

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

CLAUDIA SOUZA DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS: A EXPERIÊNCIA DA  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS NOS PROJETOS MAGISTER (1977-  
1981) E PROFORMAÇÃO (2000)**

GOIÂNIA-GO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar o produto final, a autora e a orientadora firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

CLAUDIA SOUZA DE QUEIROZ

Título do trabalho:

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS NOS PROJETOS MAGISTER (1977-1981) E PROFORMAÇÃO (2000)**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)s autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 08/06/2021, às 20:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIA SOUZA DE QUEIROZ, Discente**, em 14/06/2021, às 19:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2119037** e o código CRC **31385790**.

---

Referência: Processo nº 23070.028331/2021-19

SEI nº 2119037

CLAUDIA SOUZA DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS: A EXPERIÊNCIA DA  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS NOS PROJETOS MAGISTER (1977-  
1981) E PROFORMAÇÃO (2000)**

Monografia apresentada como requisito para aprovação  
no Trabalho de Conclusão de Curso II do curso de  
Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade  
Federal de Goiás, sob a orientação da Professora Doutora  
Karine Nunes de Moraes.

GOIÂNIA-GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Queiroz, Claudia Souza de

Formação de professores em Goiás [manuscrito] : a experiência da formação dos professores leigos nos projetos MAGISTER (1977-1981) e PROFORMAÇÃO (2000) / Claudia Souza de Queiroz. - 2021. 32 f.

Orientador: Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2021.

Bibliografia.

Inclui siglas.

1. Formação de professor leigo. 2. Magister. 3. Proformação. I. Moraes, Karine Nunes de, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos sete dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS NOS PROJETOS MAGISTER (1977-1981) E PROFORMAÇÃO (2000)**”, de autoria de Claudia Souza de Queiroz, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Dra. Karine Nunes de Moraes da Faculdade de Educação/UFG com a participação do membro da Banca Examinadora: Míriam Fábria Alves. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,0, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelo Membro da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 09/06/2021, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Míriam Fábria Alves, Professor do Magistério Superior**, em 09/06/2021, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2112274** e o código CRC **F84E7706**.

## RESUMO

Essa pesquisa objetiva realizar uma análise histórica dos projetos emergenciais MAGISTER (1977-1981) e PROFORMAÇÃO (2000), a fim de compreender a repercussão deles na profissionalização de professores leigos na especificidade do Estado de Goiás, bem como, analisar e identificar quais as intenções implícitas à formação dos professores por meio desses projetos emergenciais. Além disso, buscar as principais causas e/ou motivos que levaram à implantação de projetos de formação em curto prazo ao invés de ampliar a oferta de cursos regulares. Para alcançar o objetivo proposto, fizemos uso de fontes documentais identificadas na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), textos sem classificação de período específico, encontrados pela plataforma Google Acadêmico, artigos de periódicos indexados em diferentes portais e por fim, livros e artigos catalogados nas bibliotecas da Universidade Federal de Goiás. Em face ao que se revela desta pesquisa, pretende-se compreender um momento histórico da formação de professores, em especial no estado de Goiás, por meio de documentos que relataram o processo de execução dos projetos emergenciais, de leis que abarcaram o ensino de professores, e de textos de autores que analisaram essa temática. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental numa abordagem qualitativa. Em conjunto com os métodos de pesquisa, a fim de explicar a realidade do objeto pesquisado, utilizou-se o método dialético para direcionar nosso olhar considerando sempre a contradição, o conflito e a crítica. Ao fim do percurso desta pesquisa constatam-se críticas realizadas à formação dos professores durante esse período, tanto no que diz respeito à formação regular, quanto à formação emergencial. Tais críticas se justificam devido ao momento histórico em que foram implementados esses projetos. O problema dos professores leigos existia, mas não se podia simplesmente demitir todos e contratar professores já habilitados, pois assim estariam apenas apagando a contribuição de profissionais que se dedicaram por anos a levar a educação onde ninguém mais queria, em condições exploratórias. Portanto, se fazia sim necessário formá-los e capacitá-los para que essa educação não se perdesse na prática pela prática. As soluções encontradas pelo Estado foram os Projetos Emergenciais, assim, a formação fornecida nesses projetos a esses professores exigia muito em três quesitos: conteúdo, disciplina e tempo. Contudo, mesmo com as dificuldades os cursos emergenciais conseguiram seguir com seus objetivos, capacitar e habilitar professores leigos para reduzir o quadro de professores não habilitados na rede pública de ensino, havendo com certeza uma solução quantitativa no quadro de professores leigos, porém não encontramos soluções qualitativas para o problema.

Palavras-chave: Formação de professor leigo; Magister; Proformação.

## ABSTRACT

This research aims to carry out the historical analyses of the emergency projects “MAGISTER” and “PROFORMAÇÃO”, in order to understand their impact on the professionalization of lay teachers in the specificity of the state of Goiás, as well as to analyze and identify the intentions implicit in the training of teachers through these emergency projects and, search for the main causes and/or reasons that led to the implementation of short-term training projects instead of expanding the offer of regular courses. To achieve the proposed objective, we used documentary sources identified in Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), texts without a specific period classification, found by the Google Scholar platform, articles from journals indexed in different portals and, finally, books and articles cataloged in the libraries of the Universidade Federal de Goiás. In view of what is revealed in this research, we

intend to understand a historical moment of teacher training, especially in the state of Goiás, through documents that reported the process of execution of the emergency projects, laws that encompass the teaching of teachers, and texts by authors who have analyzed this theme. The research is characterized as bibliographic and documentary in a qualitative approach. Together with the research methods, in order to explain the reality of the researched object, we use the dialectical method to direct our focus, always considering contradiction, conflict and criticism. At the end of this research, there are criticisms made to the training of teachers during this period, both with regard to regular training, as well as emergency training, such criticisms are justified due to the historical moment in which these projects were implemented. The problem of lay teachers existed, you couldn't just discharge everyone and hire already qualified teachers, because then they would be just erasing the contribution of professionals who dedicated themselves for years to take the education where no one else wanted, in exploratory conditions. Therefore, it was necessary to train and enable them so that this education would not be lost in practice by practice. The solution found by the State was the Emergency Projects, and that the training provided in these projects to these teachers demanded a lot in three aspects: content, discipline and time. However, even with the difficulties, the emergency courses managed to follow their objectives, train and enable lay teachers to reduce the number of unqualified teachers in the public school system, there is a quantitative solution in the group of lay teachers, however we did not find qualitative solutions to the problem.

Keywords: Lay teacher training; Magister; Proformação.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
2	<b>CURSOS REGULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	8
3	<b>PROFESSORES LEIGOS</b> .....	15
4	<b>PROJETOS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	18
4.1	<b>MAGISTER</b> .....	19
4.1.1	<b>Magister I, II e III</b> .....	20
4.1.2	<b>Objetivos</b> .....	21
4.1.3	<b>Acompanhamento, Controle e Execução</b> .....	21
4.1.4	<b>Conteúdo do projeto</b> .....	22
4.1.5	<b>Avaliação</b> .....	22
4.2	<b>PROFORMAÇÃO</b> .....	23
4.2.1	<b>Objetivos</b> .....	23
4.2.2	<b>Acompanhamento, Controle e Execução</b> .....	23
4.2.3	<b>Conteúdo do projeto</b> .....	24
4.2.4	<b>Avaliação</b> .....	24
5	<b>A CONDIÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS PROJETOS EMERGENCIAIS</b> .....	25
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	28
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	30

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada Formação de professores em Goiás: a experiência da formação dos professores leigos nos projetos MAGISTER (1977-1981) E PROFORMAÇÃO (2000) parte da minha experiência como bolsista voluntária em pesquisa científica no *Projeto Magister: escolarização em nível de 1º e 2º graus para professores leigos em Goiás*. Foi realizada no ano de 2019, sob orientação da professora Dra. Maria Margarida Machado, vinculada ao Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura – NEDESC/ FE/ UFG.

O presente trabalho se caracteriza como pesquisa bibliográfica e documental numa abordagem qualitativa. Compreendemos a pesquisa bibliográfica sob a perspectiva de Lima e Miotto (2007), realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise posterior dos dados obtidos. Assim, possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, mas que auxilia também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Enquanto isso, a pesquisa documental é definida por Sá-Silva, Almeida e Gindani (2009) como um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Portanto, é muito próxima da pesquisa bibliográfica, diferindo-se apenas na natureza das fontes, ou seja, a pesquisa bibliográfica se remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Em conjunto aos métodos de pesquisa, a fim de explicarmos a realidade do objeto pesquisado, utilizamos o método dialético para direcionar nosso olhar considerando sempre a contradição, o conflito e a crítica. À vista disto, compreendemos a partir de Wachowicz (2001, p. 01) que “o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é”.

Nesse sentido, essa pesquisa objetiva realizar uma análise histórica dos projetos emergenciais MAGISTER e PROFORMAÇÃO a fim de compreender a repercussão deles na profissionalização de professores leigos na especificidade do Estado de Goiás, bem como, analisar e identificar quais as intenções implícitas de titular os professores por meio desses projetos emergenciais e buscar as principais causas e/ou motivos que levaram à implantação de projetos de formação em curto prazo ao invés de ampliar a oferta de cursos regulares.

Ao longo da pesquisa, encontramos uma enorme carência de informações para a realização da análise dos projetos emergenciais, principalmente aqueles relativos ao estado de

Goiás. Além disso, é preciso ressaltar que referente ao Projeto MAGISTER, nossas únicas fontes de informações encontradas foram documentos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), no ano de 2019, durante a experiência como bolsista voluntária. Ou seja, não existem pesquisas referentes a este projeto e, portanto, tivemos apenas fontes documentais não tratadas.

Desta forma, para alcançar o objetivo de compreender um momento histórico da formação de professores, em especial no estado de Goiás, fizemos uso de documentos que relataram o processo de execução dos projetos emergenciais, de leis que abarcaram o ensino de professores e de textos de autores que analisaram essa temática.

Dentre estas fontes documentais está a papelada identificada na SEDUC (1983) referente ao Projeto MAGISTER (1977-1981), textos, sem classificação de período específico, encontrados pela plataforma Google Acadêmico, artigos de periódicos indexados nos portais Scientific Electronic Library Online (SciELO), Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (HistedBr). Além disso, encontram-se: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), arquivos federais referentes à educação ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e também livros e artigos catalogados nas bibliotecas da Universidade Federal de Goiás para as pesquisas referentes à temática de professores leigos, formação de professores, ao Projeto PROFORMAÇÃO (2000) e aos cursos regulares no período equivalente aos projetos emergenciais.

Dentre os principais autores referenciados estão Campos (1999) e Picanço (1986) sob a temática do professor leigo, Canezin; Loureiro (1994) e Tanuri (2000) trazendo a temática das Escolas Normais, Frankfurt (2011) referente a Lei nº 5.692 de 1971, Mazur; Vieira; Castaman (2020) no que se refere ao Decreto-lei nº 8.530 de 1946, Moraes (2011) e Joia (2001) que analisam o projeto PROFORMAÇÃO e finalmente Stahi (1986) que discorre sobre os projetos emergenciais.

Desta forma, a monografia aqui apresentada está organizada em 5 capítulos, exceto esta introdução, sendo eles: **Cursos regulares de formação de professores**, trazendo os aportes legislativos e uma análise histórica dos cursos regulares que existam em paralelo aos projetos emergenciais de formação de professores; **Professores Leigos**, que situam quais profissionais se encaixam nesta descrição e como eles surgiram na historicidade desse país; **Projetos emergenciais de formação de professores**, que abordam sobre a temática dos projetos emergenciais e especificamente sobre os projetos MAGISTER e PROFORMAÇÃO, o motivo

da criação deles, bem como suas execuções; **A condição da formação do professor nos projetos emergenciais**, uma análise da situação dos projetos emergenciais no objetivo de formação dos professores leigos; e por fim as **Considerações finais** a fim de demonstrar as conclusões do desfecho desta pesquisa.

## 2 CURSOS REGULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A seguir será analisado o aporte histórico legal dos cursos regulares de formação de professores, com a finalidade de verificar como se chegou à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ao longo da análise histórica, tenciona-se um olhar no preparo que esses cursos davam aos futuros professores, principalmente da educação primária.

Saviani (2005) afirma que no Brasil a questão do preparo de professores emerge desde a independência, quando se cogita da organização da instrução popular (SAVIANI, 2005, p. 12), ou seja, quando o Estado passa a ser responsável pela instrução pública. Contudo, o que nos interessa analisar é o período onde a formação do professor da educação primária passa a ter uma maior legislação, isto é, quando surge a lei que fixa as diretrizes e bases da educação em todo o território nacional. Assim, analisaremos, a partir da década de 1960, o advento da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que determina que para se lecionar no ensino primário, deve-se possuir o nível médio de formação. Ou seja, ginásial ou colegial, “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, Art. 34); e, ainda, que

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961, Art. 53).

Apesar da grande expectativa advinda da primeira LDB, ela não muito o fez em questão de inovação para a educação, porém, fixou padrões mínimos de duração para os cursos ginásial, colegial e curso normal. Segundo Tanuri (2000),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos.

[...] As reformas estaduais das escolas normais, com vistas a ajustá-las à nova Lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares. [...] Como a Lei de Diretrizes e Bases fixou apenas padrões mínimos de duração para os dois tipos de cursos, aos Conselhos Estaduais caberia a iniciativa de estender esse mínimo, nas proporções desejadas (TANURI, 2000, p. 78).

Por isso, a fim de explicar a formação em nível médio, ensino colegial e normal, nos anos de 1960, vamos voltar algumas décadas para explicar brevemente como se dava o ensino regular a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, que tinha como um de seus objetivos “Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias” (MAZUR; VIEIRA; CASTAMAN, 2020, p. 5)

O Decreto-lei nº 8.530, assinado em 2 de janeiro de 1946, estabeleceu diretrizes gerais para o funcionamento do ensino Normal em todo o Estado brasileiro. A Lei pretendia uniformizar a formação docente, por meio de princípios e normas relativos aos regimes de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos (MAZUR; VIEIRA; CASTAMAN, 2020, p. 3).

A referida Lei Orgânica estruturou o curso Normal em dois ciclos,

Tal como prevista nas leis orgânicas dos outros cursos médios, a estrutura do curso Normal compreendia dois ciclos. O primeiro, com duração de quatro anos, destinava-se a formar o regente de ensino primário e devia ser ministrado no curso Normal regional. O segundo ciclo com três anos de duração, devia preparar professores primários e ser ministrado em Escolas Normais e institutos de educação, após o curso ginásial. O curso Normal regional, portanto, preparava professores do primeiro ciclo, a Escola Normal ministrava o segundo ciclo e o curso ginásial do ensino secundário. [...] No seu artigo 16, a Lei Orgânica estabelecia que “os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames” [...] (CANEZIM; LOUREIRO, 1994, p. 97).

O Decreto-lei também determinou que, desde atendidos os requisitos da formação, o profissional formado poderia atuar em qualquer estado da unidade federativa, “[...] a diferenciação do nível de formação e as normas que disciplinarem a investidura e a carreira do magistério, em cada unidade federada, os diplomas de professor primário, expedidos na conformidade do presente Decreto-lei, terão validade em todo o território nacional” (Decreto-lei nº 8.530/46, Art. 55).

Em Goiás, o ensino normal iniciou sua adaptação à Lei Orgânica através do Decreto-Lei nº 870/47, que transformou a Escola Normal Oficial em Instituto de Educação de Goiás, bem como autorizava as escolas que possuíssem conformidade com a lei à categoria de Escola Normal. No ano seguinte, o curso Normal em Goiás também passou a funcionar pelos moldes da Lei Orgânica e foi regulamentado pelo Decreto nº 774/48 (CANEZIM; LOUREIRO, 1994, p. 99).

Retomando a década de 1960, a primeira LDB foi um grande avanço nas políticas educacionais, contudo, seus preceitos elaborados sob a égide da democracia não iriam durar por muito tempo, pois, em 1964 ocorre o golpe militar no Estado brasileiro que duraria 21 anos. Nesse período, teve-se no Brasil 5 mandatos militares e a instituição de 16 atos institucionais que se sobrepunham à Constituição de 1946. Mas vale lembrar que a militarização também instituiu uma Constituição em 1967.

Desta forma, a partir de 1964, cresce a insatisfação das classes médias que buscam o sucesso social e profissional, assim, realizando demandas essa classe começa a ansiar por conquistas sociais e profissionais pelo diploma, o que, segundo Mello, Maia e Britto (1982) explica a crescente procura por oportunidades nos graus médio e superior de educação (MELLO; MAIA; BRITTO, 1982, p. 7). As autoras ainda continuam dizendo que, a necessidade em manter o apoio político das classes médias e a urgência de mão de obra especializada passou a dominar os projetos, propiciando o aparecimento da Lei 5.540, de 28 de Novembro de 1968 e da Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971 (MELLO; MAIA; BRITTO, 1982, p. 7).

Além dessas duas leis, iremos também comentar sobre o parecer que influenciou na formação docente à época, isto é, o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/1969 que foi especialmente um empecilho no que se refere à contratação de professores, pois além de igualar a licenciatura ao bacharel, induziu a reutilização da mão de obra docente através do que chamaram de “quem pode mais pode menos”. Dessa forma, segundo Dantas (2015), os professores de uma determinada unidade de ensino, além de ministrarem suas aulas no 1º grau, eram ‘aproveitados’ para lecionarem nos Cursos de Magistério, evitando desta forma a contratação de novos professores (DANTAS, 2015, p. 100). Esse tópico também é abordado pelas autoras Mello, Maia e Britto (1982), que ao analisarem o parecer 252/69, dizem que ficou abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, quanto ao magistério. O parecer atribuiu-lhe a função de preparar o professor primário, sob o argumento que o professor do cursista, que será futuramente professor primário, pode também ser professor primário “quem pode o mais pode o menos”, desde que em sua formação estejam incluídas disciplinas de metodologia de 1º grau e estágio e, assim fazendo com que tais modificações não resolvessem os problemas, mas sim, gerassem outros (MELLO; MAIA; BRITTO, 1982, p. 8).

Tais problemas que advieram dessa “solução” de problema são analisados por Dantas (2015),

A sobrecarga de trabalho destes profissionais e a precária formação afetavam, sobremaneira, a qualidade deste curso. Assim, o que era para ser a exceção, tornou-se

a regra em muitos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que os professores com habilitação específica de 2º grau, passaram a lecionar em séries mais avançadas, ainda que a sua formação ou habilitação fosse deficiente em muitos aspectos (DANTAS, 2015, p. 100).

Assim como disse as autoras Mello, Maia e Brito (1982), o problema, que teve uma solução precária, acabou criando outro problema, muitos professores exaustos de uma longa jornada de trabalho, que além de não terem um descanso apropriado também tiveram de lecionar em classes mais avançadas do que suas próprias habilitações os prepararam.

Um dos dispositivos legais que deu origem ao Parecer CFE nº 252/69 foi a Lei nº 5.540, de 1968, também conhecido como “lei da reforma universitária”, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Assim, em seu artigo 30º a referida lei dispunha que, “a formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968, Art. 30). Dessa forma, estabelecendo assim, que os professores do nível de ensino do segundo grau deverão fazer sua formação em nível superior, mas não inclui os professores do ensino de primeiro grau nessa estipulação.

Dentre as mudanças realizadas na formação de professores, durante a ditadura militar, está também a Lei nº 5.692/71. Nessa respectiva lei, a alteração mais visível instituída diz respeito à organização do sistema de ensino, que a partir dela se nomeia em graus – 1º e 2º Graus, embora até a LDB anterior (Lei 4024/61), o sistema de ensino fosse dividido em níveis primário, médio e superior. Quanto à formação dos professores, segundo a autora Tanuri (2000, p. 80), a Lei nº 5.692/71 trazia “pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação”. A autora diz isso pelo o que consta no Art. 29 da referida lei,

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971, Art. 29).

Contudo, mesmo tendo a aparente preocupação com a devida formação dos professores para cada etapa do ensino, a mesma lei permite que professores não habilitados exerçam a função docente, até mesmo aqueles que não possuem o foco no ensino, ou seja, licenciados.

Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971, Art. 77-78)

Desta forma, a Lei 5.692/71, por meio destes artigos 77 e 78 criou precedentes para preencher, não importando o custo ou os problemas que porventura poderiam surgir, as vagas docentes disponíveis no ensino de 1º e 2º Graus. Além dessa abertura legal de contratação de professores não habilitados, a Lei leva a formação do professor primário (1º grau) a uma habilitação do ensino médio, como afirma Frankfurt (2011), “[...] em 1971, quando promulgada a nova reforma do ensino de 1º e 2º graus, a formação para o magistério estava contemplada no 2º grau, sendo uma habilitação profissional entre outras possíveis” (FRANKFURT, 2011, p. 69). Desta forma, apesar de tecnicamente ampliar a exigência de formação do professor, agora em nível médio, tirou-se a formação do professor de um curso específico – Ensino Normal – e empurrou essa formação docente para mais uma das habilidades técnicas do nível médio, condenando-o a uma reprodução tecnicista do ensino. Assim, nos dizeres de Tanuri (2000) “a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” (TANURI, 2000, p. 80). Ainda sobre a HEM o autor discorre a respeito de seu currículo,

[...] este deveria apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional – composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – e uma parte de formação especial. Esta, conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura

e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino (TANURI, 2000, p. 81).

Portanto, a HEM era dividida entre formação geral e formação especial, assumindo de vez um caráter tecnicista, que mais tarde, é alvo de duras críticas pelo antigo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR (1968),

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25 *apud* TANURI, 2000, p. 82).

Como exposto, a HEM sofreu duras críticas e seu fracasso era aparente, “o agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual” (TANURI, 2000, p. 82). Este fato levou a uma grande movimentação das entidades responsáveis pela educação no país, isto é, o Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais, ação que ficou conhecida como “revitalização do ensino normal”. Assim, entre as propostas de revitalização, estabeleceu-se uma nova lei que acabava com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º Grau, “[...] através da Lei no 7.044, de 18 de outubro de 1982. Por esta Lei, em seu artigo 4, parágrafo 2º, o ensino profissionalizante no 2º grau deixava de ser obrigatório, conforme preconizado na Lei 5.692/1971 (MANHÃES, 1996, p. 107 *apud* DANTAS, 2015, p. 110). Além disso, fazemos aqui um destaque a um dos projetos que surgiu para essa revitalização do ensino,

[...] o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (Cavalcante, 1994; São Paulo, 1992 *apud* TANURI, 2000, p. 82).

Desta maneira, um dos projetos que assegurou um mínimo de formação docente não totalmente voltada ao tecnicismo foram os projetos CEFAM, que segundo Tanuri (2000) foram implementados em 1983 e em 1991 já havia 199 Centros espalhados por todo o país,

Baseando-se em relatórios das Secretarias da Educação envolvidas no projeto CEFAM e em observação participante, Cavalcante (1994) identifica ações que considera avanços no sentido da melhoria da qualidade do ensino, como: enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora (TANURI, 2000, p. 83).

Assim, possibilitando uma reforma no currículo do professor das primeiras séries, o CEFAM além de reformar a formação do professor, saindo do ensino propedêutico, também atuou na recuperação e criação de escolas, remodelou os estágios e trabalhou com universidades para garantir que esse currículo atendesse as necessidades dos docentes.

Felizmente, com o fim da ditadura no Brasil e com a nova Constituição da República Federativa de 1988, o Estado brasileiro voltou a ser um Estado Democrático que determina em seu Art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Além disso, também prevê em seu Art. 206 inciso V e VIII, respectivamente, a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e um “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988, Art. 206). A partir da Constituição de 1988, elaborou-se uma nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Saviani (2005) afirma que na década de 1990 o Brasil contava, em nível médio, com 5.276 Habilitações do Magistério e, em nível superior, contava-se com 337 Cursos de Pedagogia, sendo assim, a formação de professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio. Diante dessa situação, o artigo 62 da nova LDB de 1996 estabeleceu que a formação dos docentes para atuar na educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior (SAVIANI, 2005, p. 21-22). Contudo, Tanuri (2000) alega que apesar da Lei estabelecer como norma a formação em nível superior, “a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada

a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo” (TANURI, 2000, p. 85).

Desta forma, a LBD de 1996 é um enorme passo para o caminho de se garantir a contratação de professores devidamente formados para a educação básica, apesar de muitos teóricos alegarem que os prazos não podem ser cumpridos, mas a Lei também não ignorou a importância dos antigos cursos normais de nível médio, importantes às regiões que sofrem pela falta de professores qualificados, tais como: as zonas rurais.

### **3 PROFESSORES LEIGOS**

Neste trabalho, consideram-se como professores leigos, no ensino de 1º Grau<sup>1</sup>, aqueles profissionais que a escolaridade máxima atingida é o 1º Grau completo ou incompleto, assim como também consideramos no ensino de 2º Grau, aqueles que não possuem a escolaridade máxima, ou seja, o 2º Grau completo. Portanto, para nós, o professor leigo é o correspondente ao professor não titulado, isto é, que não possuía a habilitação legal para lecionar, o correspondente ao, no mínimo, ensino médio completo. Segundo Picanço (1986),

Os dados indicam que a questão do professor leigo não é algo desprezível; sua presença em todos os estados da federação põe esta realidade como um componente básico na educação de primeiro grau no País, especialmente em alguns estados da federação. E o fato de que a prática de seu trabalho tem especificidade reforça a necessidade de que se eleve sua temática à condição prioritária entre as prioridades ao discutir-se, por exemplo, a educação básica. [...] O que vem se convencionando como fracasso escolar está, também, identificado com a existência do professor leigo. A qualidade de seu trabalho é sempre concebida como deficiente, por ser resultante de um profissional mal remunerado e despreparado (PICANÇO, 1986, p. 10).

Por décadas, houve a contratação compulsória de professores mal capacitados para promover a educação dos menos afortunados, assim, desde a formação dos professores até as condições de trabalho e remunerações, é como se tratassem a formação básica como algo simples, podendo ser realizado por qualquer um que se disponha. Segundo Campos (1999),

[...] os educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas, nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres, nas escolas comunitárias das favelas de cidades do Nordeste e do Norte, nos programas pré-escolares de baixo custo, ou como monitores de educação de adultos. Essas educadoras, na sua maioria mulheres, grande parte delas negras, muitas vezes estão vinculadas a programas educacionais fora da área de educação, ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias. Atendem os filhos da pobreza, aquelas crianças e adolescentes que costumam ser rejeitados pelos sistemas formais de ensino (CAMPOS, 1999, p. 135).

---

<sup>1</sup> Entende-se por ensino de 1º Grau a educação correspondente ao Ensino Fundamental e por ensino de 2º Grau, o Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

O questionamento realizado aqui é o porquê da contratação do professor leigo. Sabemos que mesmo com poucas escolas, à vista do que temos hoje, existiam cursos de formação de professores, tais como a escola normal e o técnico em magistério, então qual o motivo de mesmo tendo esses profissionais formados, não estivessem eles compondo a maioria do corpo docente nas escolas? Stahi (1986) diz que dentre aspectos qualitativos que interferiam à época na oferta e demanda de professores formados, “está a atração de novos empregos, melhor remunerados e com melhores condições de trabalho, oferecidos pelo desenvolvimento tecnológico, econômico e social, tornando a profissão de professor, pelo seu baixo status sócio-profissional, pouco atraente para os mais capazes” (STAHI, 1986, p. 17). Ou seja, o incentivo à época para ser professor não era interessante, não se tinha o que hoje chamamos de plano de carreira, com muita ou pouca formação o retorno financeiro era o mesmo, e segundo a autora, não era atrativo.

Assim, o que concluímos destas considerações é que a questão do professor leigo não é algo tão simples como parece. A sua própria existência está associada a situações muito mais complexas do que apenas à formação, conforme Campos (1999) e Stahi (1986) citados acima, ou a situação citada por Picanço (1986, p. 11) “a transitoriedade de sua condição de trabalhador na qual é realizada sem as garantias mínimas do exercício de uma atividade empregatícia”, visto que a função de ser professor era tratada muitas vezes como um trabalho informal. Todavia, trataremos aqui especificamente sobre esses tais trabalhadores que foram contratados pelos municípios do Estado de Goiás, mesmo sem possuírem a formação adequada.

A história nos mostra que em Goiás sempre houve entraves a serem vencidos no que tange à formação de professores. Canezim e Loureiro (1994) apontam como problemas as “dificuldades financeiras, desinteresse político, jogo de poder, falta de professores e, às vezes, também de alunos” (CANESIM; LOUREIRO, 1994, p. 6). Assim, parte destes entraves segundo as análises das autoras provinha do recurso financeiro, fosse para custear a formação dos docentes ou para custear o salário do profissional depois dessa formação. Movido a este descaso, tinham-se poucos profissionais que realmente se comprometessem a buscar a excelência em sua própria formação ou sequer atuar na docência, já que não obteriam um retorno favorável. Desta forma, somando a falta de profissionais formados que queriam atuar, os baixos salários, e as dificuldades de acesso às zonas rurais, resultou na contratação de professores leigos ao longo de décadas de ensino público no estado de Goiás, assim, as mesmas autoras apontam que no estado de Goiás “a partir das décadas de 40 e 50, delineava-se mais claramente, nos discursos dos administradores, a indicação de que a ineficácia da instrução

pública devia-se à falta de pessoal habilitado para o Magistério” (CANESIM; LOUREIRO, 1994, p. 14). Mas também se aponta que na próxima década exista no estado uma “grande proporção de leigos, que em 1960 era de 71%” (CANESIM; LOUREIRO, 1994, 119), ou seja, mesmo com a acusação, o estado não conseguia frear a contratação desses profissionais.

Durante as próximas décadas, iniciou-se a busca pela resolução desse problema para formar, capacitar e habilitar esses profissionais, que mesmo com a baixa remuneração se propunham a lecionar para aqueles menos afortunados e aqueles que não tinham acesso fácil às escolas dos centros urbanos.

Segundo as autoras Canezim e Loureiro (1994, p. 98), a resolução do problema da formação dos professores leigos poderia ter sido através da oferta dos cursos normais, contudo, a Lei Orgânica do Ensino Normal<sup>2</sup> não permitia candidatos maiores de 25 anos, além disso,

Se com esse limite de idade a Lei Orgânica dificultava a habilitação de professores leigos, o Regulamento do Ensino Normal de Goiás, no seu artigo 28, dificultava-a mais ainda, pois justamente para o curso Normal regional ficou estabelecida a idade máxima de 16 anos no momento da inscrição, enquanto para o ingresso no curso Normal de segundo ciclo o Regulamento do Ensino Normal de Goiás não estabeleceu limite de idade. Aos professores leigos em exercício só restava a possibilidade de realização do ginásio secundário e do curso Normal do segundo ciclo. Em Goiás, o curso regional perdeu, com essa exigência de 16 anos para o ingresso, um dos seus objetivos principais: a habilitação do professor leigo, que representava aproximadamente 80% dos professores do curso primário[...] (CANEZIM; LOUREIRO, 1994, p. 98).

Diante do limite de idade estabelecido pela Lei Orgânica e o Regulamento do Ensino Normal de Goiás para iniciar o curso normal, que impedia a formação dos professores leigos, o estado goiano optou por soluções emergenciais de formação desses mesmos professores. Sobre isso Canesim e Loureiro (1994) dizem que

Em mensagem enviada à Assembleia Legislativa pela Secretaria de Educação, a qualificação do professor primário e a educação em geral são apresentadas com a demarcação técnica de caráter salvacionista [...]. Alegava-se que entre 3.103 professoras das escolas públicas, apenas 928 eram portadoras de diploma do curso Normal. Assim sendo, “seria ridículo pensar em dispensar em massa dos quadros do magistério oficial todas aquelas professoras leigas, algumas das quais altamente eficientes, outras facilmente recuperáveis, em grande número indispensáveis”. [...] Diante da grande proporção de leigos, que em 1960 era de 71%, a Secretaria propunha-se organizar cursos intensivos, ministrados em regime de internato, para formar quadros “capazes de atender às exigências do Estado de Goiás no setor educacional”. [...] O plano de emergência de 1962 reformulava essa proposta inicial. Partindo da “impossibilidade de recuperar o magistério leigo de Goiás por meio de institutos tradicionais de pessoal docente”, ele destacava a necessidade de adoção de programas de treinamento de professores a curto prazo. Essa decisão política era justificada pela avaliação de que a escola Normal teria fracassado na formação de

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Dispõe sobre a organização do Ensino Normal.

professores [...]. Outra justificativa era o fato de que a maioria das formandas não se dedicava ao Magistério (CANESIM; LOUREIRO, 1994, p. 118-120).

De modo a resolver o problema de docentes necessitados de capacitação, como citado acima, o estado de Goiás tentaria reduzir o número de professores leigos pela formação deles, já que não era possível a dispensa. Assim, optou-se pela formação de forma aligeirada desses profissionais de maneira com que eles continuassem atuando enquanto se capacitavam. Deste modo, surgiram projetos de formação rápida, emergencial, para professores leigos.

#### **4 PROJETOS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Inúmeros projetos emergenciais de formação de professores foram desenvolvidos na área de formação de professores leigos, contudo, durante a pesquisa encontramos uma enorme carência de informações a esse respeito, principalmente no que se refere ao estado de Goiás. As informações existentes raramente analisam os resultados obtidos dos projetos.

Apesar de inúmeros e tendo objetivos similares, os métodos adotados pelos projetos emergenciais de formação de professores leigos são variados, e como veremos posteriormente, alguns desses métodos compreendem desde a utilização do ensino direto, sendo executados no período das férias escolares, até ao ensino indireto, através de tarefas autoexplicativas ao longo do ano. Dentre alguns projetos emergenciais da época, podem ser destacados:

- Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, do MEC, em quase todas as unidades federadas;
- Cursos pedagógicos parcelados, das Secretarias de Educação e Cultura do Piauí, Mato Grosso e outras;
- Projeto SACI, do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos, em São Paulo, desenvolvido no Rio Grande do Norte;
- Treinamento de Professores Leigos, do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte;
- Projeto Titulação do Professor Leigo, da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul;
- Projeto HAPRONT, do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo;
- Cursos AJURI, da Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas;
- Projeto HAPROL, do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia;
- Habilitação de Professores Leigos, das Secretarias de Educação e Cultura do Amazonas e Sergipe;
- Capacitação e Habilitação de Professores Leigos, da Universidade Federal do Maranhão;
- Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;

- Projeto de Atualização — Treinamento em Serviço, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;
- Projeto TERRA, da Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul;
- Projeto LUMEN, da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás;
- Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único, da Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina;
- Projeto LOGOS II, do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas (STAHL, 1986, p. 21)

Como vimos, o grande número de programas coloca em evidência um interesse generalizado dos estados federativos em reduzir o grande contingente de professores leigos no país. Contudo,

Em 2009, segundo dados do INEP/MEC divulgados pelo Portal IG de 04/06/2010, o número de professores leigos no país passou para 152.454, representando 7,7% dos docentes. Segundo a reportagem, “em 2007, 103.341 professores brasileiros estavam nessa situação. No ano passado, eles somavam 139.974. O aumento chega a 35,4% em dois anos”. Considerando que em 2002 a quantidade para ser formada era de 45.155, em 2009 esse número triplicou, o que coloca grandes desafios para as políticas públicas (MORAES, 2011, p. 263).

Desta forma, mesmo existindo várias iniciativas em todo o país para resolução do problema do professor leigo, o número desses profissionais continuou a aumentar, o que não tira a relevância desses projetos em recuperar os docentes. Assim, deixando a discussão no âmbito federal e focando no estado de Goiás, durante boa parte da trajetória do estado goiano na educação de professores leigos, aconteceram diferentes iniciativas de cursos especiais, desde perspectivas de conclusão da escolarização básica até a qualificação profissional. Desta forma, iremos apresentar dois desses projetos de formação especial de professores leigos, são eles: os projetos MAGISTER (1977-1981) e PROFORMAÇÃO (2000).

#### 4.1 MAGISTER

De acordo com documentos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (1983), o Projeto Magister (1977-1981), de início, integrou-se ao Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília (RGB), e mais tarde, estendeu-se às regiões Norte e Médio Norte de Goiás. A iniciativa do Projeto deve-se, em grande parte, aos resultados do Encontro de Avaliação do Programa Educacional da Região Geoeconômica de Brasília.

Naquela oportunidade, evidenciou-se que o Subprograma de Capacitação de Recursos Humanos, em Goiás, não estava voltado para a solução do problema básico do Ensino de 1º Grau, nos municípios da RGB. Enquanto estavam programados cursos de atualização,

habilitação e a licenciatura curta tinha apenas um curso de habilitação de professores em nível de 2º grau. Os dados disponíveis nos documentos (SEDUC, 1983) identificavam a existência de 70 municípios da RGB com 3.068 professores não titulados, o que correspondia a 54% do total de professores em exercício, e apenas 2.614 professores com algum tipo de formação. Acrescenta-se ainda que dos 3.068 professores mencionados, 2.118, possuíam apenas o antigo Curso Primário, muitas vezes incompleto.

Em nível estadual, ainda segundo o documento (SEDUC, 1983), com dados da Unidade de Informações Educacionais/SEC, no ano de 1977, havia 25.076 professores na rede estadual de ensino, sendo que com Ensino Superior: licenciatura plena havia 1527 completos e 1406 incompletos; já com licenciatura curta, tinha 666 completos e 545 incompletos; com bacharelado havia 382 completos e 484 incompletos; com 2º grau tinha: no magistério 7608 completos e 1759 incompletos; outras modalidades de 2º grau 1118 completos e 605 incompletos; enquanto em nível de 1º grau havia 1728 completos e 6303 incompletos.

#### **4.1.1 Magister I, II e III**

Devido aos dados acima informados, foram realizados apenas em Goiás os Projetos Magister I de 1977 a 1978; Magister II que aconteceu entre 1979 e 1980 e o Magister III que ocorreu de 1980 a 1981. Tais projetos previam minimizar o quantitativo de professores leigos atuantes do Ensino de 1º Grau, prioritariamente da 1ª a 4ª série, de forma a proporcionar a capacitação de professores em nível de 1º Grau e também a habilitação de professores em nível de 2º Grau. Isso ocorreu primeiramente nas áreas programadas: Vale do Paranã, Mineração, Eixo Anápolis-Ceres e BR 040-BR 050 da Região Geoeconômica de Brasília-Área de Goiás, atendendo cerca de 70 municípios goianos e posteriormente na Região Norte do Estado de Goiás com o Magister III, que atendeu a cerca de 87 municípios. Segundo os documentos (SEDUC, 1983), levava-se em consideração conseguir melhorar qualidade e maior rentabilidade no processo ensino-aprendizagem. Cada projeto possuía a duração de um ano, que era o tempo de conclusão de turmas, sendo que todos eles possuíam o mesmo objetivo, acompanhamento, controle, execução, avaliação e conteúdo. Neste último, houve divergências entre as matrizes curriculares dos programas Magister, tanto em nível de carga horária quanto de disciplinas. Essas divergências foram mencionadas no documento (SEDUC, 1983), mas não especificadas. O diferencial entre o Magister I, II e III foram as regiões atendidas e os anos de execução.

#### **4.1.2 Objetivos**

Por causa da realidade de 6303 professores com o 1º grau incompleto, buscava-se titular os professores da rede de ensino público, pois atuavam em uma modalidade na qual eles próprios não tinham o título. Desta forma, os professores que atuavam até a 4ª série deveriam ter a formação de, pelo menos, 1º Grau. Assim, tinham-se como objetivos os projetos Magister: concorrer para o desenvolvimento de recursos humanos atuando no Ensino de 1º Grau; reduzir o índice de professores não titulados que trabalhavam no Ensino de 1º Grau (1º a 4º série); possibilitar aos professores não titulados atuantes no ensino de 1º Grau (1º a 4º série), a oportunidade para a conclusão desse grau de ensino; além disso, oportunizar aos professores condições de habilitação profissional concluindo o ensino de 2º Grau.

#### **4.1.3 Acompanhamento, Controle e Execução**

De acordo com o documento (SEDUC, 1983), os projetos Magister eram desenvolvidos através de cursos em regime especial (método de supletivo) com carga horária distribuída entre períodos de Ensino Direto; Ensino à Distância, Encontros Pedagógicos e Estágio Supervisionado.

O Ensino Direto realizava-se em 03 etapas de estudo intensivo com os professores nos períodos de férias escolares, através de aspectos teóricos e práticos das disciplinas que compõem a grade curricular.

No Ensino à Distância, realizado em duas etapas, o curso foi efetuado através de estudos de fascículos, com orientações de aprendizagem, elaboração personalizada, levando-se em conta as possibilidades e limitações do acompanhamento do cursista pelo coordenador do curso e, também tendo em vista o seu desempenho profissional, em sala de aula, em relação às orientações teóricas sobre as técnicas didático-pedagógicas ministradas no Ensino Direto.

Os Encontros Pedagógicos eram realizados periodicamente, durante o ensino à distância, tendo como objetivo, sobretudo, o reforço da aprendizagem através da solução de dificuldades e esclarecimentos de possíveis dúvidas encontradas nos módulos estudados de instrução personalizada.

No Estágio Supervisionado eram praticadas atividades desenvolvidas no Ensino Direto, Ensino a distância e Encontros Pedagógicos. Com a finalidade de controle de avaliação também eram registrados os pontos positivos e negativos da aula observada.

#### **4.1.4 Conteúdo do projeto**

Serviram de base para a realização dos projetos Magister importantes experiências de outros projetos, através do ensino a distância foi feito o treinamento de professores em exercício das suas funções.

Segundo o documento (SEDUC, 1983), os cursos dos Projetos Magister foram desenvolvidos tendo como base e suporte documentos já existentes no Estado, com maior entonação no curso de habilitação de professores. Ou seja, para professores em nível de 2º Grau foi utilizado o material do Projeto LUMEN – GOIÁS. Já, para o curso de capacitação de professores, nível de 1º Grau, foi utilizado o material do Projeto MINERVA-MEC e posteriormente o material o Projeto SATURNO-GO, no desenvolvimento do Núcleo comum para formação especial. Ademais, utilizaram-se apostilas elaboradas a partir destes projetos dentro de cada disciplina. Além dos projetos mencionados, também tiveram uma participação, os conteúdos dos projetos HAPRONT (Paraná MEC/DEF), Projeto LOGOS (Paraná/MEC), Projeto CASCA (Rio Grande do Sul) e demais documentos em nível nacional.

As disciplinas que foram utilizadas no curso de capacitação de professores em nível de 1º Grau oferecido pelos projetos Magister eram: comunicação e expressão: (Língua Portuguesa; Educação Artística; Educação Física), Estudos Sociais (História; Geografia; Educação Moral e Cívica; O.S.P.B; Ensino Religioso), Ciências (Matemática; Ciências Físicas e Biológicas; Programa de Saúde), Estudos e Fundamentos de Ensino de 1ª Grau, Fundamentos da Educação, Didática Geral, Técnica de Alfabetização, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

As disciplinas que eram utilizadas no Magister em nível de habilitação de 2º Grau eram organizadas das seguintes formas: comunicação e expressão (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Língua estrangeira - Inglês; Educação Artística; Educação Física), Estudos Sociais (História; Geografia; Educação Moral e Cívica; O.S.P.B; Ensino Religioso), Ciências (Matemática; Ciências Físicas e Biológicas; Programa de Saúde), Fundamentos de Educação (Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Didática Geral e Técnica de Estudo; Didática Específica; Técnica de Alfabetização, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado).

#### **4.1.5 Avaliação**

A avaliação dos cursistas era realizada em três etapas, sendo elas: Diagnóstica, que ocorria através de formulários e questionários no ato da inscrição e posteriormente a aplicação de um pré-teste para verificar o nível de conhecimento; Formativa, acontecia a partir de

acompanhamento do cursista nos períodos de Ensino Direto, Ensino à Distância e Encontros Pedagógicos e; Somativa, que ocorria mediante aplicação de teste, preenchimento de ficha de avaliação e compatibilização dos resultados obtidos com os objetivos propostos (SEDUC, 1983).

Além destas etapas, havia também o compromisso assumido pelos entes envolvidos em relação às atividades/deveres pós-curso. Assim, pelo cursista, havia a prestação de serviços à rede rural oficial de ensino em um período mínimo de 02 anos, pela Secretaria de Educação, a conservação do professor cursista e dos direitos advindos da habilitação adquirida, pelas prefeituras municipais e a conservação do professor cursista na rede oficial de ensino em regência de classe.

## 4.2 PROFORMAÇÃO

Segundo Moraes (2011) e o Manual de Operacionalização (2000) do PROFORMAÇÃO, o programa foi oficializado em 1999, intitulado Programa de Formação de Professores em Exercício. Esse projeto foi um dos programas da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em conjunto com a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), Ministério da Educação. O curso contou com uma duração de dois anos, somando um total de 3.200 horas, por turma, foi criado com o intuito de formar, na modalidade à distância, o professor leigo em Magistério de nível médio, que estava em exercício da função nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Até 2002 o programa habilitou em Magistério de nível médio 23.700 professores. A partir de julho de 2004, na fase IV do programa, as regiões Sul e Sudeste também foram integradas.

### 4.2.1 Objetivos

Assim como o MAGISTER, esse programa visava titular os professores leigos que atuavam, muitas vezes, em nível que não tinham a formação. Assim, o PROFORMAÇÃO, segundo o Manual de Operacionalização (2000), tinha como objetivo habilitar em Magistério, no nível médio e não superior, professores que não possuíam a formação mínima e estavam em exercício nas quatro séries iniciais e também nas classes de alfabetização e pré-escola da rede pública.

### 4.2.2 Acompanhamento, Controle e Execução

Tendo uma duração de dois anos por turma, de acordo com o Manual de Operacionalização (2000), o projeto PROFORMAÇÃO era dividido em quatro módulos, cada um por semestre. Desta forma, cada semestre corresponde a um módulo de 800 horas. Esses módulos abrangiam uma fase presencial e uma fase à distância. Na parte presencial, os cursistas tinham dez dias de aulas presenciais com os professores formadores, nas Agências Formadoras (AGF), e a cada quinze dias, aos sábados, ocorriam os encontros com um tutor. Na parte à distância, os cursistas estudavam individualmente, de forma autodidata, utilizando o *material didático autoexplicativo* que recebiam. Assim, eles aplicavam em sala de aula o que iam aprendendo durante o projeto, além de registrarem em uma espécie de memorial suas experiências.

### **4.2.3 Conteúdo do projeto**

Segundo Moraes (2011), o material didático do projeto era autoexplicativo, sendo ele composto por vídeos e material impresso, tais como: guias de estudo e cadernos de verificação da aprendizagem. A AGF utilizava as tecnologias existentes para fazer o cadastramento, o monitoramento e o registro da avaliação do desempenho dos cursistas. Com a introdução do *MOODLE* no país, optaram também pelo seu uso devido às possibilidades dessa plataforma de *E-Learning* nos seus cursos em diversos estados. Segundo MORAES (2011), por meio de observação e depoimentos, a elaboração do material do projeto foi permeada por contradições entre a equipe de professores das Universidades Brasileiras com os representantes do Banco Mundial, mas o último acabou por dar a palavra final.

Desta forma, o programa fazia uso de Guias de Estudo e Cadernos de Verificação da Aprendizagem que, segundo o Manual de Operacionalização (2000), continham textos para estudos e exercícios que correspondiam à parte de estudo individual. Também haviam vídeos que integravam os conteúdos estudados nas áreas temáticas, incluindo situações de prática pedagógica e propostas de atividades diretamente ligadas à prática docente. Esses vídeos eram utilizados nos encontros presenciais quinzenais.

### **4.2.4 Avaliação**

Segundo Moraes (2011), ao final de cada bimestre era realizada uma avaliação escrita. Uma prova individual sem consulta, realizada duas vezes no semestre durante os módulos. Além da prova, de acordo com o Manual de Operacionalização (2000), havia mais duas

avaliações, a Prática Pedagógica que era uma atividade de prática docente exercida pelo cursista em sua escola e observada pelo tutor e a outra avaliação, que se tratava do Projeto de Trabalho. Essa atividade era avaliada pelo tutor com acompanhamento da AGF, para aprovação final do cursista que deveria obter o conceito Satisfatório. Esse Projeto deveria conter explicitamente os objetivos a serem atingidos, o objeto de estudo, a metodologia de trabalho e a indicação de aspectos que serão desenvolvidos com os alunos. Era estruturado de modo a contemplar uma problematização, um desenvolvimento e uma conclusão.

Para ser aprovado, o cursista deveria obter pelo menos 60% de aproveitamento na média final e uma frequência de no mínimo 75%.

## **5 A CONDIÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS PROJETOS EMERGENCIAIS**

Como vimos durante toda a pesquisa, o problema da falta de professores formados era recorrente em todo o país, o que levou à realização de inúmeros projetos de capacitação e habilitação de profissionais leigos. O fato específico no estado de Goiás, na década de 1960, era que a proporção de professores leigos atuantes era maior que a proporção de professores habilitados, seja a causa pela pouca procura na formação ou pelo pouco interesse de atuação nas áreas mais remotas de quem possuía essa habilitação.

O entendimento de que os problemas educacionais são uma consequência direta da má formação dos professores e da existência de grande número de professores leigos é temática presente nos discursos dos governantes ao longo da história da educação em Goiás. Por isso percebe-se, no decorrer do tempo, que a denúncia dos números de leigos e o discurso da necessidade de formar professores caminham paralelamente (CANESIM; LOUREIRO, 1994, p. 142).

Desta forma, esse grande número de professores leigos levou desde décadas atrás à implicação de que o problema da educação é a má formação dos professores. Já que se tinha esse pensamento, é natural pensarmos que o problema só podia se agravar ao dar continuidade à contratação de profissionais sem formação, ou de realizar incentivos a projetos emergenciais ou a profissionalização do 2º grau. Ou seja, incentivar projetos de formação rápida com pouco conteúdo didático, como afirma Frankfurt (2011),

[...] a formação de professores, quando deixou de ser ministrada em Escolas Normais e constituiu uma habilitação profissional em nível de 2º grau equiparada a tantas outras, ela passou a investir na quantidade em detrimento da qualidade, na adaptação em vez da autonomia, na formação profissional em detrimento da cultural geral (FRANKFURT, 2011, p. 30).

Assim, os entes federativos brasileiros procuravam incentivar projetos que mais visavam um resultado quantitativo ao invés de incentivar a formação completa que renderia o tão esperado resultado qualitativo da educação. Dessa forma, como resultado vê-se que o problema, em nível nacional, apenas se perpetuou durante as décadas posteriores,

Ademais, os dados empíricos revelam um aumento acentuado do problema do professor leigo no país. Se em 2002, como vimos, o Brasil tinha 45.155 professores leigos para serem capacitados (cf. Inep), e 2009 esse número saltou para 152.454 ou, 7,7% dos docentes, enquanto que em 1999, no início do PROFORMAÇÃO, existiam 68.855 professores não-habilitados ou leigos, correspondendo a 2,87% dos professores. Isso nos leva a julgar que essa política pública teve efetividade social e qualidade reduzidos, pois o problema do professor leigo piorou (MORAES, 2011, p. 271).

Para nós, o problema da educação não se trata apenas da má formação, mas sim principalmente das condições dessa educação, seja para os alunos, seja para esses professores, que se desdobravam para levar o ensino a áreas remotas, com várias jornadas de trabalho, com pouca formação, entre outros, assim como afirma Stahi (1986),

As condições de vida e de trabalho dos professores leigos bastante adversas e os salários muito baixos exigem deles múltiplas atividades, tanto docentes quanto administrativas, comerciais ou agrícolas, para complementar a renda familiar, ou mesmo para sobreviver, o que configura, em alguns casos, uma "quadrupla jornada de trabalho". A distância dos centros urbanos, a falta de transporte, a baixa renda, as duras condições de vida e de trabalho, levam-nos ao isolamento e desânimo, limitando ou mesmo impedindo a frequência a cursos de formação e aperfeiçoamento profissional e explicando, ao mesmo tempo, a alta taxa de evasão que costuma ocorrer nos cursos dessa natureza (STAHN, 1986, p. 20).

Portanto, além da exaustiva jornada de trabalho esses profissionais ainda tinham que se formar, porque todos esses projetos aqui mencionados não forneciam a eles a dispensa do trabalho. Na verdade, tirava deles o direito do descanso, pois a parte do curso presencial era realizada em seus períodos de férias letivas e exigiam muito dos professores uma formação tão rápida sem levar em conta suas realidades, como diz um coordenador da AGF em uma pesquisa realizada por Jóia (2001),

Esse projeto é muito ambicioso para nossa realidade. Eles deviam ser mais realistas. Não é justo ensinar projetos transversais e interdisciplinaridade a professores que alcançaram apenas a terceira ou quarta série do ensino fundamental. Eles precisam de outras coisas. Alguns deles nem sabem como escrever corretamente! [...] Outro problema sério é a facilidade dos guias de estudo. É injusto dizer que uma pessoa que tivesse estudado a matéria abordada dessa maneira tão superficial pudesse ser considerada como tendo obtido o diploma de nível médio. Parece que estamos nos enganando e tudo que queremos é dar um título a esses professores e utilizá-los em nossas estatísticas (JOIA, 2001, p. 134).

Assim, é visível a preocupação do coordenador com a qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que o material dado ao professor leigo é necessário para sua habilitação. Ele é dado de forma precipitada, esperando-se que o professor aprenda até mesmo sozinho, afinal é para isso que serviria o “material autoexplicativo” que foi apresentado. Stahi (1986) em seu texto e Jóia (2001) em sua análise das entrevistas comentam sobre esse assunto,

No caso dos programas de ensino à distância, os grandes problemas são oriundos da dificuldade em compreender os materiais, pelo baixo nível de habilidade em leitura e falta de hábito de estudo independente, além da sensação de isolamento e falta de apoio (STAHI, 1986, p. 22).

O embasamento acadêmico dos professores sem habilitação em exercício é muito baixo [...]. Quase 70% deles não estudaram mais de oito anos, e a maioria não completou sequer o primeiro segmento do ensino fundamental (as primeiras quatro séries) (JOIA, 2001, p. 137).

Desta forma, tanto Stahi (1986) quanto Jóia (2001) décadas depois tinham as mesmas preocupações, mostrando que nos programas antes da década de 80 até os programas mais recentes não se preocupam com a realidade do professor leigo, isto é, com a qualidade do ensino que ele terá, mas apenas com a quantidade de professores que podem ser habilitados em menor tempo possível. Assim, não levam em consideração nem mesmo a avaliação do curso, já que uma delas é realizada pelo próprio professor leigo que está em busca de conseguir sua habilitação,

[...] toda a prática pedagógica prevista para os professores em exercício ser sem a supervisão dos tutores, com exceção de um dia por mês, e, no entanto, ser considerada como tempo de treinamento — os multiplicadores ficaram preocupados sobre como os professores em exercício poderiam avaliar a si próprios sem qualquer tipo de orientação ou tutoria (JOIA, 2001, p. 132).

Desta maneira, de qualquer forma a formação desses professores por projetos de aceleração é problemática, se a distância, não é garantia de que os professores aprendam sozinhos, presencialmente eles estão tão exaustos que não se sabe a capacidade de apropriação do conteúdo,

No caso dos programas com etapas diretas nas férias escolares, o principal problema é o cansaço dos professores, que, em lugar do merecido descanso, enfrentam um curso em regime intensivo, o que ainda é agravado pelo afastamento das famílias por um ou dois meses (STAHI, 1986, p. 22).

Nesses casos, é ainda mais pesaroso pensar que a maior parte do corpo docente leigo é composta por mulheres, elas que podem ter famílias, filhos, às vezes filhos pequenos, e têm de viajar para a cidade, ficarem meses fora para o estudo a fim de conseguir uma formação que vá melhorar sua prática pedagógica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como graduanda, realizar uma pesquisa, buscar, ler, reler, analisar, estudar documentos e materiais bibliográficos para produzir um novo conhecimento não é uma tarefa fácil, a falta de prática e de experiência por vezes nos levam à ansiedade e insegurança. A realização dessa tarefa é exponencialmente mais trabalhosa e emocionalmente mais difícil durante um período de reclusão social, período esse não realizado com o fim de foco no trabalho, não por opção, mas por necessidade pandêmica, como está sendo o caso da nossa realidade desde o aparecimento do vírus Sarscov2. A dependência de sinal de internet, boa conexão, um local calmo, disponibilidade de horários, dentre tantos outros fatores apenas para conseguir se fazer contato com o orientador é apenas um dos muitos desafios deste período. Para além da orientação, tem-se o trabalho solitário, com isso, a falta de poder sair em segurança para busca de material de apoio, a dependência apenas do acesso à internet, de fotos tiradas dos documentos que nos levam a uma exaustiva dificuldade em se obter referencial teórico para a escrita. Além da ansiedade e o medo provocados pelo vírus e suas numerosas vítimas que nos fez paralisar por diversas vezes o foco no trabalho realizado. Para fechar, há acima de tudo a desumanização, o luto que mal pôde ser vivido quando se tem um prazo menor em um ambiente hostil para dedicação de uma tarefa que para muitos é sua primeira, possivelmente a última tentativa.

Em face do que se revela desta pesquisa, pretendeu-se compreender um momento histórico da formação de professores, em especial no estado de Goiás, por meio de documentos que relataram o processo de execução dos projetos emergenciais, de leis que abarcaram o ensino de professores e de textos de autores que analisaram essa temática.

Ao fim do percurso desta pesquisa, constatam-se críticas realizadas à formação dos professores durante esse período, tanto no que diz respeito à formação regular, quanto à formação emergencial. Tais críticas se justificam devido ao momento histórico em que foram implementados esses projetos. O país passava por um duro período de ditadura - opressão, influência exterior, principalmente americana, que nos levaram ao tecnicismo - e depois a uma reconstrução democrática. Tais críticas precisam ser percebidas como algo necessário, com mostras de resistência e coragem, por isso, é preciso reconhecer os críticos desse período conturbado.

Neste sentido, a conclusão que chegamos desta caminhada é de que o problema dos professores leigos já existia bem antes, não se podia simplesmente demitir todos e contratar

professores já habilitados, pois assim apagaria a contribuição de profissionais que se dedicaram por anos a levar a educação onde nenhum profissional titulado conseguiu. Portanto, fazia-se necessário formá-los e capacitá-los para que essa educação não se perdesse na prática pela prática.

As soluções encontradas pelo Estado foram os projetos emergenciais. Esses projetos, em teoria, conseguiriam seu objetivo, se bem executados. Contudo, vale ressaltar, que naturalmente eles não poderiam solucionar os problemas estruturais da própria sociedade - em questão da valorização do profissional da educação, de compreender que as necessidades básicas dos alunos interferem no aprendizado, de valorizar o processo educativo como um todo, de dar a devida importância a complexidade de se ensinar nos anos iniciais da educação básica - mas os projetos poderiam e deveriam através da educação conscientizar o professor do seu papel e do papel da educação, pois a educação, como disse Freire (1979), muda as pessoas, e as pessoas mudam a sociedade. Para Stahi (1986),

A formação deve propiciar ao professor o conhecimento de sua própria pessoa e a dos outros, levando-o a confiar em sua experiência vital, ajudado-o a incorporar as idéias colhidas em outros campos. Deve também encorajar a expressão espontânea e a fluência, alimentar a faculdade imaginativa, aguçar a curiosidade do professor por aquilo que o cerca levando-o a considerar e procurar idéias que desafiem suas convicções. acolhendo ou rejeitando novas informações, buscando implicações, usando os dados do conhecimento para novas indagações. A formação precisa estar relacionada à realidade e às expectativas pessoais e profissionais dos professores leigos, considerando sua experiência, levando-os a confrontar a teoria com sua própria prática. A reflexão crítica sobre seu próprio trabalho é a forma mais adequada de tornar o professor mais consciente de suas responsabilidades e limitações no processo educacional (STAHl, 1986, p. 20-21).

Desta forma, a formação, como vimos, vai muito além de um título, é preciso preparar esse professor para lidar com a própria realidade e a realidade de seus alunos, mais do que apenas ensinar a ler e as operações básicas da matemática.

Nesse sentido, o que se esperava dos projetos era no mínimo uma solução viável para a qualificação docente desses professores, já que formá-los no ensino regular foi impedido pelas próprias leis (Lei Orgânica do Ensino Normal e Regulamento do Ensino Normal de Goiás) através do limite de idade para ingresso dos cursistas, assim o nível médio e conseqüentemente o ensino superior não eram uma opção. Contudo, essa solução se tornou uma opção rápida, com menos estrutura física e de recursos humanos, já que com o ensino indireto não era necessário um professor por turma ou uma instalação física para os cursistas. Situação que remete à hipótese de que os projetos emergenciais eram uma opção muito mais acessível,

financeiramente falando, para os estados do que ampliar a oferta de cursos regulares a esses profissionais.

Por meio das fontes textuais aqui analisadas, como a de Jóia (2001), Stahi (1986) e outros, conclui-se que a formação fornecida a esses professores exigia muito em três quesitos: conteúdo, disciplina e tempo. Os conteúdos eram muito superiores ao esperado, dando a entender que os projetos não levavam em consideração o nível de ensino dos professores, apesar de fazerem um pré-teste. No caso do Magister, podemos perceber isso pela fala dos entrevistados por Jóia (2001) e pelo quesito das apostilas, ou seja, um material padronizado autoexplicativo para todos os professores que realizavam o curso. A disciplina para seguir com o curso sem um real apoio e se auto avaliando era preocupante, ou seja, o professor leigo deveria ser aluno e professor ao mesmo tempo de um conteúdo que ele mesmo não dominava e que em alguns casos ele próprio deveria saber se estava indo bem ou não. Por último, o tempo que esse professor dispunha de seus dias e de suas férias era extremo, fazer múltiplas jornadas de trabalho, cuidar de afazeres domésticos, familiares e estudar um conteúdo difícil sozinho é extremamente consternador. Além disso, o período reservado para descanso, que seriam suas férias, é utilizado para viagens de semanas para realizar o estudo presencial.

Por fim, os projetos emergenciais conseguiram seguir com seus objetivos, que como pudemos observar era de titular, capacitar e habilitar professores leigos para reduzir o quadro de profissionais da educação não habilitados na rede pública de ensino, não demonstrando em momento algum dos documentos que qualificar esses profissionais era um dos objetivos. Desta forma, houve sim uma solução quantitativa no quadro de professores leigos, quem concluiu o curso foi titulado, só não podemos garantir que essa capacitação foi de fato uma melhora qualitativa na educação, o que nos leva a necessidade de continuar a realizar mais pesquisas sobre a temática, principalmente sobre o projeto Magister aqui na sua condição de ineditismo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 de maio de 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 01 de maio de 2021.

BRASIL. *Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 21 de abril de 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, MEC. Secretaria de Educação a Distância, SEED. *Manual de operacionalização*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/manoprec.pdf>> Acesso em: 19 de abril de 2021.

CAMPOS, M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: *Educ. Soc.* vol.20, n.68, Campinas Dec. 1999.

CANEZIN, M; LOUREIRO, W. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 1994.

FRANKFURT, S. Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981). São Paulo, 2011.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIAS (SEDUC). Desenvolvimento de Recursos Humanos. Projeto Magister. Goiânia: 1983.

JOIA, L. Treinamento a distância de professores leigos em serviço: avaliação do programa Proformação. In.: *Revista de Administração Pública*, v. 35, n. 6, jan. 2001, p. 11-151.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Rev. Katál*. Florianópolis. 2007, v. 10, p. 37-45.

MAZUR, L.; VIEIRA, J.; CASTAMAN, A. Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961. In.: *Revista Cocar*. v. 14, n. 30 set./dez./2020, p. 1-17.

MELLO, G.; MAIA, E.; BRITTO, V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: Algumas reflexões e hipóteses de investigação. In.: *Em Aberto*. Brasília, ano 1, n. 8, agosto 1982.

- MORAES, R. O PROFORMAÇÃO e seu modelo de educação a distância. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas: 2011, n. 44, p. 262-274.
- PICANÇO, I. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Julho de 2009.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In.: *Educação*, Santamaria, v. 30, n. 2, 2005, p. 11-26.
- STAHI, M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. In.: *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.
- TANURI, L. História da formação de professores. In.: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 14, mai/jun/ago 2000, p. 61-88.
- WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. In: *Revista Diálogo Educacional*, v. 2, n. 3, Jan 2001, p. 1-11.