

PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO: o serviço de supervisão e os cursos de aperfeiçoamento (Brasil, 1960/1970)

Primary Teacher Improvement Program:
the supervision service and improvement courses (Brazil, 1960/1970)

Programa de Perfeccionamiento de la Enseñanza Básica:
el servicio de supervisión y los cursos de perfeccionamiento (Brasil, 1960/1970)

THAIS BENTO FARIA*, SIMONE BURIOLI

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. *Autora correspondente. E-mail: thaisbentofaria@gmail.com.

Resumo: Este estudo documental e histórico analisa o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário em âmbito nacional e tem como fonte de pesquisa quatro relatórios de encontros nacionais de chefes dos serviços de supervisão de ensino primário dos anos de 1967 a 1970. O artigo problematiza as terminologias referentes a “professor rural” e “professor não titulado” e as duas frentes de atuação do programa, o serviço de supervisão e os cursos de aperfeiçoamento. Concluímos que o programa estava em consonância com os acordos internacionais e transformou o professor não titulado em problema, cuja alternativa residia na supervisão direta e indireta do trabalho docente leigo e na formação mediante cursos ofertados por etapas para sua titulação.

Palavras-chave: história da formação de professores; professores não titulados; educação na ditadura militar.

Abstract: This documentary and historical study analyzed the Program for the Improvement of Primary Teaching at the national level and was based on four reports of national meetings of heads of primary education supervision services from 1967 to 1970. The article discusses the terminologies referring to “rural teacher” and “teacher without a title” and the two fronts of the program, the supervision service and the improvement courses. The program was in line with international agreements and turned the teacher without a title into a problem, whose alternative lay in the direct and indirect supervision of lay teaching work and training through courses offered in stages for their qualification.

Keywords: history of teacher training; teachers without title; education in the military dictatorship.

Resumen: En este estudio documental e histórico se analiza el Programa de Perfeccionamiento de la Enseñanza Básica en ámbito nacional y tiene como recurso de investigación cuatro informes de encuentros nacionales de jefes de los servicios de supervisión de enseñanza básica de los años de 1967 a 1970. En el artículo se problematiza las terminologías referentes a “profesor rural” y “profesor no titulado” y los dos frentes de actuación del programa, el servicio de supervisión y los cursos de perfeccionamiento. Concluimos que el programa estaba en consonancia con los acuerdos internacionales y transformó el profesor no titulado en problema, cuya alternativa estaba en la supervisión directa e indirecta del trabajo docente laico y en la formación por intermedio de cursos ofrecidos por etapas para su titulación.

Palabras clave: historia de la formación de profesores; profesores no titulados; educación en la dictadura militar.

INTRODUÇÃO

Professor é profissão? Ao analisar o processo de profissionalização do professorado, Nóvoa (1995, p. 20) estabelece um modelo de análise e delinea que uma das etapas que caracteriza a profissão docente é a “[...] formação profissional, especializada e relativamente longa no seio de instituições expressamente destinadas a este fim”.

No Brasil tivemos, entre os anos 1930 e 1970, a Escola Normal, a Escola Normal Rural, a Escola Normal Regional, dentre outras instituições formadoras que se difundiram, com diferentes terminologias e em proporções distintas, nos estados brasileiros para profissionalizar o professorado. Todavia, a produção historiográfica e os dados estatísticos de ontem e hoje evidenciam como permanência histórica a ausência de professores formados em quantidade suficiente e com a qualidade necessária, por múltiplos fatores: falta de uma política pública nacional comprometida com a formação de professores, número insuficiente de instituições formadoras, baixa atratividade pela profissão docente em decorrência dos salários e das condições de trabalho precárias etc.

Na falta de profissionais habilitados, os professores tidos como leigos, sem formação específica, assumiram o trabalho docente e, como estratégia, diversas unidades federativas optaram pela organização de um serviço de supervisão e/ou pela formação emergencial mediante cursos de curta duração, em geral oferecidos no período de férias escolares, distante do descrito por Nóvoa (1995).

Este artigo se dedica a um desses programas emergenciais, que mudam de nomenclatura, finalidades e muitas vezes se tornam permanentes na história da formação de professores no Brasil.

A priori, objetivava-se focalizar na participação do estado do Paraná no Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), entretanto a revisão de literatura demonstrou a ausência de uma investigação que se atentasse ao PAMP de forma mais geral, no território brasileiro. No levantamento bibliográfico, localizamos a pesquisa de Bernardes (1983), defendida no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, que analisa as origens da supervisão escolar no Brasil e em Goiás, bem como apresenta elementos importantes sobre o PAMP; a tese de França (2013), defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, a qual cita os encontros nacionais do PAMP - mesmo que este não seja seu objeto específico - e centra no estado do Espírito Santo; o estudo de Viana e Santos (2018), acerca das ações desse programa em áreas rurais da cidade de Guanambi, Bahia; a tese de Amorim (2019), defendida na Universidade Federal da Grande Dourados, que trata do processo de profissionalização docente em Mato Grosso e estuda as ações do programa neste estado.

Em particular, esta pesquisa analisa o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário entre 1967 e 1970 em âmbito nacional. Justifica-se esse recorte temporal por se tratar de um estudo documental, que privilegia a investigação histórica por intermédio de fontes de época e analisa quatro relatórios de encontros nacionais de chefes dos serviços de supervisão de ensino primário do PAMP realizados de 11 a 20 de dezembro de 1967, no Rio de Janeiro, Guanabara, na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, Pontifícia Universidade Católica (PUC); 09 a 13 de junho de 1969, no Rio de Janeiro, Guanabara, na casa do professor; 24 de novembro a 1º de dezembro de 1969, em Alagoas e Sergipe; e 1º a 13 de dezembro de 1970, em Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Embora o PAMP tenha iniciado suas atividades em 1963 e as finalizado no início dos anos 1970, tivemos acesso apenas aos relatórios do quarto (1967), quinto (1969), sexto (1969) e sétimo (1970) encontros¹.

Pautando-se na metodologia de estudo documental e histórico, a investigação privilegiou esses quatro longos relatórios, entre 81 e 120 páginas, que apresentam uma estrutura bem semelhante. Há dados gerais, como a abertura do encontro, seus objetivos, identificação dos participantes, roteiro de atividades. São detalhadas nos relatórios dos estados muitas estatísticas sobre o número de professores não titulados, de supervisores, de municípios atendidos, com ênfase na avaliação de cada estado concernente aos aspectos positivos e negativos do programa.

Ainda quanto à estrutura dos relatórios, são apresentadas as entidades convidadas para o encontro, como ANCAR², Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED)³, Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina (ACARESC), Ministério da Educação (MEC), Voluntários da Paz, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas etc.

¹ Bernardes (1983) cita que, ao todo, foram oito encontros nacionais de chefes dos serviços de supervisão de ensino primário do PAMP. O primeiro em 1964 e o último no início da década de 1970. Do total de relatórios dos encontros, tivemos acesso à metade deles para a investigação.

² Embora as fontes documentais não tragam o significado da sigla ANCAR, esclarece-se que o trabalho da instituição tinha por finalidade a orientação prática dos jovens na agricultura e das moças na economia doméstica (Brasil, 1969b).

³ A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) foi criada em 1966, resultante do convênio entre MEC, Sindicato Nacional dos Editores de Livros e USAID, com o intuito de aplicar recursos para expansão do livro escolar e do livro técnico, conforme as diretrizes políticas e ideológicas do período ditatorial, o qual, a partir da produção de livros, controlava o currículo e as disciplinas escolares. Esta comissão seguia moldes semelhantes à proposta do PABAE com um duplo trabalho, o de produzir materiais didáticos e implantar o modelo tecnicista (França, 2013).

Por fim, há o relato das conclusões dos grupos de trabalhos, destacando-se a análise dos cursos de aperfeiçoamento de professores não titulados e do serviço de supervisão escolar. Nos sexto e sétimo encontros, realizados respectivamente em Alagoas-Sergipe e Santa Catarina-Rio Grande do Sul, são apresentadas também atividades práticas, que consistiam em visitas a pontos históricos e turísticos (praias, Brusque, Camboriú, Lagoa Dourada, Caxias do Sul, Gramado, São Francisco de Paula, entre outros), a núcleos de supervisão, a centros de treinamento, a unidades escolares e à escola rural construída pela Aliança para o Progresso (USAID), com convênio com o governo estadual etc.

Em um primeiro momento, o artigo problematiza as terminologias “professor rural” e “professor não titulado” para refletir sobre a mudança no sentido desta formação para além da nomenclatura. E, tendo em vista as duas frentes de atuação do PAMP, o segundo subtítulo focaliza a oferta do serviço de supervisão e os cursos de aperfeiçoamento diante do alto índice de professor não titulado no Brasil.

DO “PROFESSOR RURAL” AO “PROFESSOR NÃO TITULADO”, O QUE MUDA?

O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, criado em 1963, como um dos 30 projetos prioritários do Plano Trienal⁴ e considerado entre os cinco primeiros no grau de importância, também estava em consonância com os acordos estabelecidos em Punta del Este de 1961, como afirma Bernardes (1983). Nos dois primeiros anos, o programa atuava somente com o serviço de supervisão, entretanto, no I Encontro Nacional de Supervisores Chefes, em Brasília, em 1964, foi apontada a dificuldade em supervisionar professores “[...] que não apresentavam o mínimo de condições culturais exigíveis. O Supervisor tinha que adaptar os seus conhecimentos para chegar a supervisionada, que apresentava deficiência de conteúdo e metodologia” (Brasil, 1967, p. 14)⁵. Dessa forma, além do serviço de supervisão, a partir de 1965, o programa oferece cursos de aperfeiçoamento.

Sobre o serviço de supervisão, o Quadro 1 sinaliza o crescimento das unidades federativas que estabeleceram convênio com o PAMP, com o aumento de supervisores regionais, de professores leigos, de escolas supervisionadas, de municípios e de alunos atendidos. Indubitavelmente, ao longo dos anos foi significativa a expansão do trabalho, contudo, os percentuais ratificam uma quantidade ainda ínfima de professores leigos atendidos nacionalmente.

⁴ Paiva e Paixão (2002) destacam que, com o Plano Trienal (1963-1965), ganham força as discussões sobre supervisão, pois esta política previa a criação de 40 centros para treinamento de professores supervisores que assistiriam a professores leigos e regentes de ensino.

⁵ Todas as citações mantêm a escrita conforme o documento original.

Ano	unidades da federação atendidas	nº de supervisores regionais	nº de profs. leigos	% de profs. leigos atendidos no Brasil	nº de escolas supervisionadas	nº de municípios atendidos	nº de alunos atendidos
1963	12	134	2.479	2,4%	689	94	44.475
1964	—	375	4.792	3,1%	2.493	377	107.719
1965	17	703	9.438	6,8%	4.822	640	420.639
1966	—	1.032	15.430	10,6%	5.898	817	473.726
1967	21	1.295	16.835	—	—	aprox. 900	+de 500.000

Quadro 1 - Serviço de Supervisão entre 1963 e 1967

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (1967, pp. 12-14).

Como anunciam as fontes documentais analisadas, os objetivos gerais do PAMP eram “[...] assistir aos professores não titulados e ajudar aos Estados e Territórios nos planos de titulação desses professores [...]”⁶; “Contribuir na seleção do professor-supervisor [...]”; “Promover o entrosamento da Supervisão com a comunidade” (Brasil, 1969a, p. 18). Portanto, estavam diante de um desafio enorme, em razão da quantidade de professores leigos e, mesmo no ápice de seu raio de atuação, o serviço de supervisão atingiu 10,6% dos professores leigos no território brasileiro.

Outra frente de atuação do PAMP foi a oferta de cursos de aperfeiçoamento, pois, na dificuldade de supervisionar professores sem qualquer formação docente, criaram-se cursos que, de uma fase experimental, estruturaram-se e assumiram uma fase sistemática, organizada em etapas, com critérios de ingresso, definição de grupos prioritários, disciplinas e projetos.

Nos anos em análise nesta investigação (1967, 1969 e 1970), Marcílio Augusto Velloso esteve na coordenação do programa e, a cada encontro nacional, havia finalidades específicas; em geral consistia em um momento para avaliar o trabalho do programa, seus sucessos e revezes. No quarto encontro nacional, os objetivos específicos atrelaram-se à meta maior, que era titular o professor não titulado, a fim de situá-lo no quadro do magistério primário, e assim objetivava atender à criança com um trabalho de “elevação cultural”, de combate ao analfabetismo, de diminuição da evasão e da repetência escolar. Inclusive traça um plano decenal de titulação de professores primários entre 1970 e 1980, dado o alto índice de professores sem formação, com o escopo de titular 100.000 professores no território nacional (Brasil, 1969b).

⁶ Embora o objetivo do PAMP fosse assistir os professores não titulados, identificamos o atendimento a professores normalistas, ainda que não fosse a prioridade do programa.

Entre transformações, ampliação de atuação e de seus formatos, as fontes documentais evidenciam um programa dedicado ao “professor não titulado”. Mas quem era ele? Onde atuava? Podemos desconsiderar a produção historiográfica sobre os professores primários que assinalam que a maior parte do professorado leigo estava no meio rural?

Se sob a égide do ruralismo pedagógico, em um momento em que compreendia o Brasil como um território com “vocação eminentemente agrícola” e almejava fixar o homem do campo em seu local de origem, a preocupa o era com o “professor rural”, que majoritariamente era leigo, sem forma o específica; então por que o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário elege outro sujeito: o “professor não titulado”?

Primeiro apontamento importante   que o ruralismo pedagógico teve seu ápice entre 1920 e 1945, quando Sampaio D ria discursou na *Conferência Interestadual de Ensino Primário* (1921) e propôs mudanças para as escolas rurais (S  & Silva, 2014). O estudo de Moraes (2019) aponta que, entre 1930 e 1950, as ideias do movimento pela ruraliza o do ensino circulava no Brasil e no exterior por uma rede de sociabilidade e, por isso, outras produ es historiográficas compreendem os motivos, por exemplo, da cria o de institui es formadoras preocupadas com o professor primário rural sem forma o, como   o caso das Escolas Normais Rurais e Escolas Normais Regionais, em alguns estados brasileiros (Almeida, 2007; Barros, 2011; Faria, 2017; Varela, 2012).

Outro dado relevante   que, em 1942, aconteceu a VIII Conferência Nacional da Educa o, em Goiânia-GO, cuja temática prioritária foi o ensino rural, e também impulsionou medidas para solucionar este problema, dentre elas a Campanha Nacional de Educa o Rural (CNER), em vigência de 1953 a 1963. Portanto, de 1942 a 1963, a forma o de professores para o meio rural recebeu considerável incentivo do governo federal brasileiro, como assinalam os estudos de Ferreira e Lima (2020).

Até meados dos anos 1960, torna-se evidente o “professor rural”, inclusive com o emprego desta nomenclatura, que reiterava a importância de professores com forma o específica para educar o campestino. Todavia, após os anos 1960, há investiga es que sinalizam a mudança de t nica e sua transforma o em “professor leigo” (aquele sem forma o) (Lopes, Furtado, & Amorim, 2020; Schelbauer, Ivashita & Faria, 2018).

O ano de 1963 foi um marco, aconteceu o fim da Campanha Nacional de Educa o Rural e o início do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, que privilegiam sujeitos diferentes para outro projeto de na o. A partir da análise dos quatro relatórios do PAMP, o sujeito focalizado era o “professor não titulado”, raras vezes aparece a palavra “rural”, embora o programa pontualmente trate do assunto e reconheça que muitas vezes este “professor não titulado” era o mestre único e o programa se impressiona com os dados estatísticos:

[...] dos 89.383 professores primários brasileiros de escolas unitárias, 22.794 são normalistas e 66.589 não são normalistas e que, do total geral supramencionado, 77.952 atuam na zona rural e 11.431 nas zonas urbanas e suburbanas, observando ainda que 48.724 desses mestres são de dependência administrativa municipal, 36.803 de subordinação administrativa estadual e 3.856 diversos (Brasil, 1967, p. 75).

As estatísticas denotam saber onde atuava este “professor não titulado” e, em outro excerto, aclara a dificuldade em estender o curso de aperfeiçoamento para além do período de férias, dentre outros obstáculos: “[...] se sabe que, na sua maioria, [o professor não titulado] leciona em Escolas Reunidas ou Agrupadas, Escolas Isoladas, Singulares ou Rurais, denominadas de ‘mestre único’, no meio rural” (Brasil, 1969b, p. 85, grifo do autor).

Do “professor rural” para o “professor não titulado”, que maioritariamente atua no meio rural, o que muda? Não se refere à simples alteração de nomenclatura, mas de um projeto de país, antes vocacionado para a agricultura, que estava em período ditatorial, sob a ótica do nacional-desenvolvimentista e, a partir de acordos internacionais, passa a invisibilizar o rural e lida com o desafio de transformar os professores leigos em professores titulados por intermédio de programas descontínuos.

PARA O “PROFESSOR NÃO TITULADO”: O SERVIÇO DE SUPERVISÃO E OS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

Mesmo antes do PAMP, era observada, na educação no Brasil, a influência norte-americana por intermédio do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAE (1956-1964). Outra similitude é que ambos os programas (PAMP e PABAE) antecipam o trabalho do supervisor quando ainda não existia este “técnico em educação” formado pelo curso de pedagogia. Ou seja, ao investigar o PAMP, tratamos dos antecedentes históricos da profissão de supervisor a qual, conforme Saviani (2002), desde os anos 1930, principia os sinais de sua profissionalização e a ideia de supervisão atrelada à fiscalização e aos aspectos administrativos.

Especificamente no período militar, Saviani (2002) assinala que a educação buscou se ajustar à nova situação e, neste contexto de reformas, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 252 de 1969 e reformulou os cursos de pedagogia, surgindo as habilitações, dentre elas a supervisão educacional. Neste momento é inaugurada a “[...] tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional [...]” e, para garantir eficiência e produtividade do processo educativo, houve a racionalização e o “[...] planejamento do processo sob o controle de técnicos [...]” (Saviani, 2002, p. 29-30).

Um pouco antes, em 1962, o tema planejamento educacional passou a ser objeto de estudo da Unesco, na Conferência Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada no Chile. O evento associou a supervisão escolar à melhoria na qualidade da educação e tornou o supervisor figura fundamental porque naquele momento tinha como prioridade a racionalização técnica para uma educação eficiente, como demonstra Gomide (2012).

Para compreender os antecedentes históricos da profissão de supervisor é importante lembrar que, enquanto o PAMP inicia sua atuação com foco no serviço de supervisão, o PABAE não surge com esta meta. Diante da “situação política nacional adversa”, como frisam Paiva e Paixão (2002), a partir de 1961, o PABAE se reorganiza e atende estrategicamente demandas da Secretaria de Educação de Minas Gerais e outros estados e passa a se ocupar do treinamento de supervisores de ensino.

Para o “professor não titulado” e seu alto índice, o PAMP desde o início oferta o serviço de supervisão, com os objetivos de orientar e assistir técnico-pedagogicamente o professor não titulado; criar condições para seu melhor preparo; incentivar a comunidade e autoridades educacionais na análise e na busca de soluções; preparar e atualizar constantemente o professor supervisor; disponibilizar dados deste serviço; estimular o professor primário não titulado acerca da importância de melhorias na área profissional, em razão deste “problema educacional brasileiro” (Brasil, 1967). Para tanto, contava com a figura do supervisor-chefe, da equipe técnica central, do supervisor regional e, para atuação direta com os professores não titulados em classe, do professor supervisor, que seria formado pelo Ministério da Educação e Cultura, pelo INEP, via cursos regulares. Esperava-se que o professor supervisor fosse normalista efetivo, no mínimo com três anos de experiência em várias séries primárias, se possível com experiência em escolas de professor não titulado e com qualidades pessoais adequadas à função, as quais seriam verificadas por informações, questionários, entrevistas, currículo etc., bem como assumisse o compromisso de permanecer no cargo por dois anos em horário integral, 8 horas por dia (Brasil, 1967).

Para a supervisão direta e indireta ao professor não titulado, em classe ou horas extras, a meta era incitar a necessidade e o valor do planejamento do trabalho pelo professor supervisionado, indicando que este mesmo professor desenvolvesse atividades comunitárias (como campanhas, promoções cívicas e sociais) e se destacava como finalidade a indução ao uso de novas técnicas, processos e métodos com atividades adequadas, com variedade de sugestões (roteiros de trabalho, fichas de trabalho independente, entrevista, aulas de demonstração, visita de observação, círculos de estudos, confecção de material didático, avaliação e autoavaliação, aulas de reforço, trabalhos de recuperação, reuniões semanais, quinzenais e mensais com diferentes setores). Sendo que o momento de planejar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo serviço de supervisão seria os encontros em diferentes instâncias (nacional, regional, estadual, municipal), com objetivos bem definidos a depender do encontro (Brasil, 1967).

No estado do Mato Grosso, em 1965, exigia-se o curso de supervisão realizado em “Centros de Treinamento Padrão do INEP” àqueles que ocupassem o cargo de professor supervisor. Outros cargos como técnico de educação e delegado de ensino estavam condicionados à conclusão das formações no PABAE e no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE), os quais, se comparados aos demais profissionais do quadro de servidores do ensino estadual mato-grossense, eram grupos restritos com melhores salários. Tais grupos consistiam em técnicos de educação, delegados de ensino, diretores, professores de Escolas Normais, professores supervisores e especialistas em educação, aclara a investigação de Amorim (2019). Portanto, o PAMP, outros programas e os centros de formação impactaram na configuração do quadro docente e dos salários.

No Brasil, em 1969, quando surgiu a habilitação de supervisão escolar no curso de Pedagogia, no âmbito do PAMP, preocupou-se com a regulamentação do serviço de supervisão, almejando situá-lo no organograma da secretaria de educação; dar condições materiais, administrativas e financeiras de trabalho; assegurar direitos e atribuir deveres impostos pelo cargo; e também se debatia acerca da criação de cargos efetivos, comissionados ou função gratificada (Brasil, 1969a).

Nos relatórios de cada unidade federativa há muitas informações (número de professores não titulados, professores não titulados supervisionados, supervisores, municípios atendidos, escolas atendidas e alunos atendidos), mas, como o principal objetivo do serviço de supervisão era atingir o professor não titulado, no Quadro 2, relacionamos dois dados: o número de professores não titulados e o número de professores supervisionados entre 1967 e 1970 (do 1º e último ano, temos o detalhamento destas informações nas fontes documentais analisadas).

Região	unidades federativas	1967			1970			
		nº de profs. não titulados	nº de profs. supervisionados	% de profs. supervisionados	nº de profs. não titulados	nº de profs. supervisionados	% de profs. supervisionados	quantidade de núcleo ou centro**
Norte	Acre	889	176	19,79%	806	191	23,69%	
	Amazonas	2.328	181	7,77%	715	387	54,12%	5
	Pará	5.078	368	7,24%	3.382	212	6,26%	
	Território de Rondônia	312	101	32,37%	591	111	18,78%	
	Território de Roraima	81	203		130	104	80%	
	Território do Amapá	?	225		369	290	78,59%	
Nordeste	Alagoas	2.243	1.069	47,65%	3.050	1.352	44,32%	12
	Bahia	9.318	843	9,04%	14.448	743	5,14%	7
	Ceará					1.581		7
	Maranhão				7.237	768	10,61%	13
	Paraíba	3.395	2.318	68,27%		1.254		13
	Pernambuco	6.929	341	4,92%	10.396	832	8,00%	4
	Piauí	2.881	340	11,80%				
	Rio Grande do Norte	5.797	2.492	42,98%	4.244	950	22,38%	7
	Sergipe		640		2.589	1.653	63,84%	8

Região	unidades federativas	1967			1970			
		nº de profs. não titulados	nº de profs. supervisionados	% de profs. supervisionados	nº de profs. não titulados	nº de profs. supervisionados	% de profs. supervisionados	quantidade de núcleo ou centro**
Centro-Oeste	Goiás	7.356	2.656	36,10%	4.245	4.245	100%	18
	Mato Grosso*	2.311	929	40,19%	3.248	2.129	65,54%	22
Sudeste	Espírito Santo		447		4.679	1.160	24,79%	7
	Minas Gerais	4.500	86	1,91%	18.079	268	1,48%	5
	Rio de Janeiro				1.914	674	35,21%	
Sul	Paraná	10.514	1.603	15,24%	19.337	589	3,04%	5
	Rio Grande do Sul				19.617	4.899	24,97%	20
	Santa Catarina		11.404		6.838	1.420	20,76%	12

Quadro 2 - Serviço de Supervisão em 1967 e 1970⁷

Fontes: Brasil (1967, pp. 19-57) e Brasil (1970, pp. 19, 23-65).

Em 1963, o PAMP ofertava apenas o serviço de supervisão e, como é mostrado no Quadro 1, participavam 12 unidades federativas, com 2.479 professores leigos, o percentual de 2,4% de professores leigos no território brasileiro.

⁷ Para a construção do Quadro 2, Serviço de Supervisão em 1967 e 1970, utilizamos dois relatórios. Há informações de estados que aparecem em ambos os documentos, há situações em que determinado estado consta em apenas uma fonte documental (seja porque não apresentou os dados ou em razão da inclusão ou exclusão da unidade federativa no programa) e também há circunstâncias em que se apresentam dados parciais, o que torna mais difícil o trabalho do historiador. Para fornecer alguns esclarecimentos ao leitor, empregamos asterisco como legenda, que explicamos nesta nota de rodapé:

* Em razão da extensão territorial, em 1967, o estado do Mato Grosso foi dividido em regiões (Norte e Sul) para atuar com o serviço de supervisão, entretanto no quadro apresentamos o número total. O estudo de Amorim (2019) ratifica esta divisão na execução do PAMP neste estado.

** Há alguns dados discrepantes quanto ao número de núcleos, por isso optamos por apresentar o que consta em Brasil (1970).

Em 1970, 22 unidades federativas ofertavam o serviço de supervisão, e a soma dos números do Quadro 2 nos permite afirmar que 25.812 professores não titulados eram supervisionados. Naquele ano atendiam 1.068 municípios, 9.409 escolas eram supervisionadas, 1.604 supervisores estavam em exercício e, divergindo do cálculo do Quadro 2, a mesma fonte documental detalha que o total de 18.339 professores eram supervisionados no Brasil. Apesar da discrepância entre os dados, há de se concordar que estava muito distante dos 186.603 professores não titulados (Brasil, 1970).

Observa-se que o serviço de supervisão teve adesão e desenvolvimento desigual a depender do estado. São Paulo não aparece nas fontes documentais e por isso não consta no quadro anterior; em 1969 o estado do Piauí deixa o programa e passa a fazer parte o estado do Rio de Janeiro. Em relação aos professores não titulados de cada estado, em 1970, com o percentual abaixo de 10% de atendimento pelo serviço de supervisão, encontravam-se Pará, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná. Em contrapartida, no mesmo ano (1970), destacava-se o percentual de atendidos pelo serviço de supervisão nos estados de Roraima (80%), Amapá (78,59%), Alagoas e Mato Grosso (que mantiveram o percentual significativo em 1967 e 1970), com destaque especial ao estado de Goiás que, em 1970, atendia 100% dos professores não titulados por intermédio do serviço de supervisão.

Vejamos o caso de dois estados que se sobressaíram no serviço de supervisão. Em Goiás, o serviço de supervisão foi criado em 1965 para alocar os egressos dos cursos do PABAE e do Centro de Treinamento do Magistério, sendo que a primeira coordenadora deste serviço participou tanto do curso de currículo e supervisão no PABAE, em 1962, quanto do curso de supervisão em Indiana (EUA), cujo ideário centrava na formação de liderança para planejamento e controle com a meta de melhorar o ensino e a aprendizagem. Na década de 1960, em Goiás, o número de professores leigos chegava a 70% e, dos oito encontros, em três, destacou-se “como o Estado de melhor Supervisão”, em razão do maior número de supervisionados, demonstra a pesquisa de Bernardes (1983). A autora também aponta que, a partir da coleta de entrevistas, pela condição de leigos, aceitava-se mais o treinamento, planejamento e controle exercido pelo serviço de supervisão do que os normalistas.

Além de Goiás, outro estado que se sobressaiu no percentual de atendidos pelo serviço de supervisão foi Mato Grosso. Amorim (2019) ressalta a importância do Centro de Treinamento do Magistério (CTM) de Cuiabá como um espaço de formação de supervisores de ensino, haja vista a preocupação com a quantidade de professores leigos nas escolas primárias e a premissa de que a sua “recuperação” seria a solução do problema do ensino público no estado. Associava-se a existência de professores leigos à ineficiência do aprendizado nas escolas primárias mato-grossenses. Também se observa, tal como em Goiás, a aproximação entre PABAE e PAMP; Amorim (2019) cita que os profissionais formados no curso de Supervisão pelo CTM-Cuiabá e no curso de Supervisão do Ensino Primário no PABAE (em Minas Gerais) constituíram a

equipe de supervisores do estado que ministravam cursos de aperfeiçoamento e realizavam o trabalho de supervisão de ensino primário junto aos leigos.

Diante da expansão do serviço de supervisão desde 1966, o PAMP fixou como normas de trabalho a organização de equipes técnicas e a criação de centros, núcleos de supervisão ou outra designação, como um “Local físico de convergência de certo numero de Supervisores de um ou vários municípios da região. Êle centraliza e irradia o problema da educação” (Brasil, 1969a, p. 24). Em 1967, este espaço foi mencionado pontualmente no relatório do encontro nacional; em junho e julho de 1969, o encontro se preocupou em defini-lo e nos anos 1970 se verificou a ampliação destes locais.

Os centros ou núcleos de supervisão eram compreendidos como importantes porque era um mecanismo de descentralização dos trabalhos da supervisão central, melhorava o atendimento às supervisoras da localidade, atentava-se à região onde se situava e seria um espaço de irradiação de cultura e de conhecimentos em razão da promoção de semanas pedagógicas, seminários, apostilas etc. (Brasil, 1969a). Ao analisar a quantidade destes centros ou núcleos e a ampliação do serviço de supervisão, numericamente não conseguimos estabelecer correlações. Por exemplo, em 1970, o Rio Grande do Sul contava com 20 núcleos de supervisão e atendia 24,97% dos professores não titulados, enquanto Goiás, com 18 núcleos de supervisão, atendia 100% dos professores não titulados. Mas, nos relatórios, as unidades federativas avaliam como positiva a presença de centros ou núcleos de supervisão de ensino, em particular ressaltam a importância da descentralização da atividade.

Bernardes (1983) indica que o PABAE também ofertava cursos que, inicialmente, tiveram por objetivo proporcionar estudos especializados em metodologia e psicologia educacional a professores de Escolas Normais. “A medida que se estudava a situação educacional no Brasil, a natureza dos cursos foi sofrendo modificações de maneira a atender também às necessidades dos supervisores, diretores de escolas, regentes de classe e responsáveis pelos currículos” (Bernardes, 1983, p. 58). Neste sentido, eram ofertados três tipos de cursos: 1. intensivos, de duração de uma a três semanas, ministrados em diversos estados e direcionado a professores e grupos locais; 2. cursos semestrais de aperfeiçoamento para professores de Escolas Normais e 3. cursos de psicologia educacional para professores de Escolas Normais.

Já o PAMP atuava apenas com o serviço de supervisão em 1963 e 1964 e, a partir de 1965, delineava outra frente de atuação para o “professor não titulado”: os cursos de aperfeiçoamento. No I Encontro Nacional de Supervisores Chefes, realizado em Brasília, foi levantada a questão dos cursos diante da dificuldade de supervisionar professores que não apresentavam o mínimo de condições culturais e a deficiência de conteúdo e metodologia, obrigando o supervisor a adaptar seus conhecimentos. Assim, em janeiro de 1965, foram organizados 34 cursos iniciais-experimentais, com duração de um mês e meio, com o total de 3.997 professores cursistas. Com a experiência, obteve-se resultado satisfatório pela avaliação do programa e, em julho

do mesmo ano, os cursos foram oferecidos em três etapas, o que naquele momento foram contabilizados 50 cursos; alguns deles apenas continuando a etapa iniciada em janeiro, com 5.724 bolsistas distribuídos em 3.644 na primeira etapa, 1.395 na segunda e 685 na terceira etapa (Brasil, 1967).

Conforme o mesmo relatório, foram realizados 110 cursos em janeiro/fevereiro, distribuídos da seguinte forma: 1.358 na terceira etapa, 2.190 na segunda e 7.074 na primeira. Em julho do mesmo ano, igualmente promoveram 100 cursos, atendendo 3.353 na primeira etapa, 4.064 na segunda e 1.165 na terceira, portanto 1.358 cursistas concluíram o curso.

Em 1967 foi prevista a realização de 140 cursos nos meses de janeiro/fevereiro, e 90 no mês de julho, indicando uma quebra no ritmo ascendente de cursos, em razão da contenção da verba destinada ao PAMP. Para o ano seguinte, não foi estabelecido um número exato, principalmente pela dificuldade na liberação de verbas, pois se estimava que, ao menos, 80 cursos seriam ofertados em continuidade aos anteriormente realizados (Brasil, 1967).

Em 1967, foram definidas as normas essenciais para os cursos de treinamento nas diversas unidades da federação, que se organizavam por alguns critérios: os cursos iniciados teriam prioridade na continuação de suas etapas; caberia ao supervisor-chefe a coordenação geral dos cursos de cada unidade; a coordenação e o corpo docente de cada curso deveria ser formado, preferencialmente, por professores supervisores; a matrícula em cada curso seria, em média, de cem professores cursistas; as classes compostas entre 25 e 40 cursistas; as etapas dos cursos teriam a duração mínima e máxima de quatro a oito semanas, com um horário mínimo semanal de 44 horas de aulas e atividades (Brasil, 1967).

Os critérios para ingresso aos cursos indicam que só seria cursista o professor supervisionado, direta ou indiretamente, obedecendo a sequência das etapas estabelecidas. Quanto à dependência administrativa, os professores matriculados obedeceriam a uma ordem de prioridades: 1º) estaduais (nomeados e efetivos); 2º) municipais (nomeados e efetivos); 3º) estaduais (contratados); 4º) municipais (contratados) e 5º) particulares. Quanto ao nível cultural, foram admitidos os candidatos também por ordem de prioridades: 1º) ginasial completo; 2º) ginasial incompleto; 3º) primário completo; 4º) primário incompleto (Brasil, 1967).

Ainda em 1967, o currículo do curso se dividia em matérias básicas, disciplinas integradoras da educação e atividades culturais e sociais. No primeiro grupo constavam quatro disciplinas: linguagem, matemática, estudos sociais e ciências. As disciplinas integradas da educação eram compostas por dez matérias: higiene (saúde e nutrição), recreação e desportos, artes aplicadas e recursos audiovisuais, psicologia, educação moral e cívica, metodologia catequética, administração: organização escolar, iniciação agrícola, instituições complementares da escola e relações humanas e liderança. Quanto ao terceiro grupo, nas atividades culturais e sociais, foram listados

as excursões, as palestras, as horas sociais com a colaboração da comunidade, as dramatizações, as entrevistas, os sociodramas, o jornal mural e falado, a projeção de filmes e slides. A dosagem das matérias se organizou por meio de um teste de sondagem na busca pela avaliação do nível cultural dos cursistas, observando o currículo estadual vigente e todas as matérias foram divididas e encaminhadas de acordo com as necessidades regionais (Brasil, 1967).

As medidas asseguradas dos cursistas seguiam algumas sugestões presentes no relatório, na forma do parecer 130/65 do Conselho Federal de Educação, e inseria como proposta a possibilidade de prestar o exame de madureza, nos termos do art. 99 da LDB, para os candidatos que não fizeram regularmente o ginásio. Os cursos programados e ministrados sob a orientação do Departamento Nacional de Educação, por intermédio do PAMP, seriam considerados como preparação pedagógica e, após o exame e os cursos, seria conferido aos concluintes o diploma de “Regente de Ensino Primário” (Brasil, 1967).

A indicação era que os cursistas com condição cultural e pedagógica atendessem ao proposto no parecer; já aos professores cursistas, efetivos e estáveis, sem nível cultural e pedagógico para cumprirem o exigido no parecer, recomendava-se a previsão de melhoria salarial, no final de todas as etapas de cursos realizados; prioridade para realizar transferência, quando requerida, dentro da zona rural; e se professor contratado, era sugerido que o professor leigo que estivesse fazendo cursos não deveria ser dispensado e, assim que terminado o curso, com aproveitamento, permaneceria como estagiário ou teria prioridade na contratação ou nomeação.

No relatório do quarto encontro, realizado em novembro e dezembro de 1969 em Sergipe, foi apresentada a sistemática dos cursos e confirmado que o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário promovia, desde o ano de 1965, cursos de treinamento de professores não titulados do ensino primário, majoritariamente no período de férias escolares. Inicialmente os cursos foram divididos em três etapas e, após avaliação dos resultados, passaram a quatro etapas, totalizando seis meses de duração em dois anos (Brasil, 1969b).

O documento designa uma fase experimental e uma fase sistemática de cursos do PAMP e conforme a circular nº 10/PAMP, daquele mesmo ano, foram considerados pela coordenação do programa como fase experimental. Tal fase dava aos executores dos cursos (técnicos, especialistas, professores supervisores e professores primários) condições de avaliar o programa e também o currículo, duração, corpo docente, estabelecendo objetivos específicos e as prioridades necessárias aos diversos tipos de cursos ministrados, levando em consideração a realidade de cada região, a legislação vigente, os pareceres e as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação, quanto às metas quantitativas previstas nos planos estaduais de educação ou plano de aperfeiçoamento do magistério primário.

Depois de um período de três anos, a coordenação do PAMP, juntamente com sua equipe técnica, elaboraram as “Normas Técnicas e Financeiras” (circular nº 18/1968) para a supervisão de ensino e treinamento de professores primários não titulados. Nestas normas, identificamos os tipos de cursos, visando à titulação de professores primários não titulados como regentes de ensino primário; nestas condições o PAMP passou a implantar a fase sistemática dos cursos de treinamento. A circular nº 10/69 apresentou essa sistemática com observações sobre cada tipo de curso (Brasil, 1969b).

Após a elaboração das normas técnicas e a implantação da nova sistemática de cursos, a coordenação do PAMP entendeu como necessária a organização de um plano geral, dividido em dois projetos – Projeto I e Projeto II –, “[...] que estabelecesse, além de objetivos, diretrizes e metas, dentro de um período previsto, os objetivos gerais [...] de melhoria qualitativa do magistério primário e do Ensino Primário, visando, também, diminuir os índices de evasão e repetência escolar” (Brasil, 1969b, p. 69).

O Projeto I foi pensado diante do número de professores não titulados existentes em regência de classe, e o período do plano deveria ser de dez anos, por isso o nome de Plano Decenal de Titulação de Professores Primários não titulados, “[...] prevendo-se como objetivo específico a titulação de 100.000 professores em todo o país” (Brasil, 1969b, p. 69).

Foi estabelecida uma ordem de prioridades para a oferta; atenderiam 50.000 professores com grau de instrução de curso colegial completo ou incompleto e ginásio incompleto e, em um segundo momento, 50.000 professores com curso ginásial incompleto e curso primário completo. O relatório indica ainda que, em 1970, deveria ser implantado o “[...] plano, no que diz respeito às medidas a serem tomadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e Secretários de Educação e, dentro dessas, os Serviços de Supervisão de Ensino e Aperfeiçoamento do Magistério” (Brasil, 1969b, p. 69).

O Projeto II atenderia aos professores regentes de classe, nas áreas das fronteiras e do interior das regiões dos estados, onde o acesso era difícil. Estes professores, embora com “[...] grau baixíssimo de instrução primária incompleta são indispensáveis, sendo quase impossível a sua substituição. São esses, em sua grande maioria, os professores leigos que regem classes nas escolas de Mestre único, denominadas, também, como Escolas Isoladas, Singulares ou Rurais” (Brasil, 1969b, p. 70).

O relatório aponta que, por meio deste plano, foram tomadas todas as medidas para que os professores adquirissem titulação, ou seja, fossem

[...] substituídos por professores normalistas (Prioridade I) e por Regentes de Ensino Primários (Prioridade 2), porquanto, o seu baixo nível de conhecimento e grau de instrução compromete o ensino que se procura ministrar, concorrendo ainda para aumentar os índices de evasão e repetência escolar, desde a primeira série primária (Brasil, 1969b, p. 70).

Apesar da proposta por habilitar todos os professores primários até o ano de 1970, a avaliação do próprio programa anuncia que as metas qualitativas do Plano Nacional de Educação não seriam atingidas no período previsto. Apontava que, em apenas algumas unidades da federação, gradativamente, decrescia o número desses professores e elevava a porcentagem de titulados. Em 1969, contabiliza cerca de 175.000 professores primários não titulados, correspondendo a 44% do total do magistério no Brasil (Brasil, 1969b).

Nos estudos realizados por Viana e Santos (2018), a indicação da insuficiência de professores habilitados era um problema a ser enfrentado na Bahia e, para dar resposta a esta questão e alcançar os objetivos de formação de docentes sem titulação, foram implantados programas, projetos ou cursos de capacitação para os professores leigos em serviço, mas que esbarravam na falta de estrutura e logística proporcionadas pelo estado, dentre eles cursos vinculados ao PAMP. Os autores também avaliam a proposta como “doses homeopáticas” de informação e conteúdo, cuja finalidade era enquadrar docentes na lógica tecnicista alinhada à formação humana defendida pela ditadura civil-militar, “[...] não por acaso, os cursos de formação se davam de forma tão assoberbada e sem a preocupação com a formação longa dos docentes” (Viana & Santos, 2018, p. 676).

Nos dados dos relatórios que tomamos por fonte, buscamos identificar os aspectos positivos e negativos trazidos pelos diferentes estados para os encontros nacionais dos chefes dos serviços de supervisão de ensino primário. Em um primeiro momento, organizamos os apontamentos por região, considerando suas particularidades, entretanto os relatórios não são apresentados por região, e também não seguem uma padronização nos estados que aparecem citados no documento. Sendo assim, apresentamos indicações mais gerais do que os relatórios assinalam como ponto positivo e o que precisa ser melhorado.

Quanto ao que há de profícuo, pontua-se que em algumas localidades aconteceu o funcionamento dos cursos em regime de semi-internato, a presença do PAMP no território, por meio de suas circulares e telegramas, a valorização e a regulamentação do serviço de supervisão, o indicativo de um despertar por parte da comunidade para o trabalho da supervisão e que, em alguma medida, sugeria o reconhecimento deste serviço como um elemento de renovação do estado. Um aspecto assinalado pelos relatórios é a constatação de maior rendimento onde havia supervisoras e visitas do coordenador do PAMP, tendo a regulamentação do serviço de supervisão como atividade fim na nova estrutura da secretaria de educação; também sinaliza a realização de cursos de treinamento para professores leigos municipais e a regulamentação do exame de madureza.

São apontados outros pontos relevantes: a descentralização dos trabalhos por meio de núcleos de ensino e a criação da casa do professor, que se configurava como um estímulo ao professor da zona rural. Foi reiterada a importância de diversos

mecanismos de descentralização (criação e instalação de núcleos de supervisão, de delegacias de ensino, de centros de supervisão, bem como a assistência direta ao professor). Também se entendia como aspectos positivos a substituição de leigos por normalistas, a imprensa com papel relevante na divulgação do PAMP, a participação dos supervisores na reformulação de currículo primário e de Escolas Normais, a divulgação do serviço de supervisão com entusiasmo pelas autoridades, evidenciando, inclusive, a relação entre a ampliação do serviço de supervisão do ensino e o professor que passa a sentir necessidade de titulação.

Em particular no estado do Mato Grosso, Amorim (2019) cita que, dentre as medidas adotadas para solucionar os problemas do ensino estadual, estavam a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, com a oferta de diversos cursos como a formação de supervisores de ensino e o treinamento de professores leigos, mediante o envio de normalistas para cursos de especialização e curso de férias em algumas cidades, com o compromisso de difundir novos métodos pedagógicos.

Segundo o mesmo autor, a constituição do curso de treinamento de professores leigos significou o fortalecimento da profissão docente em Mato Grosso, porque foi adquirida a condição de professores habilitados profissionalmente. O curso tinha a duração de um ano e quatro meses e os professores, que recebiam uma bolsa de estudos, por meio da formação, compreendiam e desejavam a renovação no ensino público no estado (Amorim, 2019).

Em contrário, entre os aspectos contraproducentes assinalados nos relatórios em âmbito nacional, estavam a falta de meios de transporte e a difícil localização das escolas, prejudicando o acesso e impossibilitando que escolas fossem assistidas. Havia a falta ou irregularidade no pagamento das verbas do PAMP, principalmente para locomoção de supervisora, contribuindo para esmorecer o serviço. Outros aspectos que podemos apontar que reforçam a dificuldade de acesso e permanência dos supervisores nas escolas eram a falta de material didático para professores e cursistas, assim como a baixa remuneração de supervisor. O cenário era do número reduzido ou insuficiente de supervisores e, como consequência, a sobrecarga de atividades aos que se dispunham ao trabalho de supervisionar; os profissionais evadiam-se para outras áreas de trabalho que ofereciam melhores perspectivas salariais. Podemos apontar também, dentre os aspectos negativos, a falta de verba para continuidade dos cursos do PAMP e as longas distâncias a serem cobertas pela supervisão, com o entrave de que por vezes o calendário de curso do PAMP não coincidia com o calendário escolar do estado.

Entre informações reiteradas e os silêncios da fonte documental analisada, a ausência do estado de São Paulo se transformou em inquietação. Este silêncio precisa ser compreendido e encontramos parte da explicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), em um texto acerca da Preparação de Pessoal Docente para Escolas Primárias Rurais, demandado pela Unesco e redigido por Lourenço Filho

(1953), pois elucida que em São Paulo não havia mais regentes leigos nas escolas primárias (Ferreira & Lima, 2020).

A investigação se inquieta com as ausências, sinaliza a adesão tardia, como aconteceu com o Rio de Janeiro, ou retirada antecipada do programa, como se verifica com o estado do Piauí. Também aponta o baixo percentual de atendimento pelo serviço de supervisão em 1970 nos estados do Pará, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná, contrapondo-se ao percentual significativo de atendidos por este serviço em Roraima, Amapá, Alagoas e Mato Grosso, sobretudo no estado de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professor é profissão que, historicamente, lida com o dilema permanente da (des)profissionalização. A análise de quatro relatórios de encontros nacionais de chefes dos serviços de supervisão de ensino primário do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, entre 1967 e 1970, em âmbito nacional, confirma a opção política e ideológica por uma formação emergencial, descontínua e distante da definição de Nóvoa (1995). Na contramão de uma política nacional de formação de professores em instituições especializadas e em consonância com o Plano Trienal, com os acordos internacionais e com evidentes aproximações com PABAAE, programa que o antecedeu.

A proposta do PAMP se comprometeu com a transformação de professores não titulados em titulados sob a ótica da teoria de educação para o desenvolvimento, baseada na ideia de que o planejamento e o controle em relação ao trabalho docente de leigos seriam a solução para o ensino primário brasileiro. Ademais, transforma o professor não titulado em problema, apresentado em números, cuja alternativa encontrada pelo programa residia na supervisão direta e indireta de seu trabalho e na formação, por etapas, sem afetar as aulas regulares dos estudantes das escolas primárias.

Em razão de o programa se desenvolver mediante convênio entre MEC e unidade federativa, aconteceu de modo desigual no território brasileiro, tornando frágil a formação de professores nacionalmente. Há estados onde o PAMP apresenta maior ou menor adesão, unidade federativa com convênio tardio e houve estado que não foi mencionado nas fontes documentais, o que denota que não aderiu ao programa. A forma de adesão aponta a necessidade de estudos particulares e com outras fontes, sobretudo documentos espalhados nos diversos estados brasileiros.

Em concomitância ao PAMP, há outras instituições de formação docente, como as faculdades de filosofia, ciências e letras, os institutos de educação, a Escola Normal de grau ginásial e a Escola Normal de grau colegial, recém modificadas pela LDB 4.024 de 1961. No entanto, é importante demarcar que o PAMP se desenvolveu em momento transitório e de reformas: finda-se a CNER, inicia-se o PAMP; termina-se o PAMP e a

Escola Normal de grau ginásial se extingue e a Escola Normal de grau colegial foi substituída pelo curso docente profissionalizante orientado pela 5.692/71.

Com o fim da Campanha Nacional de Educação Rural, o PAMP marca o início de um período histórico que elege uma política educacional que invisibiliza o “professor rural” e o substitui pelo “professor não titulado”. Ambos tomados como problema, a meta do PAMP foi titular estes docentes e pautou seu trabalho em duas frentes de atuação com o serviço de supervisão e a oferta de cursos de aperfeiçoamento.

De 1963 até os anos 1970, o programa contou com o serviço de supervisão e, ao historiá-lo, narramos os antecedentes históricos da profissão de supervisor. Um serviço oferecido de modo desigual entre as unidades federativas e, mesmo em seu auge, atingiu apenas 10,6% dos professores leigos no Brasil.

Para um desafio enorme e, reiteramos, sem sólida política nacional de formação de professores, em 1965, agregado ao serviço de supervisão, foram organizados os cursos de aperfeiçoamento que, de uma fase experimental a uma fase sistemática, reorganizam-se de tal forma que, ao término de algumas etapas de cursos de férias e com o exame de madureza, transformasse o professor não titulado em professor titulado e, portanto, atendesse aos acordos internacionais e ao Plano Decenal de Titulação de Professores Primários não titulados. Concerne a um aperfeiçoamento sob uma perspectiva política, com disciplinas cuja nomenclatura coaduna com uma visão de sociedade conservadora, como educação moral e cívica, metodologia catequética e, em pleno fervor tecnicista, não poderia faltar artes aplicadas e recursos audiovisuais.

Compreendidos pelo próprio PAMP como um elemento de renovação, um mecanismo de descentralização dos trabalhos que assiste o professor não titulado e oportuniza sua titulação, os relatórios também assinalam as dificuldades do programa desde a evasão de supervisores para áreas com melhores perspectivas salariais, número insuficiente de supervisores, atraso nos pagamentos, sobrecarga de atividades, falta de verba, principalmente para locomoção de supervisores e realização de cursos de aperfeiçoamento.

A pesquisa toma como fonte quatro relatórios extensos e, junto à escassa produção historiográfica sobre o PAMP em alguns estados brasileiros, compreende-se a relevância de analisar propostas de formação de professores em tempos de ditadura e em específico sobre o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário em território nacional, sem a pretensão de redigir conclusões definitivas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D. B. (2007). *Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública (1950-1960)* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12184/000617534.pdf?sequence=1>
- Amorim, R. P. (2019). *O curso de treinamento de professores leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)* [Tese de doutorado]. Universidade Federal da Grande Dourados. Recuperado de: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/TESE%20ROMULO%20PINHEIRO%20DE%20AMORIM.pdf>
- Barros, P. F. (2011). *Formação de professores (as) ruralista em Juazeiro do Norte (CE) (1934-1973): um projeto emancipatório* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Ceará. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9490>
- Bernardes, M. P. A. (1983). *A supervisão em Goiás* [Dissertação de mestrado]. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/16566>
- Brasil. (1967). *Relatório do IV Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão do Ensino Primário*. MEC/DNE/PAMP.
- Brasil. (1969a). *Relatório do V Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão do Ensino Primário*. MEC/DNE/PAMP.
- Brasil. (1969b). *Relatório do VI Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão do Ensino Primário*. MEC/DNE/PAMP.
- Brasil. (1970). *Relatório do VII Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão do Ensino Primário*. MEC/DFE/PAMP.

Faria, T. B. (2017). *Paraná: território de “vocação agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968)* [Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá.

Ferreira, N. V. C., & Lima, S. C. F. (2020). Uma formação intelectual e social conveniente [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). *Cadernos de História da Educação*, 19(3), 942-960. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-17>

França, A. S. (2013). *Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais: circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956 - 1976)* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Espírito Santo. Recuperado de:
https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2176/1/tese_7250_TEXTO%20COMPLETO%20TESE%20DA%20ALDAIRES%20SOUTO%20FRAN%C3%87A.pdf

Gomide, A. G. V. (2012). *A Unesco e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990* [Tese de doutorado]. Pontifícia Universidade do Paraná.

Lopes, A. P. C., Furtado, A. C., & Amorim, R. P. (2020). O professor rural como professor leigo: políticas de formação e o ofício docente no Piauí e Mato Grosso (1940-1970). In R. F. Chaloba, M. Celeste Filho, & I. M. Mesquita (Orgs.), *História e memória da educação rural no século XX* (pp. 271-300). Cultura Acadêmica.

Mendonça, S. R. (1997). *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. Hucitec.

Moraes, A. I. D. (2019). *A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista. Recuperado de:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181945/moraes_aid_dr_mar.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Coord.), *Profissão professor* (pp. 13-31).: Editora Porto.

- Paiva, E. V., & Paixão, L. P. (2002). *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?* EdUFF.
- Prado, A. A. (1995). Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 3(1), 5-27. Recuperado de: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55>
- Sá, E. F., & Silva, M. O. (2014). O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(23), 61-83. Recuperado de: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/302/439>
- Saviani, D. (2002). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (3a ed., pp 13-37). Cortez.
- Schelbauer, A. R., Ivashita, S. B., & Faria, T. B. (2018). História da formação e trabalho de professores rurais a partir da imprensa pedagógica paranaense. In *La prensa pedagógica de los profesores* (pp. 303-316). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Varela, S. B. L. (2012). *Mitos e ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual do Ceará. Recuperado de: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Sarah.pdf>
- Viana, E. M. S., & Santos, C. E. F. (2018). Política de formação de professores leigos na ditadura civil-militar e a memória de educadores no sertão da Bahia (1967-1983). *Tempos Históricos*, 22, 659-678. 10.36449/rth.v22i2.19565.

THAIS BENTO FARIA: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professora pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores e escola primária rural.

E-mail: thaisbentofaria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0004-6116>

SIMONE BURIOLI: Pós-doutora em Educação pela Unesp (2020). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDu/Uel) da Universidade Estadual de Londrina-Uel. Coordenadora e pesquisadora do GEPHECP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação, Culturas e Prática, Uel) e LEPHE (Laboratório de Ensino e Pesquisa de História da Educação, Uel).

E-mail: prof.simone@uel.br
<https://orcid.org/0000-0002-8766-8331>

Recebido em: 16.08.2023
Aprovado em: 27.11.2023
Publicado em: 08.01.2024

EDITOR-ASSOCIADO RESPONSÁVEL:
Carlos Eduardo Vieira (UFPR)
E-mail: cevieira9@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6168-271X>

RODADAS DE AVALIAÇÃO:
R1: dois convites; um parecer recebido.
R2: dois convites; dois pareceres recebidos.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:
Faria, T. B., & Burioli, S. (2024). Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário: o serviço de supervisão e os cursos de aperfeiçoamento (Brasil, 1960/1970). *Revista Brasileira de História da Educação*, 24. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e313>

FINANCIAMENTO:
A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 12/2022) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:
Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

