço, sem retirá-lo da sala de aula, com características de baixo custo e alta rentabilidade do processo” (BRASIL, 1974, p. 11). Como proposta de experimentação, foi criado o Projeto Logos I, em março de 1973, com duração de 12 (doze) meses, para atender 2.000 (dois mil) professores leigos nos estados da Paraíba e do Piauí, e nos territórios do Amapá, Rondônia e Roraima: “O critério de escolha dessas unidades deveu-se ao alto índice de professores leigos existentes nesses locais e em face das dificuldades de comunicação, acesso e infra-estrutura, o que se prestava mais propriamente para o experimento, pelas dificuldades” (BRASIL, 1975, p. 7). O estado do Piauí, sozinho, possuía mais professores leigos que a Paraíba e os demais territórios juntos, como podemos visualizar na Tabela 1:

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

Tabela 1 – Projeto Logos I (1973-1974)

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

Para o atendimento da clientela “que encontrava-se na faixa dos 20 aos 35 anos de idade, com escolarização mínima de 4ª série e máxima de 8ª série do 1º grau, e em efetivo exercício do magistério” (BRASIL, 1974, p. 19), adotou-se a tecnologia de módulos didáticos, os quais os professores-cursistas recebiam gratuitamente e que consistiam em material impresso elaborado a partir da base comum do currículo de 1º Grau. Conforme os elaboradores do Projeto Logos, essa metodologia de ensino a distância permitiria alcançar os professores leigos nos mais longínquos municípios brasileiros, o que diminuiria os custos da formação,

aumentaria o alcance de professores e não os tiraria de sala de aula, dando a eles a oportunidade de estudarem em horários por eles previamente determinados e conforme o ritmo de cada um.

Além dos estudos baseados nos módulos didáticos, os professores deveriam participar de encontros pedagógicos mensais, que ocorriam uma vez por mês (normalmente no último domingo de cada mês) em núcleos pedagógicos nos municípios-sede do Projeto, a fim de que fossem avaliados acerca dos estudos realizados.

Finalizado o curso em dezembro de 1974, portanto, com prazo maior do que o previsto (12 meses), o que foi justificado por intempéries naturais, como as fortes chuvas que dificultaram o deslocamento dos cursistas aos municípios-sede e também pelo atraso na elaboração dos módulos didáticos, o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação (DSU/MEC) avaliou o Logos I como uma experiência positiva, principalmente pelos resultados alcançados, como o índice de rendimento de 88% e menos de 2% de reprovação, o que garantiu aos professores-cursistas não somente a qualificação, mas a conclusão dos estudos em nível de primeiro grau e com profissionalização no mesmo nível (BRASIL, 1974).

Diante da experiência exitosa, com a utilização de metodologia testada e aprovada (Educação a Distância, via módulos didáticos), o passo seguinte seria colocar em prática o Logos II, que inicialmente contemplou o Piauí, a Paraíba e o então território de Rondônia, participantes do Logos I, e mais dois novos estados, o Paraná e o Rio Grande do Norte, que somados, totalizavam cerca de 46.000 professores não titulados em exercício nas quatro primeiras séries do 1º Grau (BRASIL, 1975).

Os quatro primeiros anos do Logos II (1974/1979) foram chamados de Projeto-Piloto, tendo como objetivo:

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

Os professores-cursistas do Logos II, além de dispor dos módulos didáticos para realizarem os estudos e responderem às atividades, contavam também com o apoio, dentre outros profissionais previamente treinados, dos Orientadores da Aprendizagem e dos Supervisores do Trabalho Docente. Os primeiros, com o papel 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), e os segundos com uma tarefa que “supervisiona a ação dos cursistas, registra dificuldades, aplica avaliação e indica tendências, tudo em função do material

didático aplicado” (BRASIL, 1975, p. 43).

Apesar de contar com o apoio do próprio material instrucional, que foi elaborado com o objetivo de permitir a maior autonomia possível aos cursistas, e também de profissionais treinados para auxiliá-los no esclarecimento de dúvidas, depreendemos que, na prática, os professores-cursistas passaram por muitas dificuldades, como a quantidade de módulos a serem estudados, que eram 203 (duzentos e três) ao todo; o fato de não terem professor ou outro auxiliar presente nos momentos de dúvidas durante os estudos, pois os Orientadores da Aprendizagem e os Supervisores do Trabalho Docente quase que invariavelmente só poderiam ser contatados nos encontros presenciais ao final de cada mês, nos núcleos de ensino, às vezes muito distantes das residências dos cursistas, o que dificultava o seu deslocamento; o próprio cansaço físico da lida diária, visto que os professores-cursistas participavam do Projeto ao mesmo tempo em que realizavam suas atividades como docentes na sala de aula, e muitos deles ainda possuíam outra jornada de trabalho, como na lavoura, para ajudar no sustento da família, uma prática comum na zona rural brasileira onde se situavam a maioria dos professores leigos do país.

Os resultados positivos alcançados pelo Projeto Logos, tanto na primeira quanto na segunda etapa (Logos I e Logos II), deveram-se primordialmente ao esforço pessoal dos professores-cursistas, que no enfrentamento de tantas adversidades, não perderam a oportunidade de conquistar a habilitação/formação necessária para o exercício da profissão docente. Stahl (1981), ao discorrer sobre um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos dos módulos do Projeto Logos II nos diz que:

A principal conclusão da pesquisa é que o Projeto LOGOS II representa um esforço no sentido de contribuir para a solução de um dos mais graves problemas da educação no Brasil, mas que qualquer projeto de formação de professores leigos, para ter sucesso, deverá ser acompanhado de medidas que visem o conjunto do sistema de ensino, regulamentando e valorizando a profissão, desenvolvendo um sistema de supervisão para apoio ao professor, realizando uma assistência efetiva do educando, e ainda enfatizando a flexibilidade e a participação em todos os níveis e esferas, não somente na execução, como também na tomada de decisões e na própria configuração do projeto, buscando contínuo aperfeiçoamento e estratégias adequadas às diferentes realidades. (STAHL, 1981, p. 34).

Em análise conclusiva acerca dos resultados do Logos I, e posteriormente com a implementação do Logos II, que vislumbrava a formação/habilitação de professores leigos em nível de 2º Grau, verificamos, ainda em meados da década de 70, que seguidamente ao Logos II se pretendia “testar” outras etapas de formação até o alcance do ensino superior, como segue:

O DSU/MEC prepara-se para lançar o Logos II, desta vez a nível de 2º grau, habilitando professores leigos. Não vamos acelerar a marcha, mas pretendemos, gradativamente, ir atingindo a todas as regiões do País, procurando, não importa o tempo necessário, habilitar todos os professores leigos em exercício nas primeiras séries do 1º grau. **Depois, outras etapas serão tentadas, até a plenitude dos objetivos: a Universidade Aberta.** (BRASIL, 1974, p. 120). (Grifo nosso).

No Piauí, constatamos que o Logos II findou no ano de 2001, tendo em vista ter sido o último ano em que encontramos dados de “Controle de Frequência” sobre o Projeto Logos II na GERVE/SEDUC/PI (Gerência de Vida Escolar/Secretaria de Estado da Educação do Piauí), que deram conta do funcionamento do Logos II no município de Valença do Piauí no referido ano.

É evidente que um único projeto como o Logos não poderia dar conta de resolver toda a deficiência de formação de professores leigos do país, razão pela qual outros projetos foram executados com o propósito de formação de docentes no magistério de 2º Grau, como o FUNTEVÊ (Fundo de Financiamento da Televisão Educativa) e o Projeto Crescer, ambos com início em meados da década de 80, como aponta Alonso (1996).

Retomando o que foi anunciado pelo DSU/MEC (BRASIL, 1974, p. 120), “Depois, outras etapas serão tentadas, até a plenitude dos objetivos: a Universidade Aberta”, apresentamos a seguir o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

Em 2004, Mota (2009) apontou que os dados sobre a educação superior no Brasil ainda eram preocupantes, visto que apenas 11% dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos tinham acesso ao ensino superior presencial. Iniciativas que incluíssem os jovens no ensino superior eram mais que necessárias, eram urgentes, pois a formação de professores nesse nível de ensino implicaria também ganhos na qualidade da educação básica.

Com o propósito de formação em nível superior, no que concerne à formação de professores por meio da EaD, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de minimizar os impactos negativos da educação no país e buscar soluções para a resolução dos mesmos. O governo, a sociedade civil e os empresários lançaram em Julho/2005 o Projeto UAB em caráter experimental. O primeiro curso a ser contemplado foi o de Administração Pública, sendo uma parte das vagas destinadas a funcionários do Banco do Brasil (50%) e o restante à comunidade em geral (PRETI, 2007).

Universidades e Institutos Federais de todo o país manifestaram interesse em oferecer cursos na modalidade a distância. O projeto então se consolidou em Junho de 2006, com o Decreto n.º 5.800/06, Art. 1º: “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), a partir do qual ficaram definidos os seguintes objetivos: I) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial

e continuada de professores da educação básica; II) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV) ampliar o acesso à educação superior pública; V) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

A ampliação da oferta de vagas possibilitada pela Educação a Distância, que agora contava com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vinculadas à *internet*, permitiu à UAB o enfrentamento, não apenas em termos quantitativos, mas também geográfico, visto as dimensões continentais do Brasil, do acesso ao ensino superior em nosso país:

Em 2007, a UAB ofertou, via 49 instituições públicas de ensino superior, 600 mil vagas em cursos públicos e gratuitos, apoiados em 289 pólos municipais participantes, permitindo a expansão, ampliação, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade em nosso país. (MOTA, 2009, p. 300).

Esse cenário nos faz recobrar os esforços empregados para a formação/habilitação de professores leigos a fim de que atingissem a escolarização em 2º Grau, hoje nível médio, no Projeto Logos. Seriam eles os mesmos beneficiados com a UAB? É provável que sim, pelo menos em parte, até porque não podemos supor que todos os que concluíram o ensino médio seguiram o caminho da vida acadêmica em busca de uma graduação. O que fica claro identificar é que mais uma vez a Educação a Distância surge como uma modalidade de ensino inclusiva e democrática, por oportunizar, mesmo nos mais distantes e carentes municípios brasileiros, a realização de um curso em nível superior, que certamente não é uma garantia de sucesso financeiro e profissional, mas indubitavelmente, torna mais próximas as oportunidades nesses seguimentos.

Conforme Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil (Censo EaD Brasil 2016) realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), “No fator *nível acadêmico* indiscutivelmente a maior concentração está nas licenciaturas, com 135.236 alunos matriculados, e 32.957 cursando licenciatura com bacharelado. Os bacharelados contam com 105.622 alunos e os cursos tecnológicos, com 91.086 alunos.” (ABED, 2016, p. 75). Quando observamos o número total de matrículas, vemos que:

A quantidade de alunos beneficiados pela EAD é imensa. O Censo EAD.BR 2016 contabilizou 561.667 alunos em cursos regulares totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais, 1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos. Os números

são expressivos e revelam o potencial da EAD para atender a demandas regulamentadas de educação e, mais ainda, demandas de formação continuada. (ABED, 2016, p. 79).

Nesses termos, não fica difícil diagnosticarmos os resultados positivos no que concerne à Educação a Distância, tanto em relação às instituições privadas quanto às públicas. E assim como o Projeto Logos na década de 70 em relação aos professores leigos, que o Programa Universidade Aberta do Brasil tem contribuído de forma satisfatória para a formação dos professores brasileiros em nível superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível, quiçá adequado, discorrer sobre Educação a Distância como algo separado da educação em geral. O que a princípio pareceu uma ação isolada ou de testes utilizando uma forma inovadora de metodizar a educação, a EaD tem se tornado uma prática educacional, institucionalizada ou não, cada vez mais comum, mais acessível e não mais rotulada como uma “novidade”.

A expansão, a interiorização e a regionalização da educação é um direito do cidadão brasileiro. E isto pode ser alcançado também por meio da Educação a Distância, que permite que os recursos humanos formados nos mais diversos municípios do país não precisem se deslocar para os grandes centros urbanos em busca de qualificação e de emprego, oportunizando ao indivíduo a permanência em sua cidade natal, ao tempo em que ajuda a transformar a realidade educacional e social de sua região.

É esperado o momento em que o estudo por meio da modalidade a distância seja tão natural quanto ao que já nos acostumamos em relação à educação presencial. Trabalhamos com a expectativa de que a EaD não seja vista como um apêndice da educação presencial ou como um simples recurso governamental de caráter emergencial para diminuir as fendas deixadas pelas desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro, e ansiamos por ver que ao ser aprovado em exame de admissão ao ensino superior, ou outro nível de ensino, o estudante tenha a opção de cursá-lo na modalidade que desejar, com as mesmas garantias de assistência e de qualidade de recursos humanos e materiais.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Censo EAD. BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. (Org.). Tradução de Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: InterSaberes, 2017. ISBN 978-85-5972-459-2. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ALONSO, Katia Morosov. Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a Distância**. Início e indícios de um percurso. Cuiabá: EDufmt, 1996, v. 1, p. 57-74. Disponível em: <<https://dessabela.wordpress.com/textos/educacao-a-distancia-no-brasil-a-busca-de-identidade/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 5.800/2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 3. Brasília, DF, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. DSU/MEC. **Projeto Logos I**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.

_____. DSU/MEC. **Projeto Logos II**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **O Projeto Logos II no Piauí**: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. 1982. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **O desafio da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. v. 1, p. 297-303. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PRETI, O. **A Universidade Aberta do Brasil**: uma política de Estado para o ensino superior a “distância”. Cuiabá: NEAD/UAB/UFMT, 2007.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Educação além do asfalto**: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural. 1999. 204f. Tese (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Teresina-PI: EDUFPI, 1999.

STAHL, Marimar Muller. **Os módulos do Projeto Logos II**: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos. 1981. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

SOBRE A ORGANIZADORA

CLÁUDIA NEVES é professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning. É coordenadora do Mestrado em Administração e gestão educacional e tem supervisionado várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre temas relacionados com a Liderança Educacional e a Administração e Gestão Educacional. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais tendo já coordenado um projeto com financiamento europeu sobre competências de aprendizagem ao longo da vida para pequenas e médias empresas. Atualmente a sua investigação prende-se com a exploração das perspetivas teóricas da complexidade nos contextos de administração e gestão educacional e com a promoção de comunidades profissionais virtuais de aprendizagem em contextos educativos. Tem publicado vários artigos sobre os processos de política educativa e os instrumentos e mecanismos de regulação da educação atual, bem como a emergência de novas conceções sobre Liderança Educacional Digital. É membro do Observatório de integração dos diplomados da Universidade Aberta e vogal da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Capitalismo Acadêmico 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40

D

Desenvolvimento 11, 16, 17, 22, 23, 91, 160

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 131, 132, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 188, 189, 191, 192

Educação Básica 15, 105, 109, 110, 154, 175, 177, 184

Educação para a democracia 70, 71

Educação Popular 67, 70, 74, 81, 83, 90, 91, 100

Educação tecnológica 145, 146, 149, 152

Ensino e aprendizagem 104, 157

Ensino Superior 25, 40, 41, 67, 68, 69, 80, 82, 87, 88, 96, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 152, 154, 155, 160

Ensino universitário 93, 158

Escola do mecanismo 123, 133, 135, 137, 138

Escola Pública 56, 74, 75, 78, 91, 154, 159

F

Filosofia da Diferença 113

Filosofia da educação 54, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 77, 79

G

Globalização 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 40, 82, 83, 87, 89

I

Inclusão 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 98, 99, 124, 169, 171

Integração Regional 81, 82, 83, 91, 93

M

Modelo público 26, 155

N

Neoliberalismo 18, 22, 42, 43, 46, 47, 48, 53

Nova economia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 40

O

Organizações Internacionais 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23

P

Pedagogia 10, 53, 77, 100, 123, 124, 132, 138, 143, 144, 160, 173, 191

Pedagogia musical 123, 124, 132

Políticas educativas 18, 20, 21, 23

Práticas pedagógicas 86, 95, 96, 130, 140, 167, 182

R

Racionalidade liberal 45

Regulação da educação 12, 18, 21, 192

T

Teoria do Capital Humano 42, 43



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**