

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

**A LEI Nº 5.692/1971 E AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE (1971-1982)**

NATAL

2023

ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

**A LEI Nº 5.692/1971 E AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE (1971-1982)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de História, Historiografia e Memória da Educação Profissional, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Marlúcia Menezes de Paiva.

NATAL

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

F3631 Fernandes, Aleksandra Nogueira de Oliveira.
A Lei nº 5.962/1971 e as ações do Estado brasileiro para a formação docente no ensino profissionalizante (1971-1982) / Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes. – 2023.
205 f.: il. color.

Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, RN, 2023.
Orientadora: Dra. Marlúcia Menezes de Paiva

1. Ensino profissionalizante 2. Formação de professores 3. Lei nº 5.692/1971 4. História da Educação I. Paiva, Marlúcia Menezes de II. Título

CDU: 377.8(094) (813)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294
Biblioteca Arnaldo Arsênio de Azevedo – IFRN/ Campus Mossoró

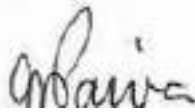
ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

**A LEI Nº 5.692/1971 E AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE (1971-1982)**

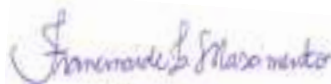
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de História, Historiografia e Memória da Educação Profissional, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese de Doutorado apresentada e aprovada em 19/09/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



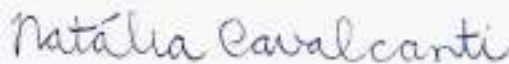
Prof. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva - Orientadora/Presidenta
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



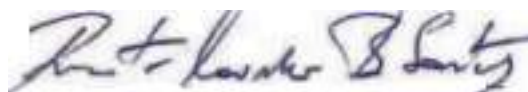
Prof. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento - Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)



Prof. Dr. José Mateus do Nascimento - Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)



Prof. Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti - Examinadora Suplente Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)



Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos - Examinador Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)



Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão - Examinadora Externa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)



Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez - Examinador Externo
Universidade Complutense de Madrid (UCM)



Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira - Examinador Suplente Externo
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)



Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros - Examinadora Suplente Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte CAMPUS
NATAL - CENTRAL

Avenida Senador Salgado Filho, 1559, Tirol, 1559,
240810205, NATAL / RN, CEP 59015-000

Fone: (84) 4005-9837, (84) 4005-9838, (84) 4005-9833

Ata 52/2023 - COPPGEP/PPGEP/DIAC/DG/CNAT/RE/IFRN

4 de outubro de 2023

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 11

No décimo nono dia do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e três, com início às 09 horas e término às 14 horas, a doutoranda **ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES** apresentou e defendeu no auditório 02 do Campus Zona Leste do IFRN, em Natal, Rio Grande do Norte, perante a Comissão Examinadora integrada pelos professores doutores MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA (Orientador/Presidente), JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO (Membro Titular Interno), FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO (Membro Titular Interno), ADY CANÁRIO DE SOUZA ESTEVÃO (Membro Titular Externo), VALENTIN MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ (Membro Titular Externo), NATÁLIA CONCEIÇÃO SILVA BARROS CAVALCANTI (Membro Suplente Interno), RENATO MARINHO BRANDÃO SANTOS (Membro Suplente Interno), ALYSSON ANDRÉ RÉGIS OLIVEIRA (Membro Suplente Externo) e KILZA FERNANDA MOREIRA DE VIVEIROS (Membro Suplente Externo) a Tese de Doutorado intitulada **A LEI 5.692/1971 E AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE (1971-1982)**, que recebeu o seguinte Parecer:

A tese apresentada atende aos critérios exigidos pela instituição - IFRN - para obtenção do título de doutor. Apresenta um análise crítica da Reforma Educacional 5692/1971 realizada pelos governos ditatoriais no período de 1971-1982, com ênfase no Ensino Tecnológico e na formação de professores para esse ensino. A Tese é uma relevante contribuição para a História da Educação Profissional Brasileira. A banca sugere a publicação em artigos e/ou livro.

Diante desse Parecer, a Comissão Examinadora emitiu o conceito:

<input checked="" type="checkbox"/> APROVADO	<input type="checkbox"/> NÃO APROVADO
O(A) pós-graduando(a) terá até 60 (sessenta) dias, a contar da data da defesa, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 50), para apresentar a versão final do trabalho, ao qual devem-se incorporar, caso haja, as correções sugeridas pela Comissão Examinadora.	O(A) pós-graduando(a) poderá solicitar à Coordenação do PPGEP, mediante anuência do orientador(a), um prazo de até 90 (noventa) dias, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 51), para nova defesa, que será analisada pelo Colegiado do Programa.

Assinam os membros da Comissão
Examinadora e a Doutoranda

Profa. Dra. MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA

(Orientador/Presidente)

Prof. Dr. JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO

(Membro Titular Interno)

Profa. Dra. FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO

(Membro Titular Interno)

Profa. Dra. ADY CANÁRIO DE SOUZA ESTEVÃO

(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. VALENTIN MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

(Membro Titular Externo)

Profa. Dra. NATÁLIA CONCEIÇÃO SILVA BARROS CAVALCANTI

(Membro Suplente Interno)



Prof. Dr. RENATO MARINHO BRANDÃO SANTOS

(Membro Suplente Interno)

Prof. Dr. ALYSSON ANDRÉ RÉGIS OLIVEIRA

(Membro Suplente Externo)

Profa. Dra. KILZA FERNANDA MOREIRA DE VIVEIROS

(Membro Suplente Externo)

ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

(Doutoranda)

Documento assinado eletronicamente por:

Marlúcia Menezes de Paiva, Marlúcia menezes de Paiva - 2347 - PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO SUPERIOR - Ufrn (24365710000183), em 04/10/2023 16:12:28.

Alysson André Régis Oliveira, 010.513.284-54 - Usuário Externo, em 04/10/2023 21:08:02.

Jose Mateus do Nascimento, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/10/2023 01:23:29.

Francinaide de Lima Silva Nascimento, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/10/2023 08:55:51.

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes, 20191996260009 - Discente, em 05/10/2023 18:22:21.

Renato Marinho Brandao Santos, DIRETOR(A) GERAL - SUB-CHEFIA - DG/SGA, em 09/10/2023 09:17:36.

ADY CANÁRIO DE SOUZA ESTEVÃO, ADY CANÁRIO DE SOUZA ESTEVÃO - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR -

Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Ufersa (24529265000140), em 09/10/2023 10:27:35.

Valentín Martínez-Otero Pérez, Valentín Martínez-Otero Pérez - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Campus Natal Central/Ifrn (10877412001059), em 09/10/2023 18:48:32.

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros, Kilza Fernanda Moreira de Viveiros - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Ufrn (24365710000183), em 12/10/2023 18:32:34.



Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 620314

Código de Autenticação: ea2ef18cde

Trabalho dedicado a todos os professores e estudantes que têm esperança do verbo esperar em ver a Educação democrática, igualitária e humanizada.

AGRADECIMENTOS

O momento de escrita dos agradecimentos invade o coração de emoção, sobretudo para nós, que fazemos História da Educação. Um filme passa em minha cabeça: a inscrição na seleção para o doutorado, a aprovação no certame, as disciplinas cursadas, as amizades, os desafios, as viagens, as infindáveis madrugadas de estudo, a formação em serviço, a pandemia do Coronavírus, o medo, a dor, as lágrimas, o luto, o isolamento, a solidão, o Ensino Remoto Emergencial, o distanciamento físico. Tudo isso foi cenário dessa tese, eu não imaginava que seria tão difícil.

Agradeço a todos que contribuíram para a concretização desse trabalho: familiares, amigos, alunos, colegas, sem vocês essa conquista não seria a mesma.

A minha orientadora, Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva, pelo acolhimento, orientação, suporte e magnífica condução deste estudo, sempre com muita segurança e rigor aliado a delicadeza e bom humor. É exemplo de uma pesquisadora competente e comprometida com o campo da História da Educação. Suas contribuições foram relevantes não somente para este trabalho, mas para a vida.

Aos professores membros da banca, que com seriedade e compromisso contribuíram imensamente para o aprimoramento do texto da tese, a saber: Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento, Prof. Dr. José Mateus do Nascimento, Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão, Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez, Profa. Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti, Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos, Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira e Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros. Gratidão.

Aos meus pais, Anízio José e Maria José, que sempre tiveram orgulho de mim. Dizer gratidão é muito pouco para expressar todo o meu amor por esses seres de luz na minha vida. Agradeço ainda aos meus irmãos, Alexandre Nogueira e Natan Nogueira, por fazerem parte da minha história.

A minha amada mãe, Maria José, por ter sido minha fiel incentivadora desde sempre. Até quando tudo parecia não ter saída, desde a minha mais tenra idade. Ela sempre dizia: “Você vai, eu vou dar um jeito”. A senhora sabe o quanto isso foi importante para eu ter chegado até aqui. Muita gratidão. Eu te honro e para sempre honrarei.

Ao meu companheiro, Stenio de Brito, pela parceria e cumplicidade na vida e na formação. Agradeço todo apoio, palavras positivas, divisão de tarefas do lar, compreensão nos momentos tensos, a mão estendida quando precisei de suporte. Obrigada por tanto.

Ao meu filho, André Vitor, por ser meu deleite, calma e paz em meio às incansáveis demandas que a pesquisa me exigia. Você me desperta o mais profundo amor.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em especial ao campus Mossoró, pela oportunidade formativa e pela concessão do afastamento das atividades docentes no último ano do doutorado.

A coordenação da Licenciatura em Matemática, na pessoa do professor José Rildo, que esteve sempre me dando suporte durante o período de formação em serviço.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) e aos professores.

A professora e amiga Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento, por estar sempre disponível quando mais precisei. Certamente, você foi rede de apoio nesse percurso.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, onde cursei a graduação, especialização, mestrado e iniciei a atividade docente como professora do Ensino Superior.

A minha amiga Elvira Fernandes, companheira fiel de infindáveis conversas diárias, viveu comigo os lemas e dilemas de cursar um doutorado, sobretudo num contexto pandêmico. Gratidão pela valiosa correção na versão final da tese. Você é uma excelente profissional. Obrigada.

Aos colegas do PPGEP, especialmente aos doutorandos da primeira turma ingressante em 2019.

Aos colegas da Linha 3: Karoline Louise, Joventina Firmina e Joilson Silva, juntos vivenciamos diversas situações e certamente, essa partilha nos fortaleceu ao longo do processo. Gratidão pela amizade e afetividade a mim dispensadas.

[...]

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.

[...]

Freire (1987, p. 74).

RESUMO

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa “História, Historiografia e Memória da Educação Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e tem como objeto a formação docente no Ensino Profissionalizante. O objetivo geral é analisar as ações do Estado brasileiro voltadas à formação de professores para o Ensino Profissionalizante conforme as exigências da Lei nº 5.692/1971, no período de 1971 a 1982. A questão respondida se refere a como ocorreu a formação de professores para o Ensino Profissionalizante de 2º Grau no período de 1971 a 1982. A base teórica fundamenta-se em autores, sobretudo, do campo da História da Educação que têm discutido as temáticas de Ensino Profissionalizante, formação de professores e teorias pedagógicas. Nosso arcabouço teórico sustenta-se nas ideias dos seguintes estudiosos: Bielschowsky (2012), Silva (2013), Lombardi (2014), Brum (1997), Machado (1986), Schultz (1973), Cunha (2005, 2014), Arapiraca (1979), Romanelli (2014), Caires e Oliveira (2016), Germano (2005), Alves (1968), Fazenda (1988), Cunha e Góes (1985), Dreifus (1987), Niskier (1972), Lira (2009) Manfredi (2016), Ramos (2014), Tanuri (2000), Weber (2000), Chagas (1980), Gatti (2010), Kuenzer (2011), Saviani (2007, 2008, 2009), Skinner (1974), Ferreira Júnior e Bittar (2006), Moreira (2015), Lefrançois (2008), Aranha (1999), Mizukami (1986), Luckesi (1994) e Smith (2010), dentre outros. A base empírica foi construída a partir de informações advindas de dois procedimentos de pesquisa: a) pesquisa bibliográfica da literatura que perpassa o escopo do estudo; e b) análise de fontes históricas; alusivas à temática. Optou-se por uma metodologia qualitativa, tendo como orientação teórica-metodológica o materialismo histórico. Partiu-se da tese de que o Estado brasileiro, durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, esteve alinhado à ideia de formar professores numa perspectiva tecnicista a fim de suprir o projeto desenvolvimentista desse período. Analisaram-se seis Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, a fim de visualizar de que maneira essas modificações se processaram nesse contexto. Procurou-se verificar as teorias pedagógicas presentes nestes documentos. A pesquisa é histórica e documental, conforme as proposições de Barros (2012; 2019), Castanha (2011) e Ragazzini (2001). Para tanto, faz-se uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) cujo procedimento se desenvolveu a partir de quatro categorias construídas a *posteriori*: 1ª) Comportamento; 2ª) Formação para o Trabalho; 3ª) Métodos de Ensino; 4ª) Instrumentos de Aprendizagem. Como resultados, tem-se o esforço do tratamento pedagógico de fontes históricas, a construção de uma tese tendo como foco a história da formação de professores para o Ensino Profissionalizante no

contexto da Lei nº 5.692/1971, pois, ao analisar os Manuais, depreende-se que esteve alinhada à ideia de propagar os pressupostos da pedagogia tecnicista a fim de preparar os professores com subsídios para formar futuros trabalhadores, e não sujeitos críticos. Dos excertos dos Manuais analisados, infere-se a presença de uma ideia de formação de professores filiada aos interesses econômicos que perpassavam a Lei nº 5.692/1971.

Palavras-chave: ensino profissionalizante; formação de professores; Lei nº 5.692/1971; história da Educação.

ABSTRACT

This thesis is linked to the line of research “History, Historiography and Memory of Professional Education” of the Postgraduate Program in Professional Education (PPGEP), of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) and Its purpose is teacher formation in Professionalization Education. The general objective is to analyze the actions of the Brazilian State aimed at formation teachers for Professionalization Education in accordance with the requirements of Law nº 5.692/1971, in the period from 1971 to 1982. The question answered refers to how the formation of teachers for the High School Professionalization Education in the period from 1971 to 1982. The theoretical basis is based on authors, above all, from the field of History of Education who have discussed the themes of Professionalization Education, teacher formation and pedagogical theories. Our theoretical framework is based on the ideas of the following scholars: Bielschowsky (2012), Silva (2013), Lombardi (2014), Brum (1997), Machado (1986), Schultz (1973), Cunha (2005, 2014), Arapiraca (1979), Romanelli (2014), Caires e Oliveira (2016), Germano (2005), Alves (1968), Fazenda (1988), Cunha e Góes (1985), Dreifus (1987), Niskier (1972), Lira (2009) Manfredi (2016), Ramos (2014), Tanuri (2000), Weber (2000), Chagas (1980), Gatti (2010), Kuenzer (2011), Saviani (2007, 2008, 2009) , Skinner (1974), Ferreira Júnior and Bittar (2006), Moreira (2015), Lefrançois (2008), Aranha (1999), Mizukami (1986), Luckesi (1994) and Smith (2010) , among others. The empirical basis was constructed from information arising from two research procedures: a) bibliographical research of the literature that covers the scope of the study; and b) analysis of historical sources; alluding to the theme. A qualitative methodology was chosen, with historical materialism as its theoretical-methodological orientation. It was based on the thesis that the Brazilian State, during the validity of Law nº 5.692/1971, was aligned with the idea of formation teachers from a technical perspective in order to meet the developmental project of that period. Six Manuals of Emergency Full Degree Courses for Graduation of Basic Qualifications Teachers were analyzed in order to visualize how these modifications were processed in this context. We sought to verify the pedagogical theories present in these documents. The research is historical and documentary, according to the propositions of Barros (2012; 2019), Castanha (2011) and Ragazzini (2001). To this end, Content Analysis (Bardin, 2011) is used, whose procedure was developed based on four categories constructed a posteriori: 1st) Behavior; 2nd) Formation for Work; 3rd) Teaching Methods; 4th) Learning Instruments. As results, we have the effort of pedagogical treatment of historical sources, the construction of a thesis focusing on the history of teacher formation for Professionalization

Education in the context of Law n° 5.692/1971, as, when analyzing the Manuals, it emerges It was aligned with the idea of propagating the assumptions of technical pedagogy in order to prepare teachers with subsidies to form future workers, and not critical subjects. From the excerpts of the Manuals analyzed, it is inferred the presence of an idea of teacher formation affiliated with the economic interests that permeated Law n° 5.692/1971.

Keywords: professionalization education; teacher formation; law no. 5.692/1971; History of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma da reestruturação do ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961	52
Figura 2 - Recorte sobre a Lei nº 5.692/1971 no “Jornal do Brasil” (1972)	75
Figura 3 - Anúncio da Lei nº 5.692/1971 no Jornal “Folha de São Paulo” (1971)	76
Figura 4 - Malogra reforma do ensino, “O Estado de São Paulo” (1977).....	84
Figura 5 - Taxonomia das fontes históricas.....	103
Figura 6 - Capas do M1 e M2.....	109
Figura 7 - Capas do M3 e M4.....	109
Figura 8 - Capas do M5 e M6.....	110
Figura 9 - Movimento metodológico da Análise de Conteúdo	111
Figura 10 - Unidades de registro	115
Figura 11 - Categorias e unidades de registro	116
Figura 12 - Objetivos da disciplina Psicologia Educacional no Manual de Psicologia da Educação.....	122
Figura 13 - Proposições de Frederic Skinner no Manual de Psicologia da Educação	128
Figura 14 - Sobre comportamento no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	131
Figura 15 - Reflexões sobre comportamento no Manual de Psicologia da Educação.....	132
Figura 16 - A unidade de registro resultados no Manual Subsídios para Formação Pedagógica - Módulos para professores.....	135
Figura 17 - Diferenças individuais no Manual de Psicologia da Educação	137
Figura 18 - Termo mercado de trabalho no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.....	142
Figura 19 - Qualificação para o trabalho no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	144
Figura 20 - A profissionalização no Manual Subsídios para Formação Pedagógica – Módulos para professores	146
Figura 21 - Profissionalização no Manual Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	148
Figura 22 - A terminalidade no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	150
Figura 23 - Terminalidade no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	151

Figura 24 - Eficiência no Manual Prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado	154
Figura 25 - A unidade de registro técnica no Manual Subsídios para Formação Pedagógica - Módulos para professores	157
Figura 26 - Roteiro para estudo dirigido no Manual de Didática e Metodologia Aplicadas ao Ensino de 2º Grau	159
Figura 27 - Máquina de ensinar ortografia e aritmética	164
Figura 28 - Capa do documento “Teleducação na formação profissional”	165
Figura 29 - Lista de anexos do Manual Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado	166
Figura 30 - Sugestões para manter o controle de sala de aula no Manual de Psicologia da Educação	168
Figura 31 - Controle das tarefas no Manual Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado	169
Figura 32 - Objetivos de uma aula no Manual Didática e Metodologia Aplicadas ao Ensino de 2º Grau	172
Figura 33 - Roteiro de entrevista para estudo de uma ocupação no Manual Orientação Educacional e Ocupacional	175
Figura 34 - Palavra roteiro no Manual de Didática e Metodologia Aplicadas ao Ensino de 2º Grau	178
Figura 35 - Ficha-modelo de plano de ensino no Manual da disciplina Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado	179
Figura 36 - Avaliação da disciplina Orientação Educacional e Ocupacional	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos Acordos MEC/USAID.....	57
Quadro 2 - Temas discutidos no Fórum “A Educação que nos convém”	65
Quadro 3 - Síntese dos capítulos da Lei nº 5.692/1971	77
Quadro 4 - Lista dos Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas	108
Quadro 5 - Sumarização dos Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas (M1, M2, M3)	112
Quadro 6 - Sumarização dos Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas (M4, M5, M6)	113
Quadro 7 - Pressupostos do behaviorismo	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estado do Conhecimento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações.....	35
Tabela 2- Compêndio da Categoria 1 “Comportamento”	118
Tabela 3 - Compêndio da Categoria 2 “Formação para o trabalho”	141
Tabela 4 - Compêndio da Categoria 3 “Métodos de ensino”	156
Tabela 5 - Compêndio da Categoria 4 “Instrumentos de aprendizagem”	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AID	<i>Agency for Internation Development</i>
ANDE	Associação Nacional de Educação
APEC	Agência de Análise e Perspectiva Econômica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CACEX	Carteira de Comércio Exterior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR	Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPETI	Expansão do Ensino Técnico e Industrial
CFE	Conselho Federal de Educação
CMBEU	Comissão Mista Brasil-Estados Unidos
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DES	Diretoria do Ensino Secundário
ELETRORÁS	Centrais Elétricas Brasileiras S.A.
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos
EXERN	Experimento Educacional do Rio Grande do Norte
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
GOT	Ginásios Orientados para o Trabalho

GT	Grupo de Trabalho
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HAPRLOM	Habilitação de Professoras Leigas Municipais
HAPRONT	Habilitar Professoras não Tituladas
HEM	Habilitação Específica de Magistério
IES	Instituto de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INPE	Instituto Nacional de Pesquisa
IPES/GB	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais de Guanabara
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexual, Polisssexual, Não-binárias e mais.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAMP	Aperfeiçoamento do Magistério Primário
PETROBRÁS	Petróleo Brasileiro S.A.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PUC/GB	Pontifícia Universidade Católica da Guanabara
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RN	Rio Grande do Norte
SACI	Sistema Avançado em Comunicações Interdisciplinares
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem do Industrial
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito

TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UDN	União Democrática Nacional
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNISAL	Centro de São Paulo Salesiano de São Paulo
UPF	Universidade de Passo Fundo
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: AS ROTAS DA PESQUISA SITUADAS “NUM TEMPO, PÁGINA INFELIZ DA NOSSA HISTÓRIA”	24
1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS: O CENÁRIO	24
1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA.....	30
1.3 OBJETIVOS	31
1.3.1 Objetivo Geral	31
1.3.2 Objetivos Específicos	32
1.4 JUSTIFICATIVA: ITINERÂNCIA DA PESQUISADORA E A RELAÇÃO COM A TESE	32
1.5 A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: OS ESTUDOS QUE ABORDAM A LEI Nº 5.692/1971 E A INTERFACE COM A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE	34
1.6 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO	37
1.7 LER E ESCREVER EM TEMPO ADVERSO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19	42
1.8 OS ARRANJOS DA TESE: O INTERCAMBIAR DE EXPERIÊNCIAS	45
2 ESTADO AUTORITÁRIO, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1960: “O CÉU DO MEU BRASIL TEM MAIS ESTRELAS, LÁ, LÁ, LÁ...”	47
2.1 A CRISE POLÍTICA E ECONÔMICA DOS ANOS 1960 E O GOLPE DE ESTADO DE 1964	48
2.2 A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR	56
3 A LEI Nº 5.692/1971, O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: “ENTRE CÁLICE OU CALE-SE”	72
3.1 A LEI Nº 5.692/1971 E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: DE COMPULSÓRIO A OPCIONAL.....	72
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI Nº 5.692/1971	86
4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: “NAS ESCOLAS, NAS RUAS, CAMPOS, CONSTRUÇÕES, CAMINHANDO E CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO”	101
4.1 CURSOS EMERGENCIAIS DE LICENCIATURA PLENA PARA GRADUAÇÃO DE PROFESSORES DE HABILITAÇÕES BÁSICAS: UM OLHAR SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS.....	102

4.2 UMA ANÁLISE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A VIGÊNCIA DA LEI Nº 5.692/1971: VALORIZAÇÃO NOS MEIOS, INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE ENSINO	117
4.2.1 Comportamento	117
4.2.2 Formação para o trabalho	139
4.2.3 Métodos de ensino.....	155
4.2.4 Instrumentos de aprendizagem	170
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: “POR QUE NÃO? POR QUE NÃO?”	184
REFERÊNCIAS	190

1 INTRODUÇÃO: AS ROTAS DA PESQUISA SITUADAS “NUM TEMPO, PÁGINA INFELIZ DA NOSSA HISTÓRIA”

[...]
 Passagem desbotada na memória
 Das nossas novas gerações
 Dormia
 A nossa pátria mãe tão distraída
 Sem perceber que era subtraída
 Em tenebrosas transações
 [...]

“Chico Buarque”

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS: O CENÁRIO

Motivo-me a tomar como epígrafe esse excerto da letra da música “Vai passar” de Francisco Buarque de Holanda, mais conhecido como Chico Buarque, por ter relação com o contexto em que me ponho a estudar nesta tese. A canção começou a ser composta no início de 1984, durante a campanha pelas Diretas, e se tornou símbolo musical da chamada Nova República. “Vai passar” é uma representação dos anos vividos durante a Ditadura Civil-Militar¹, uma celebração da resistência e da esperança, características da produção musical do seu compositor naquele período.

Esse excerto escolhido da música “Vai passar” de Chico Buarque remete à circunstância em que a tese foi tecida. Destarte, no segundo ano de doutorado, precisamente em 2020, o mundo foi acometido pela pandemia do Coronavírus (Covid-19). A partir disso, nosso maior objetivo passou a ser sobreviver.

Não é fácil ser produtivo num contexto que a intenção é manter-se vivo, com saúde, respirando. Vivenciamos um adoecimento psíquico em ver tantos colegas, conhecidos e até desconhecidos, sofrendo, morrendo, padecendo, perdendo seus amores, para um vírus invisível. Por esse motivo, escrevemos no título que o trabalho está situado “num tempo, página infeliz

¹ Entendemos que o Golpe de 1º de abril de 1964, foi Civil-Militar, pois esteve apoiado pelo imperialismo norte-americano, pelos setores conservadores da alta hierarquia da Igreja Católica, pela burguesia internacional e nacional. Para Netto (2014), o Golpe não foi exclusivamente militar, foi um Golpe Civil-Militar e o regime, que dele se desdobrou, com a instrumentalização das Forças Armadas pelo grande capital e pelo latifúndio, certificou a solução que, para a crise do capitalismo no Brasil à época, interessava aos empresários e banqueiros, aos latifundiários e às empresas estrangeiras.

reflete sobre o quadro em que o nosso objeto de estudo encontra-se situado: Um governo de larga influência militar.

Os versos aludidos, nos mostram que a agonia passa, os momentos difíceis não são eternos e isso nos remete a um sabor de esperança. É fato que recentemente, entre os anos de 2016 a 2022, assistimos a um retorno de governos conservadores, que serviram de base para a política esboçada pelas classes dominantes no Brasil ao longo da história. Com esse retrocesso, é nítida a tentativa de naturalizar as desigualdades sociais, os conflitos de classe e isso consolida a exclusão social. Ademais, esse contexto leva à ausência de reflexão crítica e pode resultar na recusa à prováveis mudanças.

Possivelmente, quando Chico Buarque fez referências às “tenebrosas transações”, referiam-se às tantas negociações feitas entre os governos militares e as elites nacionais e internacionais, na perspectiva econômica do neoliberalismo, atrelando a economia brasileira aos interesses do capital externo investido no Brasil.

O neoliberalismo prevê, enquanto teoria de orientação para o Estado, o favorecimento de fortes direitos no âmbito individual, o resguardo à propriedade privada, instituições e mercado livre e o livre comércio internacional. Para Harvey (2011), o elemento fundante das teorias neoliberais é a liberdade do indivíduo de pactuar livremente no âmbito do mercado, restando ao Estado, na condição de mantenedor do monopólio da violência, a preservação, a qualquer custo, dessas liberdades individuais e de mercado.

Dentre essas operações, estava a continuidade dos acordos assinados entre o governo brasileiro e os Estados Unidos, desde a década de 1950, com o objetivo de promover a cooperação cultural, também econômica, entre os dois países. Os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) incluíram uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime civil-militar brasileiro. Os convênios tinham como objetivo uma profunda reforma no ensino e a implantação do modelo norte americano nas universidades brasileiras. Falaremos mais detalhadamente sobre esses acordos na seção 2.

Entretanto, apesar da importância e significação histórica desses acordos, foram aqueles relativos à assessoria para planejamento do sistema de ensino, especialmente do Ensino Superior, assinados em 1965 e 1967, que representaram o apogeu das discussões em torno da colaboração técnica Brasil-Estados Unidos no âmbito da educação.

O país passava por uma modernização adotando como modelo um Estado capitalista desenvolvido: os Estados Unidos. Nessa linha de raciocínio, a elevação da escolaridade dos

trabalhadores passa a ser determinante para o desenvolvimento industrial. Não em uma versão propedêutica, mas profissionalizante. Era uma estratégia de desenvolvimento dependente, que rejeitava a probabilidade de uma burguesia nacional e, conseqüentemente, de países independentes na região, defendia que o desenvolvimento econômico estava garantido em virtude do caráter dinâmico do capitalismo e dos investimentos feitos pelas corporações multinacionais.

Nesse caminho, nada surge casualmente, pois os fatos estão interligados e para tal é importante estar em constante interrogação, considerando que os acontecimentos históricos não são naturais. Segundo Ciavatta (2014) na dialética da totalidade, seres humanos e objetos existem em situação de relação, e jamais isolados, como alguns processos analíticos fazem acreditar. A totalidade é um conjunto de fatos entrelaçados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações. É fato que em cada momento histórico, a educação atendeu a determinados objetivos que correspondia a visões de homem e de sociedade, deixando indícios para nos auxiliar na interpretação dos fatos que aqui realçamos.

A literatura considera a política econômica praticada após 1930 como desenvolvimentista, em especial, nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1961). Por isso, de maneira recorrente, relaciona-se desenvolvimentismo à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 1948, a qual contribuiu para embasar as políticas econômicas adotadas a partir dos anos 1950. No Brasil, as ideias da CEPAL tiveram grande penetração, tomando seu maior teórico entre nós, o economista Celso Furtado.

No segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), a CEPAL e Celso Furtado exerceram forte influência nos rumos da industrialização brasileira. Por meio do Grupo Misto de Estudos, CEPAL e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), dirigido por Celso Furtado, cuja tarefa maior foi coletar e produzir dados estatísticos e realizar estudos que servissem de base ao planejamento do Governo.

Para Bielschowsky (2012), ocorria uma primeira e limitada tomada de consciência da problemática da industrialização por parte de uma nova elite técnica, civil e militar, que encontrava eco nas instituições. Conforme Silva (2013, p. 46), “Em resumo, a preocupação central dos desenvolvimentistas nacionalistas era garantir o processo de industrialização que, na visão desses economistas, estava assegurada com a intervenção estatal nos setores estratégicos [...]”. Por tudo isso, o desenvolvimentismo exerceu forte influência na constituição das estruturas política, social e econômica do Brasil contemporâneo.

Nesse contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar transformou-se num meio de inserção social, tanto por educadores, quanto por parte da população brasileira. A efetivação das políticas, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), levou à articulação de blocos de influência, como também à criação de tratados. Assim, os Estados Unidos, Canadá e, a maioria dos países capitalistas da Europa, criaram, em 1949, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), uma aliança militar que apresentava como objetivo organizar as nações capitalistas da Europa Ocidental para a proteção internacional em caso de um suposto ataque soviético.

Nesse sentido, calcados na Doutrina Truman, os Estados Unidos interviram em regiões e países de todas as partes do mundo, com a justificativa de que a democracia estava sendo ameaçada pela expansão comunista. A Doutrina Truman foi estabelecida em 1947, a partir da determinação do presidente americano Harry S. Truman para que os Estados Unidos prestassem ajuda militar e econômica a todos os países e regimes que se opunham à expansão comunista.

O Ponto IV dessa doutrina foi estabelecido no Brasil, por meio da assinatura de dois acordos com o governo norte-americano: o Acordo Básico de Cooperação Técnica, de 19 de dezembro de 1950 e o Acordo de Serviços Técnicos Especiais, de 30 de maio de 1953. Na área de educação, o Ponto IV dedicou-se à formação de professores que viessem por sua vez a formar profissionais para a indústria, criou ainda o Centro Nacional de Treinamento de Professores para o Ensino Industrial em Curitiba e promoveu a Campanha de Formação de Geólogos, trazendo ao Brasil professores norte-americanos (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, [202-?]).

Logo, Lombardi (2014, p. 30) reforça “A formação de quadros era, portanto, uma das peças da poderosa Doutrina de Segurança, [...]”. Com o suposto argumento de garantir a paz, a segurança e o desenvolvimento, promoveu golpes de estado contra governos latino-americanos que haviam sido eleitos pela democracia, mas que, no entanto, eram opostos aos interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos. O crescimento econômico foi acelerado, resultado da adoção de uma política desenvolvimentista, com ampliação das atividades econômicas, investimentos na exploração de minerais, na metalurgia e na siderurgia.

À época, para dar sustentação a esse desenvolvimento econômico, foram tomadas medidas que facilitaram o alcance desse objetivo, por exemplo, a promulgação, no governo Café Filho, da Instrução nº 113 em 1955, da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), que facilitava a importação de equipamentos sem cobertura cambial, o que significava a internacionalização do mercado brasileiro, flertando para o capital estrangeiro com um ambiente amigável e favorável à entrada no país.

Outro pilar, que serviu de sustentáculo para esse desenvolvimento, foi a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 14 de julho de 1955, sob o Decreto nº 57.608, pelo presidente João Café Filho (1954-1955), foi centro irradiador da ideologia desenvolvimentista, que reunia em seus quadros intelectuais, professores e economistas, responsáveis pela propagação dessa ideologia, ligado ao MEC, porém com autonomia administrativa, destinado ao ensino e pesquisa em ciências sociais, buscava explicar a realidade brasileira da época, sob a ótica do desenvolvimentismo. Foi extinto a 13 de abril de 1964, logo após a deposição de João Goulart (1961-1964).

Por tudo isso, a expansão econômica provocou a geração de empregos, para implantar um patamar elevado de industrialização, houve a necessidade de incorporar mão de obra com maior qualificação, inclusive técnicos de nível superior (Brum, 1997). Machado (1986) explicita que Juscelino Kubitschek, toma para si o desenvolvimento econômico como meta que orienta o seu governo, sendo entendido como progresso e emancipação econômica, um processo que permite o crescimento do Brasil. Tendo essa finalidade, era necessária uma educação que priorizasse a especialização e a técnica, ao passo que qualificasse o povo para esse novo tipo de sociedade que se delineava. Ou seja, colocar o sistema educacional a serviço do desenvolvimento.

A propósito, o desenvolvimentismo² foi um processo de modernização, porém um desenvolvimento dependente. Essa política acentuou a concentração econômica brasileira, com base industrial, na região Sudeste (Brum, 1997). O governo de Juscelino Kubitschek conseguiu que o país desse um salto econômico qualitativo e quantitativo, porém, concentrou a economia, acentuou os desequilíbrios regionais, e não deu a devida atenção à educação e à agricultura.

Nessa circunstância, houve a contribuição dos intelectuais da CEPAL por meio da proposição de uma industrialização latino-americana como caminho para a superação do atraso e do subdesenvolvimento da região. Ou seja, era necessário um crescimento econômico associado a uma melhor distribuição de renda. Nessa estratégia de desenvolvimento proposta, a educação teria um papel fundamental.

Portanto, Lombardi (2014, p. 31) destaca “[...] a concepção de planejamento para todos os setores da vida social, da economia à assistência, passou a ser recomendada pelos organismos internacionais. [...]”. Os baixos investimentos nas áreas de educação e alimentação fortaleceram o agravamento do problema da produção de alimentos, da distribuição das terras produtivas e

² Sobre o desenvolvimentismo no Brasil, ver: Fonseca (2019, 2016), Fonseca e Salomão (2019) e Ianni (1963, 1965).

da disponibilidade de vagas nas universidades. Todas essas questões intensificaram-se durante os anos 1960 e 1970.

É nesse cenário que emerge uma das reformas no âmbito da educação: a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Essa Lei reformou a educação brasileira ao criar o Ensino de 1º e 2º Graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio). Uniu o antigo Ensino Primário ao Ensino Ginásial, que passou a se chamar Ensino de 1º Grau, e retirou a exigência do Exame de Admissão.

Os exames de admissão ao ginásio duraram quarenta anos (1931-1971), durante esse período os alunos do Ensino Primário que desejavam ir para o Ensino Ginásial tinham que se submeter à provas escritas e orais em quatro áreas de conhecimento (Português, Matemática, História e Geografia). Para além disso, teriam que estar na faixa etária de 11 a 13 anos, com certidão de nascimento, filiação, naturalidade e cartão de vacina contra a varíola (Gama; Almeida, 2018).

Segundo Cunha (2005) o Ensino Secundário, o Ensino Normal, o Ensino Técnico Industrial, o Ensino Técnico Comercial e o Ensino Agrotécnico passaram a compor um único ramo, em que todas as escolas começaram a oferecer cursos profissionais denominados de profissionalizantes, com o intento de formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Pretendia-se, que o Ensino de 2º Grau tivesse a terminalidade como característica básica, manifestada pelo Ensino Profissional. A terminalidade daria a seus egressos o benefício imediato da possibilidade de conseguirem desempenhar ocupações que oferecessem mais vantagens, em decorrência do curso.

Promulgada no contexto da Ditadura Civil-Militar, a Lei nº 5.692/1971 trouxe disposições que provocaram mudanças e permanências nas políticas e concepções de educação que vinham sendo implementadas no Brasil ao longo do século XX. Nessa conjuntura, no Ensino de 1º Grau ocorreu a fusão dos ramos do 1º ciclo: Ensino Primário, Ensino Ginásial e Aprendizagem Profissional, dando ênfase à educação geral e propedêutica, porém havia a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. Conforme Carlos (2018, p. 50-51):

[...] a Iniciação para o Trabalho, no ensino de 1º grau, ocorria por meio de atividades práticas desenvolvidas pela escola, que possibilitassem a execução de tarefas, permitindo, ao educando, conhecer diferentes campos de atuação. Já no caso da Habilitação Profissional, era a capacitação para exercer uma determinada profissão, ofertada pelo ensino de 2º grau.

No Ensino de 2º Grau, houve a fusão de todos os ramos do 2º ciclo: Ensino Normal, Ensino Técnico Industrial, Ensino Técnico Comercial e Ensino Técnico Agrícola. Desse modo,

o 2º Grau passa a ser profissionalizante com um currículo que compreendia as disciplinas gerais apenas no primeiro ano do 2º Grau e os dois anos posteriores eram voltados, exclusivamente, para as disciplinas da área profissional do estudante em formação.

Na Lei, residia uma dualidade no âmbito educacional, de modo que os filhos das classes populares subalternizadas, eram destinados ao trabalho, e a elite, por sua vez encaminhava seus filhos ao Ensino Superior. Era interessante para o Estado, conter o acesso das classes populares ao Ensino Superior. Por isso, se fazia necessário profissionalizar no Ensino de 2º Grau.

Cumprido esclarecer, a Lei nº 5.692/1971 promoveu uma reforma no Ensino de 1º e 2º Graus visando, entre outros, formar mão de obra para o mercado e diminuir a demanda de vagas nas instituições de Ensino Superior. A concepção de Ensino Profissionalizante apresentava como base a necessidade de organizar o 2º Grau de maneira que oferecesse aos concluintes uma habilitação profissional.

Em suma, presumia-se que o foco do jovem passaria a ser o mercado de trabalho e não mais o acesso ao Ensino Superior. Essa necessidade procederia do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultado de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria levando a buscar as escolas superiores como único meio de lograr uma habilitação profissional (Cunha, 2014).

Isso posto, a política educacional da Ditadura expressa na Lei nº 5.692/1971 trouxe a ideia de “Ensino Profissionalizante” como uma de suas “realizações” mais audaciosas, incorporando os fundamentos da racionalização do trabalho escolar e a adoção do Ensino Profissionalizante no 2º Grau. Com a implantação de um Estado autoritário, transformações ocorrem na área da educação, com a crescente industrialização, que era fruto do capital estrangeiro, sob forte inspiração da Teoria do Capital Humano (TCH), tratando-se de estabelecer um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho.

Para Arapiraca (1979), a educação, segundo a TCH, é entendida como promotora do desenvolvimento integral do cidadão, um investimento capaz de produzir renda futura ou capital. Nessa linha de raciocínio, o valor econômico que a educação poderia proporcionar, ao processo produtivo, é o de poder reduzir a quantidade de insumo, ou seja, os custos, por meio do aumento da produtividade do trabalho.

1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA

A instituição do Ensino Profissionalizante obrigatório no 2º Grau defrontava-se com inúmeros problemas, sendo um deles a falta de professores com formação adequada para trabalhar nesses cursos. Diante desse quadro, a pergunta que norteia a investigação é: considerando a implementação da Lei nº 5.692/1971 e a sua importância no projeto desenvolvimentista econômico da Ditadura Civil-Militar, bem como as medidas que o governo utilizou para superar esse contexto, **como ocorreu a formação de professores para o Ensino Profissionalizante de 2º Grau no período de 1971 a 1982?** Para tanto, analisamos seis Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, a fim de visualizar de que maneira essas modificações se processaram durante esse período.

Esses cursos eram denominados de emergenciais, devido a recorrente falta de professores para atuar no Ensino Profissionalizante de 2º Grau. No Manual intitulado, Módulos para professores, explica:

Não podendo o país aguardar lapso de tempo dilatado para a vigência do Parecer, 76, medidas de exceção surgiram para ‘treinar’ com rapidez professores capazes de acioná-lo de imediato. Assim, como decorrência da Resolução nº 3 do CFE que ‘dispõe sobre o Curso de Graduação de Professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º Grau’ [...] surgiu a Portaria Ministerial 396, regulamentando a licenciatura plena daqueles professores. Seus artigos 2º e 3º abrem amplas perspectivas para a organização, por estabelecimentos de ensino que mantenham convênio com o DEM/MEC ou com organismos vinculados ao MEC, de cursos emergenciais destinados ao magistério das disciplinas específicas regidas pelo Parecer 76 (Brasil, 1978a, p. 9).

O Manual sugere que havia urgência em que se preparassem recursos docentes para assumir essas áreas, passíveis de apresentar ao aluno de 2º Grau um leque de opções dirigidas à sua posterior especialização.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Este estudo, que se insere no campo da história e da historiografia da educação, tem como objetivo geral: analisar as ações do Estado brasileiro voltadas à formação de professores para o Ensino Profissionalizante conforme as exigências da Lei nº 5.692/1971, no período de 1971 a 1982.

1.3.2 Objetivos Específicos

Quanto aos objetivos específicos, pontuamos: refletir sobre o contexto histórico, político e econômico da Ditadura Civil-Militar na qual foi criada a Lei nº 5.692/1971; analisar a Lei nº 5.692/1971 e a relação com a formação de professores, considerando o seu projeto inicial e as transformações que sofreu ao longo da década de 1970 até a sua revogação em 1982; e compreender as teorias pedagógicas, subjacentes à formação docente, presentes em seis Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, no período analisado durante a vigência da Lei nº 5.692/1971.

Nosso argumento de tese parte do pressuposto de que o Estado brasileiro, durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, esteve alinhado à ideia de formar professores numa perspectiva tecnicista a fim de suprir o projeto desenvolvimentista desse período, a exemplo da filosofia subjacente nos Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas.

1.4 JUSTIFICATIVA: ITINERÂNCIA DA PESQUISADORA E A RELAÇÃO COM A TESE

A partir dessa contextualização, a pesquisa se justifica por colaborar com o aprofundamento das discussões sobre a formação de professores para o Ensino Profissionalizante no Brasil, bem como o fortalecimento dessa discussão no âmbito da linha de pesquisa: “História, Historiografia e Memória da Educação Profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Também justifica a pesquisa, a minha itinerância formativa. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 2003, me reaproximei da educação básica, não mais na condição de aluna, mas de professora em formação, que dava aula como celetista. Mais tarde, em 2010, ao concluir a Especialização em Educação, na área de Currículo e Ensino (UERN), comecei a atuar como professora efetiva da Educação Infantil no município de Porto do Mangue, Rio Grande do Norte (RN). Concomitante a isso, iniciei a minha atuação profissional no curso de Pedagogia da UERN, *Campus Mossoró*.

Na ocasião do mestrado, entre 2013 e 2015, enquanto pesquisava sobre “As redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas”, estive, a todo o momento, refletindo sobre história de vida e sobre o método

autobiográfico. Na oportunidade, pude me colocar na posição de protagonista da minha própria formação e do processo de investigação sobre ela.

Em 2016, com a aprovação no concurso para docente da área de Didática no IFRN, uma nova história passa a ser delineada na minha vida pessoal e profissional. Fui destinada para o *Campus* Apodi (RN) e naquele momento passei a lecionar no curso de Licenciatura em Química. Em 2018, fui designada ao *Campus* Mossoró, onde ministrou aulas no curso de Licenciatura em Matemática.

Algumas indagações me perseguiram no sentido de questionar as circunstâncias em que a minha formação inicial e continuada vem se delineando, sobre quem são os meus alunos da licenciatura e se como docente de uma instituição que trabalha com a Educação Profissional, estarei lecionando na perspectiva de alinhar a minha prática pedagógica a essa modalidade?

É pertinente destacar que a filiação à linha de pesquisa: “História, Historiografia e Memória da Educação Profissional” é a partir do olhar da Pedagogia e igualmente poder contribuir com o meu campo de atuação. Em vista disso, vou tecendo os fios do texto, a partir da confluência entre Pedagogia, História e Educação Profissional.

Importante realçar, que segundo Pinheiro (2019), a partir da constituição da terceira geração de historiadores em Educação, de 1966 até 1980, em que ocorreu a implementação da pós-graduação em Educação no Brasil, os formados em pedagogia assumiram de forma crescente a posição de liderança ao se tornarem quantitativamente os principais produtores de saberes e conhecimentos relativos ao campo de estudo e pesquisa aqui em discussão.

Diante disso, visualizo o estudo da área de História da Educação como um elemento relevante na formação docente. Ademais, considero que essa área do conhecimento deveria ser o eixo da organização dos conteúdos curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A história da Didática no Brasil, por exemplo, mostra que sua trajetória buscou atender às necessidades educacionais de cada época e contexto social.

Faz-se necessário esse aprofundamento para a formação emancipada do professor que leciona essa disciplina, da mesma maneira como dos discentes futuros professores. Por isso, a educação tem uma história e está na história. Os projetos e as políticas de educação não surgem “do nada”, mas emergem de proposições de uma multiplicidade de grupos sociais inseridos em circunstâncias de tempo específicas.

Por tais razões explicitadas, escolhemos estudar com maior profundidade, sobre a formação docente para o Ensino Profissionalizante, numa perspectiva histórica, com vistas ao nosso desenvolvimento profissional como docente de Didática, que atua em cursos de licenciatura no IFRN. Ademais, entendemos que a formação pedagógica é elemento

preponderante para a Educação Profissional e Tecnológica, pois como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014) a formação é um fator-chave para fomentar a qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação.

1.5 A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: OS ESTUDOS QUE ABORDAM A LEI Nº 5.692/1971 E A INTERFACE COM A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Este estudo se justifica ainda diante do estado do conhecimento que realizamos acerca da Lei nº 5.692/1971 e sua relação com a formação docente para o Ensino Profissionalizante, haja vista a importância de se conhecer o que há de produção acadêmica sobre esse tema para que, dessa maneira, não venhamos repetir o que já foi investigado.

Romanowski e Ens (2006. p. 39) explicam: “[...] os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. E complementam: “[...] para realizar um ‘estado da arte’ [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39). No entanto, explicitam que, se por algum motivo, o pesquisador escolher pesquisar em apenas um dos setores de divulgação de produção acadêmica (periódicos, anais, dissertações, teses), esse trabalho pode ser denominado de “estado do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006).

Portanto, nos anos de 2019 a 2021, mapeamos as teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil a partir das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), levantamos as produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre 1971 e 2021, por meio dos descritores, entre aspas: “Lei 5692/71”, “Lei nº 5692/71”, “Lei nº 5.692/1971” e “Lei 5.692/71” e mapeamos 464 trabalhos.

A fim de selecionar os trabalhos de forma ainda mais específica, decidimos nos restringir apenas às teses e dissertações vinculadas à grande área de Ciências Humanas. E o marco temporal foi de 1971-2021. A primeira parte do levantamento foi realizado no período compreendido entre agosto e setembro de 2019. A segunda parte da pesquisa se deu entre outubro e novembro de 2020, e a terceira parte do levantamento, efetivou-se no período entre janeiro e fevereiro de 2022, como sintetiza a tabela 1.

Tabela 1 - Estado do Conhecimento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações

Descritores	Número de trabalhos catalogados
“Lei 5692/71”	126
“Lei nº 5692/71”	91
“Lei nº 5.692/1971”	105
“Lei 5.692/71”	142
TOTAL	464

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Observa-se que por meio dos referidos descritores, mapeamos 464 trabalhos. Com o descritor “Lei 5692/71” encontramos 126 trabalhos, com a busca “Lei nº 5692/71” localizamos 91 estudos, com o descritor “Lei nº 5.692/1971” situamos 105 produções e com a palavra-chave “Lei 5.692/71” encontramos 142 produções. De posse desse material, passamos para a fase de manipulação e exploração. Para tanto, organizamos arquivos dispostos em tabelas no programa *Excel*, em que discriminamos os seguintes elementos para cada documento: autor, título, ano, resumo, palavras-chave, instituição e mestrado/doutorado.

Foram encontradas 464 dissertações e teses, das quais 28 estavam relacionadas com os critérios que estabelecemos para compor o *corpus* de trabalhos, a saber: relação entre a Lei e o objetivo da pesquisa; discutir a Lei de forma explícita, a partir do título, ou de forma tangencial, em outras partes do texto, como objetivos específicos, ou um capítulo; e estar compreendida no recorte temporal entre 1971-2021.

De posse desse universo de trabalhos, partimos para a fase de *download*. Porém, nos deparamos com algumas dificuldades, pois desse total de estudos catalogados, nem todos estavam disponíveis. Desse modo, quando isso ocorria, copiávamos o título da tese, ou dissertação e pesquisávamos no *Google* com o objetivo de recuperar os arquivos.

Após esse procedimento, iniciamos a leitura dos resumos e a partir deles passamos à observar outros elementos do texto, tais como: títulos, sumários, introdução, considerações finais e algumas seções dos trabalhos que se mostraram relevantes à investigação. Como afirma Ferreira (2002) nem todo resumo segue as convenções que esse gênero sugere. A partir disso, passamos à fase de seleção dos trabalhos que apresentam relação com a proposta da tese em tela.

Posteriormente, ordenamos as informações em quadros, iniciamos o processo de análise e categorização das dissertações e teses, tendo por base a leitura dos títulos, resumos, sumários e de outros elementos necessários para a compreensão do todo. Isso posto, dos 28 documentos

selecionados, nota-se que 23 deles são dissertações e 5 são teses. Relativo às instituições de origem, observa-se que há bastante variedade, concentrando-se em Institutos de Ensino Superior (IES) públicos.

Sobre a temática investigada nos estudos, constatamos a presença de 3 grandes temas: a Implementação da Lei nº 5.692/1971 (6); O estudo do currículo a partir da Lei (12) e Formação de Professores em relação ao contexto da Lei nº 5.692/1971 (10). Os 6 estudos que discutem a implementação da Lei nº 5.692/1971, são: Cabral (2006), Lima (2006), Valério (2007), Silva (2014), Carlos (2018) e Oliveira (2015). Alguns, tratam dessa implementação em estados específicos, como Ceará, Paraná, Guarapuava e Rio Grande do Norte.

Um total de 12 documentos, focam no estudo do currículo a partir da Lei, sendo: Queirós (2014), Bulotas (2017), Delmas (2012), Matucheski (2011), Martinoff (2017), Sousa (2015), Furlan (2015), Waldrigues (2010), Silva (2021), Santini (2021) e Honorato (2021). Em seu conjunto, abordam o currículo no momento da Lei nº 5.692/1971, em diferentes áreas: Língua Portuguesa, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Educação Artística, Ensino de Português, Ensino de Matemática e Ensino de Filosofia.

Os estudos (10) que versam sobre a formação de professores, em relação ao contexto da Lei nº 5.692/1971, temos: Frankfurt (2011), Ferlin (2015), Assis (2018), Arcaro (2008), Bezerra (2015), Piacentine (2012), Ogliari (2006), Lupetina (2015), Silveira (2008), e Corrêa (2015). Parte desses trabalhos, tiveram como lócus de investigação: Americana, Amazônia Acreana, Dourados, Paraná e Rio de Janeiro.

Das 28 investigações mapeadas, 10 apresentam a Lei nº 5.692/1971 no título. Sendo 9 dissertações e 1 tese. 10 apresentam relação entre a Lei nº 5.692/1971 e a formação de professores para o Ensino Profissionalizante, contabilizando 9 dissertações e 1 tese. E 11, que tematizam sobre a interface da Lei nº 5.692/1971 com a reforma no currículo, sendo 7 dissertações e 4 teses.

Em suma, avaliamos que os trabalhos destacados resvalam sobre a Lei estudada. Portanto, nossa proposta de tese, no sentido de analisar a Lei nº 5.692/1971 e as ações do Estado brasileiro para a formação docente no Ensino Profissionalizante, contribuirá para o fortalecimento da História da Educação Profissional, como um campo de conhecimento e pesquisa, no rol científico e social, ampliando as discussões sobre a formação de professores numa perspectiva histórica, pois pelo Estado do Conhecimento empreendido, ficou patente que há necessidade de se pesquisar mais sobre a formação docente para a Educação Profissional no Brasil.

1.6 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como vereda metodológica, elencamos quatro conceitos-chave no decorrer da tese e para cada um deles, apresentamos alguns autores que nos debruçamos, a saber: 1. Desenvolvimentismo, para isso evocamos as ideias de autores, como: Brum (1997), Machado (1986) e Schultz (1973); 2. Ensino Profissionalizante, em que estudamos: Cunha (2005, 2014), Arapiraca (1979), Romanelli (2014), Caires e Oliveira (2016), Germano (2005), Cunha e Góes (1985), Niskier (1972), Manfredi (2016), e Ramos (2014) 3. Formação Docente, centramos as discussões nos seguintes aportes teóricos: Saviani (2009), Tanuri (2000), Chagas (1980), Gatti (2010) e Kuenzer (2011); 4. Teorias Pedagógicas, para tanto nos aportamos em: Saviani (2007, 2008), Skinner (1974), Moreira (2015), Lefrançois (2008), Aranha (1999), Mizukami (1986) e Luckesi (1994), dentre outros estudiosos.

No que se refere ao percurso teórico-metodológico desse desenho de tese, o processo iniciou-se a partir das definições sobre o objeto de estudo. Por meio das leituras realizadas, fomos delimitando quais caminhos percorrer, e que metodologia adotar para responder à pergunta de partida anunciada, bem como atingir aos objetivos propostos.

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo as proposições de Bogdan e Biklen (1994) apresenta algumas características, tais como: a fonte direta de dados é o ambiente natural, em que o investigador é o instrumento principal; descritiva; o maior interesse do pesquisador é pelo processo e não pelos resultados ou produto; os dados são analisados de forma indutiva e o significado é de importância vital na pesquisa qualitativa.

Nosso método parte de uma abordagem epistemológica, fundamentada no materialismo histórico. O materialismo histórico-dialético, criado por Karl Marx e Friedrich Engels, é um enfoque teórico e metodológico que visa entender a realidade do mundo ancorando-se nas inúmeras transformações da história e das sociedades humanas. É mister colocar, o termo materialismo está relacionado à condição material da existência humana, o vocábulo histórico desvela a compreensão de que a existência do ser humano é condicionada historicamente, e o termo dialético é o movimento da contradição tecida na própria história (Marx, 2002).

Frigotto (2010) discute dialética como método de investigação, explica sobre a simplificação do entendimento e a aplicação, no campo da investigação educacional, da dialética materialista histórica. Enfatiza que a dialética, para ser materialista e histórica, tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular.

Por isso, é importante compreender que as categorias: totalidade, contradição, mediação e alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. Demarca a dialética materialista histórica enquanto postura, concepção de mundo, método, que possibilita uma compreensão radical da realidade. Essa perspectiva funda-se na concepção de que o pensamento, as ideias são “o reflexo”, relação cognitiva que se estabelece entre os conteúdos de certos atos psíquicos e os seus correlatos no mundo material.

Quanto a isso Frigotto (2010, p. 82) afirma, “A dialética situa-se, então, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação de fatos”. Nessa perspectiva, romper com o modo de pensar dominante é condição necessária para instaurar-se o método dialético de investigação.

A dialética materialista é, ao mesmo tempo, uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de transformação. Frigotto (2010) argumenta que, ao se apreender o caráter histórico do objeto de conhecimento, é importante não confundir a relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método que capte todas as contradições e todas as mediações, ignorando o caráter relativo, parcial, provisório, de qualquer conhecimento histórico.

Frigotto (2010, p. 89) continua explicitando, que para o processo dialético acontecer “[...], a teoria que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas. Ou por acaso a ‘totalidade’, as contradições e as mediações são sempre as mesmas? Que historicidade é essa?” Isto posto, essa teoria defende que o conhecimento se efetiva na/pela práxis.

Ou seja, a preocupação fundante é refletir, pensar e analisar a realidade com o objetivo de transformá-la. Por isso, só as relações, tensões e conflitos entre as mudanças conjunturais, e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade, que nos permite compreender de forma dialética, o sentido e a natureza das transformações políticas e práticas sociais, do trabalho e da educação, em um determinado momento histórico (Ciavatta, 2015).

Nessa tese, damos ênfase a duas dessas categorias analíticas: mediação e contradição. A categoria mediação desvela-se por meio de fenômenos, ou ainda, o agrupamento destes que a constitui gerando uma urdidura de relações contraditórias, permanecendo impreterivelmente entrelaçadas historicamente.

A mediação ainda faz menção ao fato de nada ser isolado, toda a sociedade e seus elos devem manter uma vinculação dialética a toda a existência concreta. Nesse encadeamento, Goldman (1979, p. 5-6) expressa “[...] já que a marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente.” Pois a mediação, articula a dimensão concreta com a dimensão abstrata do que se está a pesquisar.

Já a categoria contradição é oposta a linearidade, que preponderou historicamente dentro da ciência. A contradição refere-se a uma oposição inerente, existente dentro de um domínio e uma força unificada ou objeto. É a lei fundamental da dialética materialista. Aliás, nas contradições, o universal existe no particular, por isso mesmo devemos estudar com atenção a particularidade da contradição, destinando espaço considerável à sua apreciação. Consequentemente, não há fenômeno que não contenha contradição. Sem contradições o mundo não existiria.

Com base nisso, a política educacional abordada nessa tese trata da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus materializada pela Lei nº 5.692/1971, em que o estudo esteve empenhado, metodologicamente, em empreender quais os encadeamentos históricos e conceituais implicados na formação docente no âmbito dessa legislação no Brasil.

Temos como técnicas de pesquisa, o uso da revisão bibliográfica e a análise de fontes históricas. Na pesquisa bibliográfica, nos fundamentamos em obras que tratam do contexto histórico que a Lei nº 5.692/1971 foi criada e implantada, merecendo destaque para o que se compreendia à época por desenvolvimentismo, Ensino Profissionalizante, formação de professores, dentre outros elementos que consideramos necessários ao conhecimento do período investigado.

Também examinamos as produções do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (denominação à época da Lei), disponíveis no Portal Domínio Público³ (Leis, Pareceres, Decretos, obras, dissertações e teses etc.). Importa destacar que esse material, tanto é visto como fontes bibliográficas, quanto fontes históricas necessárias para conhecermos as ações do Governo para a formação de professores com vistas ao Ensino Profissionalizante. Essas fontes foram gestadas dentro de um ambiente de interesses e pontos de vista de uma época situada historicamente.

Ainda sobre as fontes históricas, privilegiamos Leis e Decretos da década de 1970, como por exemplo, a Lei nº 5.692/1971, a exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho em defesa da Lei, Parecer nº 853/1971, Parecer nº 349/1972 (Brasil, 1972a), Parecer nº 45/1972 (Brasil, 1972b), Indicação nº 52 de 1974, Aviso Ministerial nº 924/1974, Parecer nº 76/1975, Parecer nº 860/1981, Parecer nº 618/1982 e Parecer nº 108/1983. Também se constituíram como fontes as músicas que utilizamos como epígrafes na abertura das seções da tese, bem como as manchetes de jornais que compõem o texto.

³ O Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>) foi lançado em 2004. Trata-se de uma biblioteca virtual de acesso livre que possui centenas de documentos e obras disponíveis para consulta e *download*.

Ademais, as fontes principais são os Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica, a saber: Módulos para Professores (Brasil, 1978a); Orientação Educacional e Ocupacional (Brasil, 1978b); Psicologia da Educação (Brasil, 1978c); Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (Brasil, 1978d); Didática e Metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau (Brasil, 1978e) e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado (Brasil, 1978f). Para as inferências, fazemos uso da Análise de Conteúdo que se desenvolveu a partir de quatro categorias construídas a *posteriori*: 1ª) Comportamento; 2ª) Formação para o Trabalho; 3ª) Métodos de Ensino; 4ª) Instrumentos de Aprendizagem (Bardin, 2011).

Segundo Castanha (2011), as leis da educação são sínteses de múltiplas determinações, são documentos fundamentais para compreender o processo histórico de um determinado período. Para esse autor, a fonte não fala por si só, cabe ao pesquisador localizá-las, selecioná-las e interrogá-las.

Barros (2012, p. 130), do mesmo modo, faz ponderações relevantes ao discutir sobre fonte histórica e explica que fonte é tudo aquilo produzido pelo homem ou que revela vestígios de sua interferência e viabiliza acesso ao entendimento do passado. São fontes históricas, tanto os documentos textuais, como também quaisquer outros documentos que “[...] possam nos fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade um dia vivida e que se apresenta como relevante para o Presente do historiador”. Entendemos que as fontes são o nosso elo com o passado, um meio indireto de acessarmos algo que não vivenciamos uma maneira de construirmos uma narrativa sobre o tempo transcorrido.

A fonte é o que confere legitimidade ao discurso do historiador. À vista disso, qualquer afirmação feita deve ocorrer a partir de uma base documental. Por esse motivo, devem estar relacionadas ao problema e aos objetivos da pesquisa. Sob esse olhar, até as primeiras décadas do século XX, era considerada fonte histórica somente os documentos escritos, oficiais, vinculados ao Estado.

Foi só a partir da Escola dos *Annales* que se ampliou o conceito de fontes históricas. Nesse contexto, os métodos antropológicos foram de grande auxílio para a História, pois a sociedade é movida pela cultura, passando de geração a geração, e o manifesto da cultura estudada por antropólogos, ajuda o historiador a compreender os fenômenos sociais.

No campo da historiografia, emerge a tendência de História Nova, surgida sob a influência da Escola dos *Annales*, emerge como oposição aos métodos tradicionais de investigação, ou seja, a história factual e dos grandes feitos, rompendo com as tradicionais barreiras disciplinares. Essa revolução se manifesta no campo da Antropologia a partir do

trabalho de Malinowski nos anos 1920, indo contra as ideias etnocêntricas do século XX, propõe que a cultura seja estudada vista de baixo, do ponto de vista dos nativos, no entanto, o método teve um desuso nas décadas seguintes, reaparecendo a partir do ano de 1980 (Barros, 2010).

Com a compreensão de que toda a legislação traz em si características da sociedade que a produz, as perguntas que o pesquisador faz ao documento estudado lhes conferem sentido. As ideias de Le Goff (1990) também se coadunam ao descrito por Castanha (2011), pois chama a atenção para a utilização crítica do documento e afirma que não há história sem documentos.

Ao analisar a semântica dos vocábulos monumento e documento, Le Goff (1990) diz que monumento é tudo aquilo que evoca o passado, perpetua a recordação, por exemplo: escritos de uma obra comemorativa de arquitetura, ou de escultura. O monumento seria um legado à memória coletiva e está relacionado ao poder de perpetuação das sociedades históricas, e essa perpetuação pode ser voluntária ou involuntária.

O documento está imbricado à noção de prova, e no final do século XIX, início do século XX, ganhou com a escola histórica positivista o papel de fundamento do fato histórico e ainda que resulte da escolha/decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. Nessa linha interpretativa, o documento é produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que detinham o poder.

A análise do documento enquanto monumento permite ao historiador usá-lo cientificamente. É preciso desmontar o documento, desestruturar, analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. Ou seja, o documento é uma montagem consciente ou inconsciente da história, do contexto, da sociedade que o produziu e que continua a viver (Le Goff, 1990).

Destarte, Castanha (2011, p. 312) afirma, “Dentre as muitas fontes que podem subsidiar as pesquisas histórico-educativas, sobressai-se a legislação educacional, devido ao grande número de temas questões que estão explícitos e implícitos nela. [...]”. Nesta ótica, as leis são sínteses de múltiplas determinações e estão em constante transformação. Não são feitas de poderes sobrenaturais ao Estado, mas sim de criações humanas, nascem num campo de lutas de classes e de satisfação de interesses.

Ademais, fica patente que não basta interpretar a lei pela lei, é necessário compreender as diversas dimensões e analisar as ações dos elementos envolvidos no processo de discussão, aprovação e execução. Ao contextualizá-la, é preciso levar em consideração aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos e morais, dentre outros.

A partir dessa compreensão, Ragazzini (2001) aponta três critérios para pensar numa metodologia apropriada para o trabalho com a legislação: relação nas quais nasce e se reproduz o documento, ou seja, a conjuntura; nexos, seleção e conservação; e vinculação do leitor/intérprete, interrogações que o pesquisador faz aos documentos de acordo com seus interesses de pesquisa.

É bem perceptível que no exercício da lei se revelam as contradições, resistências e mecanismos de burla. Nas legislações da educação estão presentes projetos políticos e de civilização. Também estão implícitos ou explícitos os valores morais, religiosos, cívicos e sociais, identidades étnico-culturais, profissionais, preconceitos, discriminações e exclusões.

Para Ragazzini (2001, p. 14), “[...] A fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica”. Por meio da análise das fontes é que podemos desenvolver conhecimentos sobre o passado, pois: “A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada”. Em outras palavras, as fontes históricas são as marcas da História. Em termos práticos, tomamos como aporte esse arcabouço metodológico para analisar as ações do Estado brasileiro em relação à formação de professores a partir da implementação da Lei nº 5.692/1971. Para esse estudo, estabelecemos como recorte temporal, o período de 1971 a 1982, quando acaba a obrigatoriedade do Ensino Profissionalizante no Ensino de 2º Grau.

1.7 LER E ESCREVER EM TEMPO ADVERSO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Nesse caminho: como conseguimos escrever em tempos tão adversos organizacional e emocionalmente? Em 2019, iniciamos o processo de doutoramento. Logo, em 2020, teve início a pandemia da Covid-19 e me vi imersa aos cuidados do lar, aulas e orientações do doutorado, compromissos em congressos, simpósios, reuniões de grupo de pesquisa, redação de artigos e de relatórios, aulas remotas e encontros para a orientação de estudantes. Vi-me mergulhada em um cotidiano sobrecarregado de tarefas, sem as redes de cuidado e de sociabilidade, a exemplo da escola do meu filho.

O isolamento social me fez refletir no tocante às questões de gênero, maternagem, patriarcado, desigualdades sociais e sobre o enorme peso em ser mulher, doutoranda, professora, mãe, filha e irmã. O patriarcado é um sistema social baseado em uma cultura, estruturas e relações que favorecem os homens, em especial o homem branco, cisgênero e

heterossexual. Na sociedade patriarcal, prevalecem as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres e todos os demais sujeitos que não se encaixam com o padrão considerado normativo de raça, gênero e orientação sexual.

Para Lisboa (2010, p. 70) “[...] A perspectiva de gênero propõe lançar um novo olhar sobre a realidade a partir das mulheres e com as mulheres revolucionando a ordem dos poderes. Centra-se no reconhecimento da diversidade de gênero que implica na reconstrução de uma humanidade diversa e democrática.” E frequentemente me questionava, como estaria a escrita dos colegas homens e ainda das mulheres que não tem filhos?

E com o passar do tempo, as dificuldades foram se intensificando, havia sinais de adoecimento físico e mental não apenas em mim, mas nos meus familiares, alunos e colegas de doutorado, com os quais conversava constantemente pelo telefone e por videoconferência.

A proposição de Beauvoir (2009, p. 29) já aventava: “Basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados”. Daí a necessidade de aprofundar o debate acadêmico sobre quais são os caminhos possíveis para superar as desigualdades entre homens e mulheres tanto no âmbito acadêmico, quanto nos papéis sociais, incluindo a divisão das tarefas na maternidade e paternidade, bem como nos afazeres domésticos.

Em meio a esse enquadramento, é comum ouvirmos que somos “guerreiras” por tentarmos dar conta de tudo, das inúmeras demandas que nos são impostas. Entretanto, o que percebemos é a tentativa de romancear a condição da mulher e de mantê-la naquele lugar de subalternidade em relação aos homens. Quanto a isso, Chimamanda Adichie (2017, p. 18), escritora nigeriana, expressa:

Nossa cultura enaltece a ideia das mulheres capazes de “dar conta de tudo”, mas não questiona a premissa desse enaltecimento. Não tenho o menor interesse no debate sobre as mulheres que “dão conta de tudo”, porque o pressuposto deste debate é que o trabalho de cuidar da casa e dos filhos é uma seara particularmente feminina, ideia que repudio vivamente.

Ser mulher, professora, escrever uma tese e ser produtiva durante a pandemia da Covid-19, me fiz sentir na pele, de modo mais exacerbado, as desigualdades de gênero. E ainda, de forma trágica, tudo isso teve de ser enfrentado tendo Jair Bolsonaro como presidente do Brasil, num contexto de desmonte dos direitos sociais trabalhistas e das políticas públicas. Logo, as políticas governamentais executadas aprofundaram o neoliberalismo, e como efeito agravaram

a pobreza, as desigualdades e a violação de direitos. O bolsonarismo⁴ atenta contra a democracia, a laicidade do Estado, despreza a verdade, a ciência, a diversidade, as mulheres, as pessoas negras, a liberdade de ser, de sentir, de amar.

Como parte da classe média odeia os mais pobres que elas, e veneram os mais ricos, logo, vimos essa parcela da sociedade se unir à elite para fortalecer o bolsonarismo e destruir a educação, a saúde pública, os direitos humanos, a economia, as relações internacionais e o meio ambiente, entre tantas outras esferas. Bolsonaro fez pouco caso da pandemia e deixou quase 700 mil pessoas morrerem, permitiu o retorno da fome, reduziu o salário-mínimo, retirou nossa paz, incitou o ódio, as *fake news*, a violência, o terror contra os pobres, negros, LGBTQIAPN+⁵, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas e ativistas sociais.

Como o Estado é construído de forma histórica e social pelos sujeitos, em 2022, por meio da disputa presidencial entre Jair Messias Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva, tivemos o retorno à democracia, por meio da ascensão de Lula à presidência do Brasil. A vitória não é apenas do presidente Lula, mas de todo o coletivo de pessoas que lutaram pelo restabelecimento da democracia, da liberdade, do amor e da paz. E, como canta e encanta Chico Buarque: “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia, você vai se dar mal etc. e tal”.

Chegar até aqui, para mim, é motivo de ressignificação. Ao olhar para o início do processo de doutoramento, atribuo um novo sentido a alguns aspectos, a saber: maternagem, ser mulher, lazer, igualdade de gênero, ser professora, doutoranda e o fato de escrever uma tese num momento histórico.

E nesse contexto, lembrava-me sempre das palavras de Lispector (2014, p. 26), quando expressa: “Escrever é o mesmo processo do ato de sonhar: vão-se formando imagens, cores, atos, e, sobretudo uma atmosfera de sonho que parece uma cor e não uma palavra”. Escrever uma tese é arriscar-se, é ter humildade, é pesquisar sobre algo ainda desconhecido, por isso é uma produção artilosa, densa e desafiadora e nos exige muita concentração, esforço mental e recomeços.

Dá a relevância dos outros, pois não chegamos sozinhos ao pódio. Embora seja um trabalho solitário, muitas são as mãos a nós estendidas e diversos os ombros oferecidos para

⁴ O bolsonarismo pode ser interpretado como a expressão política brasileira da ascensão de movimentos sociais, líderes e governos que coabitam o espectro político da direita reacionária em nível internacional. Tal fenômeno passou a ser investigado de forma sistemática por intelectuais que vêm publicando suas análises tanto no meio acadêmico, em periódicos científicos, dissertações e teses, assim como por meio de ensaios em espaços voltados a fomentar o debate público (Cadore, 2021).

⁵ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexual/Polissexual, Não-binárias e mais.

nos apoiarmos quando pensamos, por vezes, que não vamos conseguir. O pesquisador não conclui a tese sozinho e isso é essencialmente pedagógico.

1.8 OS ARRANJOS DA TESE: O INTERCAMBIAR DE EXPERIÊNCIAS

Esta tese está organizada em quatro seções, além dessa primeira, contém uma introdução intitulada “As rotas da pesquisa situadas ‘num tempo, página infeliz da nossa história’” na qual apresentamos o objeto de pesquisa, o problema, sua justificativa, contextualização do tema e como desenvolvemos o estudo.

Para melhoria da compreensão, a segunda seção, intitula-se: “Estado autoritário, desenvolvimento econômico e educação na década de 1960: ‘o céu do meu Brasil tem mais estrelas, lá, lá, lá...’”, nela fazemos uma discussão da crise política e econômica dos anos 1960; o Golpe Militar de 31 de março de 1964; e a configuração da Educação durante o Estado Militar, em que destacamos: os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), entre 1964 e 1968; os estudantes “excedentes”, 1968; a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), 1968; A Reforma Universitária, 1968, o Fórum “ Educação que nos convém”, 1968 e os Ginásios Orientados para o Trabalho, 1970.

Na terceira seção, “A lei nº 5.692/1971, o Ensino Profissionalizante e os desafios da formação docente: ‘entre cálice ou cale-se?’”, tratamos sobre a Lei nº 5.692/1971 e a exposição de motivos pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho. Discutimos, ainda no que se refere à promulgação e as mudanças sofridas ao longo do tempo, e analisamos essa legislação educacional (Brasil, 1971a), ao passo que fazemos uma abordagem sobre a formação de professores na Lei nº 5.692/1971.

Na quarta seção, “A formação docente para o Ensino Profissionalizante: ‘nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando e seguindo a canção’”, discorremos sobre a análise dos Manuais⁶ do MEC, que trata dos Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica de documentos do MEC, direcionados à formação de professores para atuarem no Ensino de 2º Grau à época.

⁶ Manual é o termo utilizado pelos próprios documentos que inserem-se no plano emergencial de licenciatura plena para os professores destinados à parte de formação especial do currículo do Ensino de 2º Grau. Foi concebido com fundamento legal na Portaria Ministerial nº 396/1977, do MEC, e na Resolução 03/1977, do Conselho Federal de Educação.

Com isso, pretendemos saber qual a base de sustentação teórica, ou seja, as teorias pedagógicas presentes nos documentos norteadores para a formação docente durante a vigência da Lei nº 5.692/1971. A análise foi tecida tomando como aporte quatro categorias: Comportamento, Formação para o Trabalho, Métodos de Ensino e Instrumentos de Aprendizagem.

No item “Algumas Considerações: por que não? Por que não?” tecemos nossas conclusões temporárias sobre o estudo realizado. Pontuando, a partir das fontes analisadas, quais foram as ações do Estado brasileiro no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil com o objetivo de formar professores para o Ensino Profissionalizante conforme as exigências da Lei nº 5.692/1971.

2 ESTADO AUTORITÁRIO, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1960: “O CÉU DO MEU BRASIL TEM MAIS ESTRELAS, LÁ, LÁ, LÁ...”

[...]

O Sol do meu país, mais esplendor (Lá, lá, lá, lá...)

A mão de Deus abençoou
Em terras brasileiras vou plantar amor

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Ninguém segura a juventude do Brasil

[...]

“Dom”

A música “Eu te amo, meu Brasil”, composta pelo cantor Dom, da dupla brasileira Dom e Ravel, fez sucesso nos primeiros anos da década de 1970 e tornou-se mais conhecida na interpretação feita pela banda, “Os incríveis”. A letra, era tocada em várias rádios e na televisão, passou também a ser cantada em escolas e solenidades públicas à época e retrata o contexto dos Governos Militares. Nos versos é perceptível a exaltação do país, retratando-o como lindo e uma grande potência.

Naquela ocasião a economia crescia, influenciada pela propaganda da Ditadura Civil-Militar, denotando ufanismo e patriotismo de maneira exacerbada, como nos versos: “As praias do Brasil ensolaradas... O céu do meu Brasil tem mais estrelas, lá, lá, lá... O sol do meu país, mais esplendor... A mão de Deus abençoou, em terras brasileiras vou plantar amor” ... Pela análise, percebemos a tentativa de passar a mensagem de que o país era perfeito, estava se desenvolvendo, progredindo, para isso, era necessário formar as pessoas para contribuírem com o avanço, dessa maneira, a educação passa a ser compreendida como redentora.

Com a implantação de um Estado autoritário, deram-se algumas transformações na área da educação para atender à essas necessidades que ocorreram com a crescente industrialização, fruto da presença do capital estrangeiro. Sob forte inspiração da Teoria do Capital Humano (TCH) trataram de estabelecer um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho.

E é justamente sobre tais questões que tratamos nesta seção, enfocando os seguintes aspectos: a crise política e econômica do Brasil nos anos 1960; o Golpe Militar de 31 de março de 1964; os acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência

dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), entre 1964 e 1968; os estudantes “excedentes”, 1968; a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), 1968; A Reforma Universitária, 1968; o Fórum “ Educação que nos convém”, 1968 e os Ginásios Orientados para o Trabalho, 1970.

2.1 A CRISE POLÍTICA E ECONÔMICA DOS ANOS 1960 E O GOLPE DE ESTADO DE 1964

Inicialmente, gostaríamos de aclarar qual o entendimento de Estado desdobrava-se no período da Ditadura Civil-Militar em que nos debruçamos na tese em tela. As concepções de Estado no Brasil influenciaram as políticas educacionais, especialmente a partir da década de 1970. Durante esse período, assistiu-se o apogeu da Ditadura Civil-Militar no país, marcado por um Estado autoritário de modernização e desenvolvimento concentrador de riquezas que deixaram consequências, como arrocho salarial e restrições às liberdades civis.

Na concepção de Ianni (1965), o papel assumido pelo Estado naquele momento foi o de agente de manutenção do predomínio de uma determinada classe sobre a outra. A educação, por sua vez, foi fortemente influenciada pelo modelo de Estado vigente. Das Leis educacionais à sala de aula percebemos, facilmente, as marcas do projeto desenvolvimentista, excludente e anti-democrático dos militares.

A aparição do Estado Moderno na história da humanidade, como ideia moderna de um Estado-Democrático, tem suas raízes no século XVIII, envolvendo certos valores fundamentais da pessoa humana, bem como a exigência de organização e funcionamento do Estado, tendo em vista a proteção daqueles valores. Nasceu das lutas contra o Absolutismo, sobretudo por meio da afirmação dos direitos naturais da pessoa humana (Carnoy, 1988).

O Estado Absolutista é consequência de um longo percurso histórico que teve como marco a crise da sociedade feudal e veio a constituir a burguesia na Europa Ocidental, a partir do século XIV. Essa nova classe procurou estabelecer alianças políticas com os monarcas. A formação dos Estados Absolutistas não se deu de maneira pacífica.

Esse período histórico é assinalado por fortes conflitos entre aristocracia e burguesia, sociedade civil e Estado, católicos e protestantes. Hodiernamente, quando se admite que o bem público é um bem de todos, não podendo ser de ninguém em particular, retrata-se a distinção clara entre público e privado que começou a ser delineada nesse contexto.

O Estado Liberal iniciou na Europa durante o século XVII e XVIII, em que consolidou-se com os acontecimentos de 1789, na França, suscitando uma série de reflexões teóricas a

respeito do seu papel. O Estado liberal burguês introduziu uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pela ampliação dos direitos políticos dos cidadãos, apresentadas como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, baseado e organizado na forma de uma democracia.

Para John Locke, o papel do Estado é institucionalizar os direitos e deveres a serem cumpridos na sociedade, por meio da organização dos indivíduos livres, para os quais, o fundamento da liberdade no plano político estaria atrelada ao plano econômico. No que diz respeito ao tema educacional, a escola não deveria atender aos interesses de uma classe. O princípio da igualdade social e o respeito às diferenças de classes são produtos da concepção liberal. A escola volta-se, assim, aos princípios da laicidade e gratuidade, com tendências para a ampliação e atendimento da maioria da população.

Por outro lado, a ideia do Estado de Bem-Estar Social começou a ser introduzida em meados da década de 1940, na Europa. Ela emerge das ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), como uma contestação ao Liberalismo, que proporcionou uma série de crises permeadas pelo desenvolvimento industrial, revolucionando as relações de produção. Para Keynes, o Estado deveria assumir o papel de interventor da política fiscal.

Igualmente, são incorporados como direitos de cidadania: educação, saúde, transporte e habitação. Nessa ótica, Marx e Engels, coincidentemente, fundamentaram uma teoria de Estado combinando na determinação de alguns postulados, dentre eles, que o Estado Capitalista é a expressão política de estrutura de classes inerentes à produção.

O Estado Capitalista moderno, concepção presente no contexto, à época, do período histórico analisado nessa tese, não só se encarrega de qualificar a força de trabalho para o mercado, bem como procura controlar, manter, subsidiar e represar os indivíduos que ainda não têm aproveitamento no processo produtivo, deixando-os em estado de prontidão para as necessidades do mercado.

Charlot (2013) denomina esse período de Estado Desenvolvimentista, pois ao mesmo tempo que se preocupava em inculcar valores, conferiu à escola a missão de contribuir com o desenvolvimento econômico do país. De resto, no âmbito educacional brasileiro, essa política de Estado teve suas implicações diretas nas grandes reformas educacionais, ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, por meio das Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, oriundas dos acordos entre MEC-USAID.

O neoliberalismo nasceu depois da Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte. Constituiu uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Nesse sentido, o Estado Neoliberal foi uma das formas de o capitalismo se realizar e

expandir como sistema sociometabólico do capital, o qual foi deliberadamente imposto pelas altas elites dos países centrais para restaurar e reconstruir seu poder. Sendo uma nova roupagem adquirida pelo capitalismo em seu processo de transformação, ao longo do tempo histórico, enquanto modo de produção tornado único com o fim da Guerra Fria e o retraimento do socialismo real (Charlot, 2013; Harvey, 2011).

A doutrina neoliberal foi imposta pelos agentes econômicos dos países centrais desenvolvidos aos diversos países do sistema internacional, oportunamente como a única saída para a crise econômica global dos anos 1970/1980. O Estado se ausentou da responsabilidade sobre os insucessos dos indivíduos; agiu do mesmo modo sanando problemas eventuais em busca de uma equidade social, uma justiça social de base mercadológica, que possui em seu cerne vantagens econômicas. A individualização pregada por esse novo sistema era a esperança para o “cidadão neoliberal”, um ser soberano e livre (Souza Júnior, 2022).

O Estado Neoliberal não é simpático a um regime de ideais democráticos no qual muitos têm voz, tendo em vista que ameaça as liberdades e direitos individuais. Acenamos que tal fato se acentuou fortemente no século XXI, notadamente após o ano de 2016, com a campanha presidencial e então eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, reavivou um movimento mais conservador, exacerbado em atos nítidos de racismo, xenofobia e homofobia naquele país, e que se tornou tendência em diversos outros lugares do planeta, como o caso do Brasil, na campanha, e posterior, eleição do então presidente com uma onda mais conservadora/religiosa que vem se abatendo sobre o país desde 2018 (Souza Júnior, 2022).

Retomando o contexto da tese, com a crise da democracia e a dependência econômica que pairava no Brasil, a educação passou a ser vista como redentora para superação da pobreza e do atraso. O período de 1961 a 1964 foi marcado por um agravamento da crise nacional, embora as políticas econômicas do Estado, e a reação e organização da classe trabalhadora já ocorria de forma acentuada, particularmente, depois da Segunda Grande Guerra.

Sobre esse contexto, Brum (1997, p. 257) esclarece: “[...] Distintas forças econômicas e sócio-políticas disputavam a hegemonia nacional, em meio a um clima de desconfiança, agitação, confusão e radicalização ideológica. [...]”. A crise teve sua primeira etapa na eleição do presidente Getúlio Vargas, o seu ápice na renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961 e a finalização com o Golpe de 1964.

No que se refere ao quadro político, após a Segunda Guerra Mundial e o fim da ditadura do governo do presidente Getúlio Vargas, pós Estado Novo, a democracia emergiu como um valor importante a ser conservado. Havia certo sentimento de respeito às instituições legais

devido aos horrores da guerra. Perpassava no mundo, em geral, sentimentos de respeito à democracia, às instituições legais, aos pilares da democracia. E isso repercutia nos partidos políticos, nas Forças Armadas, no empresariado, nos meios de comunicação de massa e na população de forma geral.

Apesar disso, surgiu um núcleo de oposição de direita que unia militares e políticos da União Democrática Nacional (UDN). Cujas primeiras ações foram tentar impedir a posse de Getúlio Vargas (1951-1954), eleito pelo voto popular em 1950. Também ocorreram problemas para a investidura do presidente eleito Juscelino Kubitschek (1956-1961), ele sofreu uma campanha insidiosa, em que as forças civis da UDN e militares estavam preparando um golpe para evitar a sua admissão. Só veio a assumir porque o ministro da Guerra, Henrique Teixeira Lott, deu um contragolpe para proteger a democracia.

Em 1960, Jânio Quadros (1961) venceu as eleições para presidente da República e renunciou ao cargo antes dos sete meses de governo. Com isso, retornaram ao poder as forças nacionalista-populista do varguismo. O vice-presidente João Goulart assume o poder, porém governou em clima de crescente instabilidade política.

Houve um conjunto de fatores e circunstâncias, internos e externos, que contribuíram para o agravamento das tensões que perpassava o Brasil, como: o quadro governamental, a mudança na política externa brasileira, o regime econômico do governo João Goulart (1961-1964), as “Reformas de Base”, as duas posições político-ideológicas em confronto, os movimentos sociais e o Golpe de 1964 (Brum, 1997).

As possibilidades de crescimento econômico, com base na expansão da indústria de bens de consumo duráveis, pareciam não fazer mais sentido. O mercado interno perdia dinamismo e o externo estava ocupado pelas economias industriais tradicionais mais avançadas. O desemprego também se agravou e houve a redução do poder aquisitivo dos salários, a queda de arrecadação do governo, e a defasagem das tarifas e dos preços dos serviços públicos. Em consequência, o Estado brasileiro perdia força como agente econômico.

Destarte, a política desenvolvimentista implantada no governo de Juscelino Kubitschek provocou relevantes transformações na divisão social do trabalho. Brum (1997, p. 262) explicita, “[...] O número de trabalhadores na indústria aumentara de 450 mil em 1930 para 2,1 milhões em 1960. [...]”. Essas transformações modificaram a consciência coletiva dos trabalhadores, enfraquecendo o poder que a elite dominante tinha sobre essa classe.

Nas palavras de Brum (1997, p. 265), “[...] O governo considerava que o Brasil estava maduro para projetar a expansão da personalidade brasileira no plano mundial e ocupar um espaço mais condizente com sua importância nas relações internacionais. [...]”. Essa nova

orientação significava uma política externa independente, na busca de uma terceira via para o Brasil, entre os dois grandes blocos: capitalista e comunista.

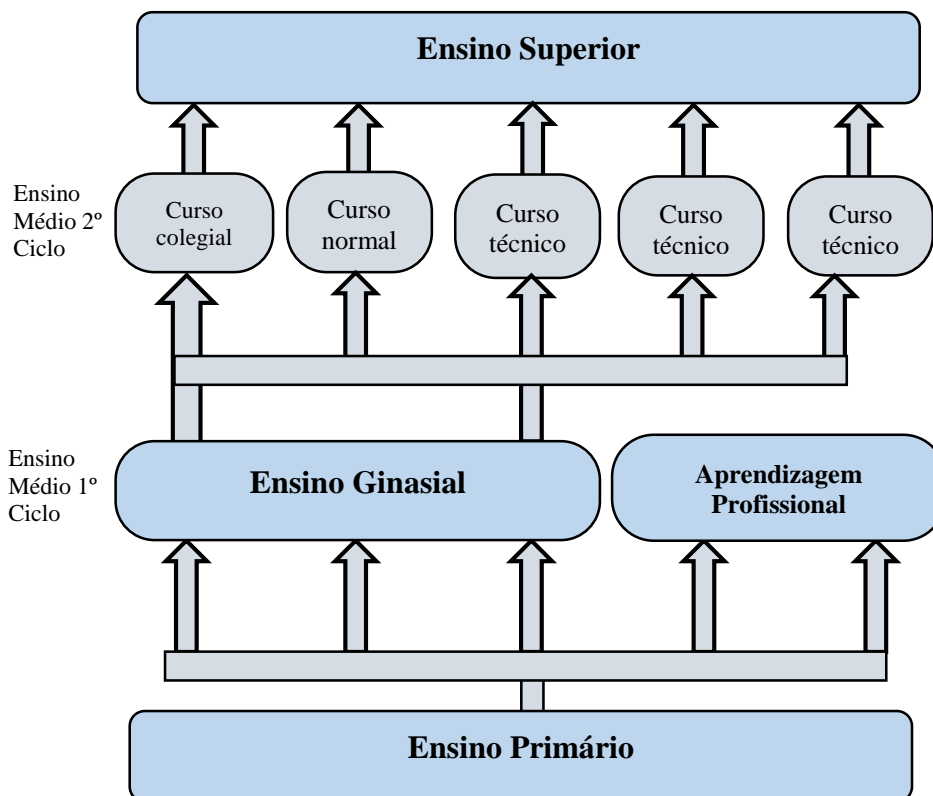
Movimentos, partidos de esquerda, e as camadas populares deram início a um maior processo de organização e movimentos que poderiam levar à saídas para a crise brasileira; as classes dominantes conservadoras também não demoraram em se organizarem, preparando um golpe de Estado.

Por conseguinte, Brum (1997, p. 277) explana: “As forças conservadoras viam com crescente temor o avanço das esquerdas. Não confiavam no João Goulart. [...] Alarmavam-se diante do perigo de o país tomar o rumo do socialismo/comunismo. [...]”. Em relação aos movimentos sociais e os novos atores, empenhados na linha de mudanças, temos o movimento operário, a mobilização no Campo, estudantes, intelectuais, a igreja politicamente dividida e a politização das forças armadas.

Tendo esses acontecimentos políticos e econômicos como pano de fundo, emerge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que teve uma longa tramitação entre 1946 a 1961. Com a aprovação e discussão da LDBEN nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, ampliou-se o debate entre renovadores, aqueles que defendiam a necessidade do Estado assumir sua função educadora por meio da escola pública, e conservadores religiosos: os católicos e protestantes: apoiados pelos proprietários de escolas particulares, que defendiam o direito da família e criticavam o monopólio do Estado.

Havia uma nítida polarização entre público e privado revelando a influência que as velhas elites ainda tinham na vida política e educacional do país. Por conseguinte, essa Lei possibilitou que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, favoreceu a privatização do ensino no país, especialmente no Ensino Superior (Barreira, 2001). Na figura 1, visualizamos como o ensino ficou reestruturado a partir dessa Lei.

Figura 1 – Organograma da reestruturação do ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961



Fonte: Adaptado de Cunha (2005, p. 166).

Nota-se que a estrutura tradicional do ensino foi mantida e o sistema continuou a ser organizado de acordo com a legislação anterior. Nessa perspectiva, Romanelli (2014, p. 181) explicita essa reestruturação:

1. *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. *Ensino primário* de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programas de artes aplicadas;
3. *Ensino Médio*, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. *Ensino superior*, com a mesma estrutura já consagrada antes.

Com essa Lei, as principais agências de Educação Profissional, tiveram as entidades do Sistema S, sobretudo o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), construídas de acordo com as necessidades dos setores empresariais, além de terem sido mantidas como um sistema concomitante, tiveram períodos de grande expansão, com a chegada dos militares ao poder, a partir de 1964.

Nesse contexto, marcado pela aceleração da economia e pelo crescimento industrial, era necessária a oferta de treinamento rápido para os trabalhadores, a fim de suprir a demanda de

força de trabalho nos diversos setores econômicos, primordialmente, na indústria (Caires; Oliveira, 2016).

Quanto à formação de professores, tratada no Título VII, cap. IV da Lei LDBEN nº 4.024/1961, “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”, atribuídos ao curso normal, no artigo 52, “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância”. Sob tal ponto de vista, Weber (2000, p.132) afirma:

Desse modo, se no Parágrafo Único do artigo 59, que trata da formação de professores para o ensino médio, estabelece-se que ela deve ser “feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”, admitia-se uma exceção que dizia respeito à formação de professores para o ensino normal, a ser realizada em faculdades de filosofia, ciências e letras, mas também nos Institutos de Educação, que poderiam oferecer “cursos de formação de professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras”.

É perceptível que a LDBEN foi um grande passo no sentido da unificação do sistema escolar e de sua descentralização. Entretanto, não escapou das ingerências da luta ideológica. Quanto a isso Romanelli (2014, p. 188) arremata, “[...] enquanto o desenvolvimento caminhava firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista. [...]”. A educação, nessa circunstância, era avaliada como instrumento eficaz de difusão ideológica. A esse respeito, Machado (1986, p. 43) exemplifica:

[...] Em Juscelino Kubitschek como um meio de qualificar a mão-de-obra para o desenvolvimento acelerado e conseguir consenso em torno do projeto desenvolvimentista; em Jânio Quadros como um meio de elevar a consciência do povo no sentido de torná-lo forte para o conseqüente fortalecimento nacional; em João Goulart, como meio de conscientizar o povo da necessidade de uma melhor distribuição dos resultados do crescimento econômico já atingidos.

Posteriormente à LDBEN de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE) foi instalado em 12 de fevereiro de 1962, na gestão de João Goulart, e em setembro de 1962 esse Conselho aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1962 a 1970. Segundo Fazenda (1988), o plano previa a escolarização de: 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário e nas duas primeiras séries ginasiais; 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas

últimas séries do ginásio; e 30% da população entre 15 e 18 anos nas séries colegiais. Estes três percentuais almejados não foram alcançados.

Essa LDBEN pouco foi posta em prática, pois em abril de 1964 veio o Golpe Civil-Militar e uma das primeiras ações do governo foi extinguir o PNE. As reformas, que vieram a partir do golpe, apresentavam, claramente, o objetivo de formar capital humano para o mercado de trabalho, impulsionar hábitos de consumo, exercer controle sobre a produção intelectual, cultural e artística, e ainda, integrar a educação aos planos de desenvolvimento e segurança nacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Pela perspectiva de gênero, compreendemos a violência cometida contra as mulheres pelos agentes da Ditadura Civil-Militar, composta em sua grande maioria, por homens, sobretudo, durante os Anos de Chumbo, no governo do general Emílio Médici. O Estado brasileiro instrumentou o poder e a dominação embasado no gênero.

Por conseguinte, o golpe, iniciado em 31 de março de 1964, depôs o governo de João Goulart e rompeu com as instituições do país ancoradas na Constituição de 1946. Com isso, em 31 de março de 1964, a nova ordem começou a ser implantada por meio de Decretos, Atos Institucionais (AI) e Atos Complementares. Por conseguinte, implantou-se no país um regime autoritário-militar-tecnoburocrático-modernizante. Com o golpe, o deputado Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados, assumiu formalmente a Presidência da República.

No dia 09 de abril de 1964, foi assinado o Ato Institucional nº 1, (AI-1) pelo Supremo Comando Revolucionário. Essa medida enfraqueceu o Legislativo, controlou o Judiciário e fortaleceu o Executivo. O período de 1964-1969 aponta um endurecimento do regime, com a eliminação dos escassos espaços liberalizantes, sendo uma reação às mobilizações sociais. O Ato Institucional nº 2, (AI-2), assinado por Castelo Branco (1964-1967), em 17 de outubro de 1965, confirmava o direito do executivo de cassar mandatos e suspender direitos políticos por dez anos.

No governo do presidente general Costa e Silva (1967-1969), o movimento estudantil realizou grandes mobilizações contra esse governo. A inquietação da sociedade civil repercutiu no Congresso Nacional, e em 13 de dezembro de 1968 foi baixado o Ato Institucional nº 5, (AI-5), nas palavras de Germano (2005, p. 65), “[...] evidenciava-se uma ditadura com ‘D’ maiúsculo”. Inclusive, ficou conhecido como “o golpe dentro do golpe”.

Os militares tinham como objetivo garantir a segurança nacional e obter a legitimação por meio da construção de grandes obras. O questionamento era: como controlar o sistema educacional e de que maneira divulgar a nova ideologia alinhada aos interesses do capitalismo? Quanto a essa discussão, houve a disseminação da ideia de Brasil-Potência, com a recorrente

divulgação de *slogans* como “Brasil: ame-o ou deixe-o” ou “Este é um país que vai pra frente”. Em vista disso, Germano (2005, p.103), afirma, “[...] a estratégia de hegemonia adotada pelo Regime Militar envolve o uso dos meios de comunicação de massa, notadamente da televisão, com destaque para a Tv-Globo. Inclui igualmente as políticas sociais, entre as quais a política educacional”. É justamente sobre essa caracterização da educação no contexto ditatorial que refletimos, na subseção, a seguir.

2.2 A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

No panorama da Ditadura Civil-Militar, Caires e Oliveira (2016, p. 75) apontam que “[...] a educação passou a ser considerada, em uma visão apologista, como móvel do desenvolvimento nacional e, nessa direção, deveria estar voltada para o mercado de trabalho, em consonância com os pressupostos da concepção tecnicista” [...]. Essa posição ganhou corpo com a vinda dos consultores norte-americanos e pelo financiamento da *United States Agency for International Development (USAID)*⁷.

Isto posto, houve a interferência norte-americana na educação nacional, escamoteada de assistência técnica. E a atitude do governo foi a de entregar a direção da educação do país a técnicos americanos. Esse quadro já vinha se delineando desde a Guerra Fria e ganhou forma nos governos de Gaspar Dutra e Juscelino Kubitschek, mas foi no governo de Castelo Branco, que de fato, ocorreu a desnacionalização maior do campo educacional (Ribeiro; Mendes, 2016).

Esses Acordos MEC/USAID deram conta de toda educação nacional: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior. Articulou os diversos níveis, treinou professores e fez a veiculação de livros didáticos. Logo, Alves (1968) reuniu na obra “Beabá dos MEC-USAID”, os acordos estabelecidos entre o Brasil e os EUA, em 1966 e 1967, e os disponibilizou ao público para debates e discussões. Nesse livro, o autor denuncia os acordos, percebendo neles, conteúdos de manipulação dos EUA, que buscavam manter a soberania norte-americana sobre o Brasil, por meio de um planejamento educacional direcionado aos interesses estrangeiros.

Logo após o golpe, pelo menos, nove acordos ou convênios foram assinados entre a parte brasileira e a norte-americana cujos textos dos convênios são citados por Alves (1968), abrangendo os três níveis de ensino. No quadro 1, oferecemos uma síntese que mostra a evolução dos acordos no Brasil:

⁷ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Quadro 1 - Resumo dos Acordos MEC/USAID

Acordos	Disposições principais
1. Convênio entre o MEC por meio da Diretoria do Ensino Secundário (DES), o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) e a USAID/Brasil	Assinado em 31 de março de 1965, foi o primeiro acordo sobre Ensino Médio.
2. Convênio entre a Agency for International Development (AID) e MEC, por meio da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da CONTAP	Assinado em 3 de junho de 1966, criou um centro de treinamento educacional visando capacitar professores.
3. Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil	Assinado em 24 de junho de 1966, tinha como objetivo o treinamento de professores secundários.
4. Assessoria para Modernização da Administração Universitária	Assinado a 30 de junho de 1966. Em 9 de maio de 1967, ele foi reformulado e ampliado, passando a ser chamado Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior.
5. Acordo de Planejamento de Educação Primária	Assinado em 30 de dezembro de 1966.
6. Convênio acerca de Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a USAID	Assinado em 6 de janeiro de 1967.
7. Convênio Evolução Vocacional e Treinamento Rural	Assinado em 27 de novembro de 1967, versava sobre a educação e treinamento rural.
8. Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos	Assinado em 17 de janeiro de 1968, esse novo convênio era relativo ao Ensino Secundário.

Fonte: Elaboração própria baseada em Alves (1968).

Por tudo isso, A USAID contrata os serviços do sistema universitário do Estado da Califórnia (EUA), que por intermédio da San Diego State College Foundation, onde consultores especialistas atuaram por dois anos, cuja incumbência era orientar a área de planejamento de ensino no nível secundário em âmbito federal e estadual. Cabia a esses especialistas: formação de uma equipe (funcionários do MEC e do DES) treinados para orientar e assessorar no planejamento do Ensino Secundário, como também na composição de um grupo de técnicos brasileiros em planejamento de ensino (Araújo, 2010).

A USAID contratou os serviços de quatro especialistas (Manfred H. Schrupp, Rudolph Sando, Albert Hamel e Floyd L. Mullinix). Com essa medida, esperava-se: a) formação de uma

equipe integrada para assessorar e orientar o planejamento do Ensino Secundário que se constituiu em Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM); b) planos nacionais sobre o Ensino Secundário de âmbito estadual que resultaram no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN); c) relatório e recomendações ao Ministério sobre as condições do Ensino Secundário no Brasil culminou na transformação do Ensino Médio e Primário, com a Lei nº 5.692/1971.

Por sua vez, o MEC comprometia-se a designar quatro educadores brasileiros (Pery Porto, Vicente Umbelino, Theodolindo Cerdeira e Geraldo Bastos Silva) para atuarem junto aos norte-americanos, treinarem, por meio de cursos, e observarem modelos de Ensino Primário desenvolvidos nos Estados Unidos (Arapiraca, 1979).

Os conteúdos dos cursos contemplavam os seguintes temas: Planejamento de Currículo, Estudos Sociais, Administração Escolar, Supervisão, Sistema Educacional dos EUA, Formação de Professores nos EUA, Liderança Funcional e Educação numa Perspectiva Sociológica. Fica claro que um dos objetivos era o de familiarizar os brasileiros à educação norte-americana, considerando a prestação dos seus serviços, oferecimento de infraestrutura de secretarias, caso fosse necessário, viabilizar salários e bolsistas selecionados para serem enviados aos EUA.

A equipe de especialistas que assessorou e orientou o planejamento do Ensino Secundário foi sucessivamente se modificando, à medida em que vários outros brasileiros e norte-americanos participaram dela. Em contrapartida, a USAID, como doadora na verdade se identificava mais como uma emprestadora, exigia que o Brasil desse publicidade à realização do projeto, por meio da imprensa, rádio e demais meios de comunicação, considerando-o parte da Aliança para o Progresso (Arapiraca, 1979).

Durante dois anos, a EPEM se estruturou e assessorou vários estados, como: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco, em que cada um deles, com a orientação da EPEM elaborou o seu plano educacional. O governo brasileiro também solicitou ajuda à USAID para expandir e melhorar o Ensino Médio, com ênfase na construção de prédios e aprimoramento dos currículos. O empréstimo custearia o planejamento educacional desses cinco estados.

O projeto setorial da ajuda pela USAID seguia uma linha estrutural que concebia a junção do Ensino Primário com o Ginásio, o que foi consolidado com a promulgação da Lei nº 5.692/1971. Fazenda (1988, p. 63) esclarece:

A montagem a que foi submetida a educação, pelo que se pôde observar, transformou-a em verdadeiro simulacro da educação para o desenvolvimento – na verdade ficamos com essa escolarização que *bloqueia o potencial dos*

alunos (desanimando-os, em desproveito de seu tempo, do esforço dos professores e dos recursos investidos); frustra a atuação docente (desviando o professor de suas iniciativas mais fecundas, em troca de ilusórios planejamentos e treinamentos estéreis), e dilapida recursos orçamentários.

Com o auxílio da USAID, a partir do Golpe de 1964, via-se a intenção de legitimar uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira com o objetivo de direcionar a sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Com essa premissa, impuseram mudanças radicais no processo de ensino, a fim de modernizá-lo pela adesão à filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos, com ênfase para efetividade, eficiência e posturas acríicas por parte de educadores colonizados (Arapiraca, 1979).

Como efeito, subjacente à proposta de chancela, implantaram no aparelhamento escolar uma nova racionalidade pedagógica, com base numa eficiência que se assemelha à observada no processo de produção industrial. Buscavam-se metodologias inovadoras, entendendo a educação como um bem econômico e nessa linha de raciocínio, o indivíduo que não conseguisse se capitalizar, por meio da acumulação do seu capital humano, seria entendido como alguém sem capacidade para competir.

Theodore Schultz foi um dos pioneiros da divulgação da TCH. Nessa ótica, a educação é compreendida como o principal capital humano, produtora de capacidade de trabalho. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, atitudes e conhecimentos que gerem aptidão laboral. Seria um elemento de superação do atraso econômico. Nessa acepção, Costa (2017, p. 28) dialoga:

Diante dessa reflexão, percebe-se que a educação para o capital humano sempre segue o curso para favorecer a lógica do capital, visto que o capital é valorizador da exclusão da classe-que-vive-do-trabalho, permitindo que apenas uma pequena parcela desta sociedade tenha acesso ao saber ou conhecimento [...].

Segundo Schultz (1973), a tese central da TCH funciona como uma “teoria do desenvolvimento”, que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda. Por isso, existem críticas internas à teoria e se prendem à debilidade das medidas que tentam apreender o impacto da educação sobre o crescimento. Para esse autor, o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação, ou treinamento. Supõe-se a pessoa é produtora de suas próprias capacidades de produção, chamando-se de investimento humano, as despesas efetuadas ou que o Estado cumprir por ela, em educação e treinamento, para aumentar a sua produtividade.

Ao tratar sobre o caráter circular da TCH, Frigotto (1993) explica que essa teoria faz apologia da concepção burguesa de indivíduo, de sociedade e das relações que os seres humanos estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista. Essa circularidade decorre do método positivista adotado. Com isso, para a economia burguesa não importa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que a produção econômica possa funcionar como um mecanismo sistêmico.

As características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema, como reflexão e ética, são indesejáveis e entendidas como não-científicas. Nesse caso, Frigotto (1993) defende que seria uma análise fetichizada do real. Essa economia burguesa compreende que os indivíduos são livres, assim o problema da desigualdade é culpa deles, ou seja, os que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam além dos outros, se sacrificaram e pouparam para investir. É uma visão meritocrática, desligada do império do capital. O antagonismo de classe, exploradores e explorados, transfigura-se numa estratificação social formada por escalas de possuidores e não-possuidores.

Dentro dessa ótica de aliar educação e desenvolvimento, a educação passou por uma modernização, calcada nos impulsos de urbanização e de industrialização do País. Essa inovação foi marcada por acelerados progressos da tecnologia e da economia, em detrimento dos âmbitos político e social, negligenciadas nas preocupações das elites e governantes. Quanto a isso, Gomes *et al.* (2020, p. 11) interpretam:

[...] Nesse sentido, a concepção de educação tecnicista, alicerçada na Teoria do Capital Humano e de viés empresarial, não pode ser compreendida simplesmente como uma imposição da USAID, mas, antes de tudo foi a expressão da afinidade de interesses entre a burguesia e o capital internacional capitaneado pelos Estados Unidos.

Com efeito, no primeiro semestre de 1968 houve manifestação de estudantes nas principais cidades brasileiras. Suas palavras de ordem, eram: “mais verbas” e “mais vagas” para os cursos superiores públicos. Os excedentes, candidatos a cursos superiores aprovados, mas não aproveitados, tal como estudantes universitários e professores requeriam verbas e a revogação dos cortes financeiros que tinham atingido essas categorias (Cunha; Góes, 1985).

Segundo Braghini (2014, p. 125), “[...] Excedentes eram os candidatos que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas escolas de nível superior, pois o número de aprovados extrapolava ao número de vagas disponíveis. [...]”. Importante destacar, esse aspecto revelou uma deficiência na articulação do Ensino Superior em relação ao Ensino Médio. Quanto a esse processo, Martins (2009, p. 19) assinala:

[...] os estudantes se mobilizaram diante da incapacidade do ensino público de absorver os alunos aprovados nos vestibulares. Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” constituiu-se num constante foco de tensão social. A pressão para a expansão do ensino superior estava relacionada à ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964.

Consoante Braghini (2014) diante das reivindicações do movimento estudantil, inclusive pedindo vagas, vemos em 1968 a instalação de duas comissões que, de forma diferente e complementar, discutiram sobre o aspecto dos excedentes dentro de um conjunto ampliado de problemas relacionados à universidade brasileira: a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Silveira (2016) explicita que a Comissão Meira Mattos foi constituída pelo governo em fins de 1967, com o objetivo de analisar as reivindicações estudantis, propor e fiscalizar a execução de medidas para controlar a crise educacional. A comissão era composta por setores tecnocratas e militares. Dela faziam parte: o Coronel Carlos Meira Mattos, da Escola Superior de Guerra, os professores Hélio de Souza e Silva, o Promotor Afonso Paulo Agapito da Veiga, e o Coronel-Aviador Waldir Wasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional.

No Relatório Meira Mattos, a comissão atribuiu as causas da crise no ensino a alguns pontos críticos do sistema educacional, como por exemplo, a estrutura inadequada do MEC, que deveria passar por uma reforma administrativa. E, para melhorar a organização da Universidade, o Relatório recomendava, entre outras medidas, adaptar cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional. Com isso, fica evidente que o Relatório Meira Mattos reforçou as propostas dos Acordos MEC/USAID (Silveira, 2016).

O GTRU tinha como missão estudar a Universidade brasileira, com vistas à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do Brasil. Isto é, o interesse era adequar o Ensino Superior ao modelo econômico implantado. Nessa linha de raciocínio, Cunha (2014, p. 919) clarifica:

Os fatores que o relatório apontou como causadores de dificuldades naquela conciliação ilustram essa posição: (i) reivindicação de vagas por jovens que nem sempre tinham a qualificação intelectual necessária para o acompanhamento dos cursos; (ii) ensino médio distorcido, pois, se preparasse para o trabalho, diminuiria a demanda dos que se candidatavam à universidade; além disso, um número excessivo de técnicos de nível médio procurava o ensino superior; (iii) escassez de recursos públicos para o financiamento do ensino em geral e do ensino superior em particular; eticamente, haveria tanta prioridade no desenvolvimento do ensino primário e médio quanto do superior; e (iv) a procura de vagas em cada curso superior era maior ou menor do que as necessidades reais do mercado, exigindo

ordenação da dimensão de matrículas/concluintes de cada curso de acordo com as oportunidades ocupacionais.

Logo, a Reforma do Ensino de 2º Grau incluiria a sugestão de condição viabilizadora da Reforma Universitária. Destarte, o Ensino Profissional estava baseado na necessidade de organizar o Ensino Médio de maneira que oferecesse aos concluintes uma habilitação profissional. Em síntese, no tocante ao problema da contenção da demanda por universidade, a proposta do GTRU instituía o princípio da terminalidade do Ensino de nível médio, reservado às camadas populares, o qual posteriormente viria a ser incorporado pela Lei nº 5.692/1971 da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Ante o exposto, Braghini (2014, p. 133) complementa:

A respeito de uma suposta impossibilidade de o ensino superior comportar os seus pleiteantes foram aventada a possibilidade de distribuí-los pelos diversos ramos do nível médio, para que o volume de interessados em dar sequência vertical à carreira fosse amenizado. O ensino médio profissionalizante deveria ser, segundo esses discursos, uma bandeira de luta e, em meados da década de 1960, passou-se à defesa da distribuição de alunos por esse tipo de ensino, entendido como “ensino terminal”. As aptidões dos alunos seriam desenvolvidas na escola, dessa forma eles poderiam assumir, imediatamente, uma posição profissional, e não necessariamente, procurariam o curso superior. Além disso, essa ideia tinha interesse de suavizar a carga de prestígio do ensino secundário que, socialmente, ainda perdurava no imaginário, pois ainda se mantinha a égide de ensino formador de uma elite intelectual e dirigente.

Compreendido isto, a Reforma Universitária efetivou-se por meio da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969, que reafirmaram os princípios já definidos anteriormente pelos Acordos MEC-USAID e pelas comissões que mencionamos anteriormente.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 297), “Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...]”. A Ditadura tinha especial preferência pelas soluções padronizadas, como se a estruturação da universidade seguisse a lógica de um exercício de ordem. Os burocratas do regime autoritário procuraram generalizar e tornar obrigatória algumas das soluções que a Universidade de Brasília (UnB) havia encontrado.

Nessa linha de raciocínio, a política educacional procurou fazer com que todas as universidades federais adaptassem sua estrutura à dessa Universidade, o princípio era não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Com o objetivo de unir professores, pesquisadores, laboratórios e outros recursos de um mesmo campo do conhecimento, em um só

lugar da universidade, foram organizados os departamentos. À propósito disso, Cunha e Góes (1985, p. 84) evidenciam:

Para viabilizar a transição dos estudantes pelas disciplinas dos diversos departamentos da universidade, em busca da integralização dos seus também diversos currículos, os planejadores educacionais do regime autoritário importaram da universidade norte-americana outro regime – o regime de créditos. A ideia era que os estudantes fossem colecionando os créditos correspondentes às diversas disciplinas, lançando-os em seus históricos escolares, como se fossem depósitos em uma conta bancária, até que tivessem o número exigido de créditos para se formarem.

Entretanto, onde o regime de créditos foi implantado, as turmas se desorganizaram, inviabilizando a solidariedade entre os estudantes, que era a força impulsionadora do movimento estudantil. A Ditadura Civil-Militar provocou, nas palavras de Germano (2005, p. 104): “[...] um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso. Mas isso não ocorre sem contradições, sem problemas, sem os limites impostos pela realidade [...]” Nessa ótica, a educação precisou se ajustar às precárias condições de financiamento, espaço físico, recursos materiais, qualificação profissional, dentre outras.

Porém, mesmo valorizando a educação escolar no âmbito do discurso, o Estado esbarra na escassez de verbas para a educação pública, pois emprega recursos sob sua responsabilidade em setores vinculados à acumulação de capital, apontando no sentido da privatização do ensino.

O interesse do Estado brasileiro se manifestou por meio da repressão a professores e estudantes com o objetivo de eliminar o exercício da crítica social e política. Outro aspecto relevante pautado por Germano (2005) é o fato de que a política educacional do Regime Militar se embasava, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal que tentava subordinar a educação à produção.

Nessa lógica, a política educacional se alicerçou nos seguintes aspectos: controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis; relação direta entre educação e produção capitalista, tendo como ideologia subjacente a TCH, que se coloca de maneira mais assertiva na Reforma do Ensino de 2º Grau com ênfase na profissionalização; incentivo à pesquisa interligada à acumulação de capital e falta de compromisso com o financiamento da educação pública e gratuita, abrindo margem para a privatização do ensino e desqualificando a escola pública de 1º e 2º Graus (Xavier, 1999). No que se refere ao GTRU, Martins (2009, p. 21, grifo do autor) sinaliza:

Embora não fizesse menção à participação do ensino privado no processo de expansão, o GT abriu brechas para sua posterior presença no campo do ensino superior. Ao permitir a existência dos estabelecimentos isolados em “caráter excepcional” – uma vez que a universidade deveria constituir o “tipo natural de estrutura para o ensino superior” –, o GT criou condições favoráveis ao processo de privatização que viria logo em seguida, ancorado na criação de estabelecimentos isolados [...].

Germano (2005), ao analisar a Reforma Universitária, afirma que esta assimilou demandas e reivindicações advindas do movimento estudantil e de parte dos professores, ao passo que incorporou experiências entendidas como renovadoras, como a desenvolvida na UnB, citadas anteriormente. A reforma continha elementos de renovação, especialmente na pós-graduação, à medida que o Estado exercia o mais severo controle político-ideológico da educação.

No entanto, a expansão do Ensino Superior acabou se transformando no oposto do que previa a Lei nº 5.540/1968, pois os estabelecimentos isolados passaram a ser maioria e a organização universitária a minoria. Essa falta de proporção, entre o ensino público e o privado, deixa evidente que a política educacional privilegiou quem estava no topo da pirâmide social. Com a expansão da rede privada, houve uma elitização do Ensino Superior público. Vale ressaltar, as instituições privadas passaram a se constituir maioria, porém com um ensino inferior ao das públicas.

Ademais, segundo Germano (2005, p. 152) “[...] a política de ensino superior não se constituiu em instrumento de equidade social, como se propunha, mas, ao contrário, de conservação da estrutura de desigualdade [...]”. Ao passo que, a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado, focado na transmissão de conteúdo, essencialmente profissionalizante e distante da atividade de pesquisa.

Cumprido esclarecer, houve vários eventos importantes na definição dessas políticas educacionais, um deles foi o Fórum “A Educação que nos convém”, que se realizou de 10 de outubro a 14 de dezembro de 1968, idealizado pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais de Guanabara (IPES/GB) que contou com o apoio da Pontifícia Universidade Católica da Guanabara (PUC/GB) e da Agência de Análise e Perspectiva Econômica (APEC). O Fórum teve como relator o professor Paulo de Assis Ribeiro e contemplou onze temas, conforme compilamos no quadro 2:

Quadro 2 - Temas discutidos no Fórum “A Educação que nos convém”

Temas do Fórum
Tema I – Objetivos e Métodos da Educação Brasileira
Tema II – Estrutura do Sistema Educacional
Tema III – A Tríplice Expansão: Demográfica, Tecnológica e Democrática
Tema IV – Educação e Desenvolvimento Econômico
Tema V – Estrutura da Universidade
Tema VI – Zoneamento e Localização do Ensino Superior no Brasil
Tema VII – Universidade, Tecnologia, Empresa
Tema VIII – Financiamento das Universidades
Tema IX – Financiamento do Corpo Discente e o Banco da Educação
Tema X- Vinculação da Universidade e da Empresa
Tema XI – Fundamentos por uma Política Educacional Brasileira

Fonte: Adaptado de Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1969).

A partir dessas discussões que foram travadas, o evento descortinou quais eram as inquietações e as propensões que sustentavam setores da classe dominante. Em todas as exposições, se fazia presente um sentimento de incômodo com a dimensão assumida pelo movimento estudantil. Segundo Dreifuss (1987), o IPES foi fundado no processo de luta política e da desestabilização do governo de João Goulart. Tinha como objetivo orientar e determinar os processos sociais para direcioná-los com a intenção de atender aos interesses da classe dominante. Nas palavras de Carvalho (2007, p. 373):

[...] O simpósio de 1968, resultado da parceria entre o IPES e a PUC do Rio de Janeiro, ocorreu em um momento marcado pelo acirramento das lutas sociais, período em que o movimento estudantil ganhou maior visibilidade, em razão dos debates provocados pela reforma Universitária.

O Fórum reuniu intelectuais, militares, ministros de Estado, além de vários empresários que tinham vínculo, ou se interessavam pela educação. Na “Apresentação” do documento sobre o Fórum “A Educação que nos convém”, Glycon de Paiva, vice-presidente do IPES, afirma que o movimento estudantil que estourou em Paris na primavera de 1968, foi idealizado para repercutir em todo o mundo com manifestações semelhantes, tendo o objetivo de armar um movimento político-ideológico (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, 1969).

Em meio a essa efervescência que assolava o Brasil, Carvalho (2007, p. 373) depreende: “A fórmula para ‘esvaziar o potencial revolucionário’ foi encontrada pelas classes dominantes com a edição do AI-5, em dezembro de 1968, e com o Decreto-Lei nº 477, de fevereiro de 1969.

O Ministro da Justiça declarava, em alto e bom som, que ‘estudantes têm que estudar’ e que ‘não podem fazer baderna’. [...]”. A censura prévia, somada ao clima de terror e de intimidação passou a ter “base legal” com o AI-5, certamente fez calar muita gente, ou permitiu manifestação em espaços reservados para esse fim.

No Tema IV – Educação e Desenvolvimento Econômico, do referido Fórum, o Ministro do planejamento, Roberto de Oliveira Campos, deixa explícito o seu lugar de fala, declarando os interesses da classe dominante:

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como uma formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário a destruição física de um país, é de importância relativamente pequena se permanece intacto o seu potencial científico e cultural; inversamente, a construção de um país é uma tarefa lenta e impossível, se, a par do equipamento físico, não houver um sistemático esforço de construção do capital humano (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, 1969, p. 76).

Esse assunto, da terminalidade do Ensino Secundário aventada por Roberto Campos, se coloca como mediadora para os caminhos que seriam seguidos por essa modalidade de ensino após a reforma de 1971. Para Ghiraldelli Júnior (1991, p. 169), o Ensino Médio “[...] deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites. Além do mais, o Ensino Secundário deveria perder suas características de educação ‘propriamente humanista’ e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. [...]”. Isto é, a formação técnica profissionalizante não tinha a intenção de encaminhar o sujeito para a vida acadêmica, e sim para o mercado de trabalho.

Em setembro de 1969, a Junta Militar que ocupou a Presidência da República baixou o Decreto-lei nº 869, resultado de um Grupo de Trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, determinava a disciplina Educação Moral e Cívica como obrigatória devendo perpassar os currículos escolares de todos os graus e modalidades do sistema de ensino do Brasil. A disciplina seria ministrada do curso primário ao Ensino Superior, como também na pós-graduação. No Ensino Superior, ela foi nomeada de Estudos de Problemas Brasileiros (Cunha; Góes, 1985).

O Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispõe sobre o Concurso Vestibular, previa o certame classificatório que eliminava o problema jurídico dos excedentes, exigia que

a sua execução fosse realizada, concomitantemente, em todo o território brasileiro, estabelecia também, que as provas fossem idênticas para toda a Universidade, ou grupo de instituições interessadas.

De acordo com Braghini (2014, p. 137), “[...] ao transformar o vestibular em um concurso, ficou estabelecido que o número de candidatos aprovados seria o equivalente ao número de vagas universitárias disponíveis, o que, politicamente, dava fim à visibilidade de uma multidão pleiteando vagas. [...]”. De modo igual, a racionalização administrativa e a modernização, organizaram uma estrutura universitária que no entendimento de Romanelli (2014, p. 229-230), apresentava os seguintes elementos:

- a) Integração de cursos, áreas, disciplinas.
- b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina.
- c) Centralização da coordenação administrativa, didática de pesquisa.
- d) Cursos de vários níveis e de duração diferente.
- e) Incentivo formal à pesquisa.
- f) Extinção da cátedra.
- g) Ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes.
- h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas.
- i) Dinamização da extensão universitária, etc.

A política educacional da Ditadura teve, no Ensino Profissionalizante, uma de suas realizações mais audaciosas. Multiplicou os Ginásios Orientados para Trabalho (GOTs) e tornou o 2º ciclo do Ensino de 2º Grau, o antigo colegial, compulsoriamente profissional. Nas duas primeiras séries, do antigo ginásio, prevaleciam as disciplinas de caráter geral, ao lado das disciplinas vocacionais: artes industriais ou técnicas agrícolas, de acordo com o contexto histórico, econômico, social que oferecia o ginásio. E, nas duas últimas séries, aumentava-se a carga horária destinada às disciplinas vocacionais (Saviani, 2008).

Os GOTs, conhecidos também como Escolas ou Ginásios Polivalentes, começaram a ser erguidos no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), após a assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), por meio dos quais foram disponibilizados recursos financeiros, oriundos dos Estados Unidos, destinados à educação brasileira.

Na prática, os GOTs tinham a finalidade de substituir a perspectiva acadêmica pela “orientação para o trabalho” nas escolas ginásiais de todo país. Segundo o livro publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1969, Subsídio Base para o Estudo dos Ginásios

Polivalentes, o intuito desses ginásios era a formação de um ensino pautado na preparação de jovens para a vida profissional, desse modo, forneceriam “Uma iniciação, base variada para uma futura ocupação profissional” (Brasil, 1969, p. 87). Os alunos eram livres para se dedicarem às artes industriais, às técnicas agrícolas, às técnicas comerciais, à educação para o lar, ou o aprofundamento dos estudos gerais.

Essas disciplinas vocacionais tinham o objetivo de continuar a sondagem vocacional, a fim de fundamentar a escolha de cursos profissionais ou gerais, no 2º Grau, caso continuassem os estudos, ou a iniciação profissional, facilitando o treinamento em alguma ocupação, já em serviço. No Brasil, foram construídos cerca de 600 ginásios nesse formato.

Para isso, contribuíram os assessores norte-americanos e os dólares da USAID, assimilados pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus de 1971, pela Lei nº 5.692 que tinha por objetivo adequar o ensino ao momento político instaurado pelo Golpe de 1964, e às necessidades sociais e econômicas que o governo militar se empenhava em garantir (Saviani, 2008).

Nessa perspectiva, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) foi um organismo administrativo criado pelo Decreto Presidencial de nº 63.914 de 26 de dezembro de 1968, com o objetivo de implementar o desenvolvimento quantitativo, transformar a estrutura, aperfeiçoar o Ensino Médio, tendo como base o planejamento da EPEM, construir, instalar e equipar Escolas Polivalentes que fizessem a relação entre educação geral e sondagem vocacional. O seu funcionamento teve início em 1º de fevereiro de 1970, nos seguintes estados: Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo.

O programa era composto por uma comissão que funcionava junto ao MEC, dispunha de seis membros e se organizava em dois subprogramas: o nacional e os estaduais. Continham três projetos: equipamento, construção e treinamento. A partir de janeiro de 1972, o PREMEN foi reformulado e o seu objetivo passou a ser o aperfeiçoamento de todo o sistema de Ensino de 1º e 2º Graus do Brasil.

Com a entrega das primeiras Escolas Polivalentes em 1971, vários acordos foram assinados de empréstimos com a USAID, participando também o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). A USAID emprestava, num prazo de quarenta anos, cobrando 2,5% de juros durante esse período, com um prazo de carência de dez anos e cobria 50% dos custos do projeto.

Segundo Arapiraca (1979), por meio da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), coube ao MEC proporcionar assistência técnica para instalação e funcionamento dos Ginásios Polivalentes. Seus currículos incluíam: Artes Industriais, Técnicas Comerciais e

Agrícolas e Economia Doméstica. A expressão foi assimilada dos conceitos teóricos da *Comprehensive High School* norte-americana. Antes, esses conceitos foram tratados no Brasil pela experiência dos GOTs.

Gildásio Amado classificava o GOTs como um ginásio polivalente. No caso da Escola Polivalente, segundo o CFE, no seu Parecer nº 912/1969, visava desenvolver no aluno atitudes e capacidades de trabalho de acordo com a sociedade industrial vivida à época. Ou seja, o foco era no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, hábitos para contribuir com o desenvolvimentismo econômico e social do país. A partir disso, nota-se que é difícil estabelecer um modelo de escola única, de ensino politécnico para todos, pois o Brasil é um país dividido em classes, com grande concentração de renda.

A filosofia do Ginásio Polivalente fundamenta-se na pedagogia do aprender a fazer fazendo. No 2º Grau, a Escola Polivalente pretendia profissionalizar o estudante, e no Ensino de 1º Grau, englobava o Ensino Primário e Secundário, pois eram entendidas como fases sucessivas de um processo contínuo, não cabendo a separação entre eles. A proposta da Escola Polivalente foi pensada para contribuir com a unidade e solidariedade social, entendida como um núcleo de vitalização da sociedade democrática.

Nas palavras de Saviani (2011, p. 421) “[...] Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.” Nessa acepção, a pedagogia tecnicista contribuiu para a fragmentação e inviabilidade do processo pedagógico.

No entanto, se percebe aí uma contradição, pois como pensar numa Escola Polivalente e única e ao mesmo tempo preparar os indivíduos para o ingresso em ocupações, logo após a conclusão dos oito anos do Ensino de 1º Grau? Na prática, o currículo deveria incluir atividades de aprendizagem com foco no valor prático e precisaria preparar o estudante para assumir o papel de adulto responsável na sociedade. Para tanto, a 5ª e 6ª séries deveriam ser exploratórias, atendendo a uma opção vocacional. É fato, que esse tipo de escola foi pensado para preparar os indivíduos para serem treinados numa perspectiva de profissionalização (Arapiraca, 1979).

Quanto à organização, a Escola Polivalente se classifica em dois tipos: a integrada, que comportava alunos desde a 1ª à 8ª séries, e a de 5ª à 8ª séries, que absorvia alunos de escolas primárias. Era chamada de escola aberta, quando recebia discentes que concluíram a 4ª série do 1º Grau de qualquer escola da rede, e de escola de área, ou complexo escolar, quando restringia a clientela de concluintes da 4ª série do 1º Grau, somente de determinadas escolas, chamadas de tributárias.

No que se refere ao currículo das Escolas Polivalentes, as disciplinas de caráter prático e vocacional, eram obrigatórias. Na 5ª e 6ª séries, a fim de cumprir as necessidades de sondagem das aptidões vocacionais, os alunos precisariam cumprir um mínimo de atividades práticas, que variava entre: Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Economia Doméstica, e Educação para o Lar. Na 7ª série, o discente optava por uma dessas práticas, e na 8ª série, se dedicava, obrigatoriamente, a uma dessas opções (Arapiraca, 1979).

Para Gomes *et al.*, (2020, p. 14), “A ampliação do acesso à escola de 1º grau era uma necessidade para a reprodução da força de trabalho. Não se tratava, e nem poderia, de uma proposta com o propósito de atender qualquer perspectiva humanista ou de oferecer a autonomia intelectual aos filhos das classes trabalhadoras”. [...]. Em outros termos, era uma educação que não conduzia os indivíduos a perceberem a realidade na qual estavam imersos, a fim de buscar melhores condições de vida. Nesse caminho, a proposição de Vargas e Santos (p. 7, 2012), apontam outro exemplo da ação do Estado tecnocrático sobre a educação, quando explicitam:

[...] o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967, mas que só começa a funcionar em 1970, perseguindo, uma vez mais, a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos. Foi lançado com grande alarde, pois visava atingir um grande contingente popular. O objetivo – não declarado – era a criação de novos contingentes eleitorais através da integração dos recém alfabetizados ao universo político-partidário. Assim, este programa constituía-se em mais uma maneira de consolidar o poder político vigente, em uma forma de buscar a legitimação.

Lembramos, no início da Ditadura Civil-Militar de 1964, houve uma ruptura na proposta de Paulo Freire, que a partir de uma concepção libertadora, considerava a realidade em que o aluno estava inserido para promover sua emancipação da condição de oprimido para a de cidadão crítico e atuante na sociedade. O novo governo, de caráter ditatorial, decidiu pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista.

A partir de 1950, as ideias de Paulo Freire se propagaram por todo o país, tornando-se reconhecido nacionalmente, tanto pela educação popular, quanto pela educação para adultos. A perspectiva de alfabetização utilizado por Freire, caracterizava-se por possuir uma perspectiva libertadora e baseava-se nos conhecimentos prévios dos alunos, partindo do uso de “palavras geradoras”, fazia com que o indivíduo adquirisse consciência crítica, e questionasse sua própria realidade.

Dessa maneira, o Plano Nacional de Alfabetização é interrompido, ocorrendo uma descontinuidade do trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire. Para os militares, o

método por ele desenvolvido trazia consciência crítica para população acerca da realidade, o que não lhes agradava, pois desejavam que parte da população fosse alienada ao saber crítico e que se preocupassem exclusivamente com a preparação para o mercado de trabalho.

Por conseguinte, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), emerge em 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379, quando o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos. No decorrer da década de 1970, o MOBRAL teve uma considerável expansão.

Segundo Niskier (1989), o MOBRAL foi bastante criticado por estudiosos, como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Célia da Rocha Reufels, estes argumentavam que o governo não tinha interesse em educar a população de forma crítica e emancipadora. Mais tarde, em 1971, pela Lei nº 5.692/1971, implantou o ensino supletivo para jovens e adultos, mas sem uma dimensão necessária para atender essa modalidade de ensino.

Do exposto, depreendemos que os fenômenos sociais não ocorrem de forma isolada e que não são entidades inertes, pelo contrário, estão em constante atividade. A história se amplifica por meio de contradições e lutas de classes, que proporcionam certo equilíbrio entre as camadas constituintes dessa sociedade (Marx; Engels, 2009). A educação constituiu-se em uma área estratégica para os governos militares, na qual o Estado tinha como propósito formar indivíduos politicamente inofensivos e adaptados aos interesses do mercado.

Todos esses elementos, situados nessa seção 2, ratificam que o contexto que gerou a Lei nº 5.692/1971 foi um período de muita disputa no campo político e social. As necessidades quanto às características da mão de obra para viabilizar o processo de trabalho compreendiam, em sua maioria, solicitações mínimas de conhecimento para a maioria dos trabalhadores.

Por este ângulo, na seção 3 continuamos o debate do Ensino Profissionalizante, sob a ótica da Lei nº 5.692/1971, e suas políticas ofensivas à qualidade do ensino brasileiro, bem como à formação docente, pois não estavam voltadas para formar cidadãos críticos e reflexivos, mas trabalhadores subservientes ao modelo de sociedade desenvolvimentista.

3 A LEI Nº 5.692/1971, O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: “ENTRE CÁLICE OU CALE-SE”

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue
 Como beber dessa bebida amarga
 Tragar a dor, engolir a labuta
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

“Chico Buarque e Gilberto Gil”

A letra da música “Cálice” em epígrafe foi escrita em 1973 por Chico Buarque e Gilberto Gil, sendo lançada apenas em 1978. A canção foi censurada pela Ditadura, por fazer uma crítica à sociedade naquele momento histórico. Por meio de metáforas, denunciava a repressão e a violência do governo autoritário, sendo liberada cinco anos depois. Cálice, se tornou um dos mais famosos hinos de resistência ao regime militar.

A letra, usada como forma de pedir que algo ou alguém permaneça longe de nós, ganha um significado ainda mais forte quando analisamos a semelhança de sonoridade entre "cálice" e "cale-se". Como se implorasse "Pai, afasta de mim esse *cale-se*", o sujeito lírico pede o fim da censura, da repressão, do silenciamento.

E é justamente nesse enquadramento, repressor e opressor, que a Lei nº 5.692/1971 passa a ser evidenciada e posta em prática na legislação brasileira. Para tanto, nesta seção discutimos a referida Lei, o Ensino Profissionalizante: de compulsório a opcional. Fazemos também uma abordagem sobre a formação de professores, conforme a Lei nº 5.692/1971.

3.1 A LEI Nº 5.692/1971 E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: DE COMPULSÓRIO A OPCIONAL

A Lei nº 5.692/1971 emergiu de um projeto elaborado por um Grupo de Trabalho (GT) de nove membros, instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, organizado pelo coronel e ministro da Educação, Jarbas Passarinho, que escreveu um relatório sobre a

atualização e a expansão do Ensino Fundamental e do Colegial (os dois ciclos do Ensino Médio). Jarbas Passarinho⁸, apresentou a exposição de motivos ao presidente da República, Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

O Grupo era composto pelo padre José de Vasconcelos do CFE (presidente), Valnir Chagas (relator), Clélia Capanema, Eurídes Brito, Geraldo Bastos da Silva, Nise Pires, Magda Soares, Gildásio Amado, e Aderbal Jurema. Embora a Reforma tenha partido dos interesses da Ditadura Civil-Militar, o ministro destaca que o relatório apresentado pelo GT era resultado de um vasto processo de consulta aos setores interessados em realizar mudanças educacionais.

A imposição da Lei se embasou em mecanismos eficientes de legitimação e divulgação que contou com o discurso de membros do governo, a exemplo do próprio Jarbas Passarinho, como também da imprensa comprometida em divulgar os interesses empresariais em favorecer uma educação direcionada para o mercado de trabalho.

Entretanto, apesar do ministro mencionar que houve amplo debate em torno da referida Lei, Germano (2005) expressa que o anteprojeto de Lei foi elaborado por um grupo ligado ao Regime Militar e teve um curto prazo de debate e discussão, apenas 30 dias, entre 29 de junho à 29 de julho de 1971. É o que clarifica Frankfurt (2009, p. 127):

Assim, o ministro apresentava a proposta de reformulação do ensino de 1º e 2º graus como sendo consequência de uma ação democrática, de ter ouvido e consultado as diferentes opiniões que ecoavam no país, tentando, assim, dirimir a reforma como sendo produto de um governo centralizador e totalitário. Além disso, o ministro utilizava o argumento de que a educação deveria manter um equilíbrio com o desenvolvimento, nem sendo anterior a este, nem lhe sendo posterior.

Segundo Niskier (1972), a primeira providência foi examinar as sugestões e documentos oriundos de todas as partes do país, do GT, dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, de entidades representativas de professores e escolas, de educadores de diferentes áreas, de jornais e periódicos.

Após esse processo, os membros do GT passaram a discutir um anteprojeto que substituísse a Lei nº 4.024 de 1961. Interessante destacarmos o que Bandeira (2020, p. 129) nos convida a refletir, quando anuncia: “[...] Projeto produzido por pessoas escolhidas pelo MEC

⁸ Jarbas Passarinho, militar e político, nasceu em Xapuri, Acre em 1920, e faleceu no ano de 2016. Participou da articulação do Golpe de 1964 e, no mesmo ano, assumiu o governo do Pará, indicado pelo presidente Castello Branco. Com a posse de Emilio Garrastazú Medici, assumiu a pasta de Educação em 1969. Passarinho, que entrou na Escola Militar do Realengo 30 anos antes, implantou sistema de créditos, ciclos básicos de disciplina e um novo regime de cátedras, na Reforma Universitária brasileira conhecida como MEC-USAID, por causa do apoio do governo norte-americano.

que era controlado por um dos maiores apoiadores do regime civil-militar, coronel Jarbas Passarinho. Como poderiam existir vetos?” O ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, embora reconhecesse que a educação devesse ser igual para todos, entendia que isso não era possível em virtude das diferenças regionais do Brasil. Para ele, o compromisso com o desenvolvimento deveria unir as propostas educacionais. Nessa ótica, na exposição de motivos Niskier (1972, p. 210) pondera:

O desafio é duplo. De um lado, modernizar a educação em todos os seus aspectos - em seus fins, em seu conteúdo, em seus métodos, em sua inspiração geral, dela fazendo para os cidadãos um instrumento eficaz na busca da felicidade e, para a Nação, um real fator de trabalho, de paz, de progresso. De outra parte, proporcioná-la assim melhor a um número cada vez maior de brasileiros - e a todos num estágio básico de estudos comuns, que se amplia - como requisito para sua verdadeira inserção na comunidade nacional.

Na acepção de Passarinho, a palavra de ordem deveria ser a racionalização dos investimentos para que a Educação viesse a constituir investimento e desenvolvimento. Bandeira (2020, p. 130) também reflete sobre a maneira como a Lei nº 5.692/1971 foi implantada:

Uma lei posta de forma acrítica, e um ministro que desvela sobre uma reforma educacional com base em querer, interesses, sem levantamentos da realidade, das demandas, das necessidades. Mas existe um comprometimento nessa fala do coronel Jarbas Passarinho: o MEC vai ouvir uma voz, a das empresas. A educação brasileira só tinha uma voz: o capitalismo. A formação do trabalhador continuava a ser ditada, ao menos no plano das ideias, pelos patrões [...].

Na Exposição de Motivos em defesa da Lei, Jarbas Passarinho também deu ênfase à preocupação com a formação para o trabalho. Depreende-se, que as mesmas diferenças regionais, consideradas pelo ministro como entraves, para à uniformização do ensino e a obrigatoriedade de oito anos de estudos, também se constituiriam em barreiras para a implantação da Lei nº 5.692/1971. Desse modo, deveria se unir a escola primária ao ginasial, num ensino unificado de 1º Grau, ou fundamental, que precede o 2º Grau. A duração dos estudos corresponderia a oito anos letivos no primeiro Grau e a três ou quatro, no segundo. Quanto a isso, Niskier (1972, p. 212) demonstra:

Fez-se, por outro lado, a junção dos chamados “ramos” da escola num só ensino de 2º grau em que, assentando-se sobre uma parte geral e comum do currículo, tôdas as formas de estudos “especiais” poderão ser desenvolvidas, conforme as possibilidades de cada estabelecimento. Não há mais lugar, no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à Universidade

e outro que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral.

Defendia que, ao fim da adolescência, todos deveriam estar munidos de condições de qualificação que permitisse ingressar na força de trabalho. Para tanto, seriam reunidas na formação média, a partir das habilitações profissionais exigidas em região em que estivesse cada escola, rompendo com as quatro modalidades que vigoravam até então (Industrial, Comercial, Agrícola e Normal).

Fica patente que o trabalho aparece como elemento central na Exposição de Motivos do ministro, apresenta a terminalidade como fim da formação de 2º Grau, alegando que com isso o Brasil estaria se desenvolvendo, era nas palavras dele, uma revolução na educação. Para Jarbas Passarinho, o novo momento requeria uma educação nova.

Diante desse cenário, se evidencia uma proposta de cunho liberal que escamoteia as condições desiguais subjacentes às diferentes regiões do Brasil para implementar a Lei nº 5.692/1971 (Niskier, 1972). Essa Lei foi muito propagada nos meios de comunicação, a exemplo dos jornais da época. É o que vemos na figura 2, retratada na manchete no Jornal do Brasil em 1972:

Figura 2 - Recorte sobre a Lei nº 5.692/1971 no “Jornal do Brasil” (1972)



Fonte: (REFORMA..., 1971).

Na figura 2, visualizamos a reportagem do Jornal do Brasil em 1972, que notícia sobre o início das aulas em uma das escolas públicas do Rio de Janeiro eleita, pelo governo, como piloto na implantação da reforma do ensino. É possível perceber alguns alunos em sala de aula, outros aprendendo a datilografar, e parte deles fazem um torneado de pé de mesa, com foco na

marcenaria. Ainda sobre a propagação da Reforma do Ensino de 2º Grau, o Jornal Folha de São Paulo, também anuncia o novo ensino que prepararia para o trabalho como mostra a figura 3:

Figura 3 - Anúncio da Lei nº 5.692/1971 no Jornal “Folha de São Paulo” (1971)



Fonte: (O PRESIDENTE..., 1971).

Atentamos pelo disposto no Jornal, o presidente Médici anunciou no dia 26 de junho de 1971 com a Reforma do ensino, seu objetivo era ajustar a escola às condições da época e do país, a fim de alargar a faixa de educação obrigatória e fazer da escola uma preparação para o trabalho. O objetivo era criar uma educação profissionalizante.

Alguns jornais comemoravam a Reforma do ensino, era como se um “Brasil novo” estivesse surgindo. Os moldes da Reforma de Ensino eram pautados na relação entre educação e economia, numa perspectiva tecnocrática e utilitarista, que reforça a TCH. Havia um interesse da imprensa em divulgar a Reforma de maneira positiva, mostrando sempre que com tais mudanças a economia cresceria e que as pessoas logo iriam se inserir no mercado de trabalho.

Ainda sobre a Reforma do ensino, no quadro 3, apresentamos uma síntese da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.

Quadro 3 - Síntese dos capítulos da Lei nº 5.692/1971

Capítulos	Síntese
Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus	<p>O Ensino de 1º e 2º Graus tem por finalidade oferecer ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.</p> <p>Os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.</p> <p>O currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: no ensino de primeiro Grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; no Ensino de 2º Grau, predomine a parte de formação especial.</p> <p>Quanto à parte da formação especial do currículo: terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no Ensino de 1º Grau, e de habilitação profissional, no Ensino de 2º Grau.</p>
Capítulo II – Do Ensino de 1º Grau	<p>O Ensino de 1º Grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. Para o ingresso no Ensino de 1º Grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.</p>
Capítulo III - Do Ensino de 2º Grau	<p>O Ensino de 2º Grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.</p>

(Continua...)

(Continuação)

Capítulo IV - Do Ensino Supletivo	O Ensino Supletivo terá por finalidade: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
Capítulo V – Dos Professores e Especialistas	A formação de professores 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. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: no Ensino de 1º Grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; no ensino de 1º Grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração; em todo o Ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
Capítulo VI – Do Financiamento	A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.
Capítulo VII – Das Disposições Gerais	Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.
Capítulo VIII – Das Disposições Transitórias	Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto.

Fonte: Elaboração própria baseada em Brasil (1971a).

Com vista nessas premissas, Lira (2009, p. 6) aponta que a legislação complementar que norteou a Lei de Diretrizes e Bases foi imediatamente organizada pelo CFE, por meio da Resolução nº 8, fixou o núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus, definindo seus objetivos, amplitude, e o Parecer nº 853/1971 do CFE (Brasil, 1971b), que “[...] definiu a doutrina de currículo, indicando os conteúdos de núcleo comum, apresentando o conceito de matéria, orientando suas formas de tratamento e integração”. O currículo pleno é exposto pela Lei, juntamente com as disposições necessárias ao seu ordenamento, disposição e seqüência.

Pela Reforma, o Ensino de 2º Grau torna-se totalmente profissionalizante, sendo que o concluinte egresso adquiria um certificado de auxiliar técnico para os cursos de três anos ou de técnico para os cursos de quatro anos.

Segundo Germano (2005), a Lei nº 5.692/1971 apresenta dois aspectos importantes: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo o denominado Ensino de 1º Grau, união do primário com o ginásio e a generalização do Ensino Profissionalizante no nível médio ou 2º Grau. Quanto à ampliação da escola obrigatória, já era uma recomendação endossada em 1968, pelo Fórum “A Educação que nos convém”, bem como pelo Relatório do GTRU. Todavia, constatou-se que, apesar de diversas pessoas das camadas populares tenham acessado à escola, foi proporcionada a esses grupos uma educação de segunda categoria, ou seja, de baixa qualidade, isso se comprova nas elevadas taxas de evasão e repetência.

A propósito, questionamos o que levou o Estado a adotar a profissionalização, de maneira generalizada e compulsória, neste nível? Para compreendermos tal ponto, é importante fazermos uma breve discussão sobre a relação entre educação e trabalho. Nesse caminho, Saviani (2003) toma como referência a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral.

Ora, o que define a existência dos indivíduos, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho, sendo esse aspecto que o diferencia dos animais. Estes têm sua existência garantida pela natureza, se adaptando a ela, já o homem faz o oposto, adapta a natureza, ajusta-a às suas necessidades por meio do trabalho.

Essa ação transformadora sobre a natureza é guiada por objetivos. Diferente dos animais, o homem antecipa mentalmente o que vai fazer. Ao se utilizar do trabalho, vai produzindo a sua existência. Nessa perspectiva, também estabelecem relações entre si e criam normas de convivência, surge a necessidade de conhecer como se relacionam entre si.

O princípio que fundamenta esse processo é o trabalho. No Ensino Fundamental, o trabalho aparece de forma implícita. Enquanto no Ensino Médio, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Perpassa, então, o ponto da politecnicidade, se projeta na discussão da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Nesse debate, Saviani (2003, p. 137) advoga:

[...] O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante.

Todavia, os trabalhadores não devem ser expropriados totalmente do conhecimento, pois precisam de saberes para produzir. Como consequência, se delineou a concepção de Ensino

Profissionalizante, ou seja, esse tipo de ensino seria destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é voltado àqueles que cabem conceber e controlar o processo.

A politecnia defende justamente o oposto, que exista uma unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais. Saviani (2003, p. 140) defende que todo trabalho é manual e intelectual, pois se o trabalhador pode aprender uma função, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo e explica que, a politecnia não significa as múltiplas técnicas, como foi com a Lei nº 5.692/1971, que profissionalizou o Ensino de 2º Grau:

A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Ou seja, possibilitar a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. Dessa maneira, todas as disciplinas do currículo escolar deveriam convergir para esse fim. Germano (2005, p. 176, grifo do autor) argumenta:

Mas esta não é, nem poderia ser, a perspectiva adotada pela política educacional do Estado Militar no tocante às relações entre educação e trabalho no ensino médio. Na verdade, o que está presente na proposta é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção.

Por esse motivo, o Ensino de 2º Grau deveria qualificar para o mercado de trabalho. Com esse caráter de terminalidade os alunos poderiam sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no trabalho e diminuiria a demanda para o Ensino Superior. Germano (2005, p. 176) complementa: “[...] A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da ‘profissionalização para todos’”. Conseqüentemente, abrevia-se a escolarização dos menos abastados, conduzindo-os mais cedo para o mercado de trabalho.

Germano (2008, p. 328) chama a atenção para o fato de que “[...] Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas de preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura

humanística e para a cidadania, [...]”. Dito de outra maneira, a formação tecnicista oferecia apenas o pouco necessário para que o aluno pudesse realizar tarefas que demandem pouco esforço intelectual, sendo desvalorizadas e repetitivas.

Nessa linha de raciocínio, Romanelli (2014) explicita que ao contrário da Lei nº 5.540/1968, que tratava da Reforma do Ensino Superior, e foi alvo de vários vetos do presidente general Costa e Silva (1967-1969), a Lei nº 5.692/1971 não sofreu nenhum veto do presidente general Emílio Médici. É interessante ressaltar que a Reforma Universitária ocorreu num período de efervescência política, enquanto que em 1971 pairava o controle policial-militar e isso enfraquecia as manifestações.

A profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º Grau provocou adesões e rejeições. Por conseguinte, os alunos não receberam passivamente à essa nova ordem. Eles reagiram à introdução das disciplinas profissionalizantes, por subtraírem a carga horária dos componentes curriculares que tinham interesse para os exames vestibulares. Reivindicaram também pelo fim das cobranças de taxas nas escolas públicas (Cunha, 2014).

Niskier (1972) explica que nos primeiros dias após a implantação da Lei, ficou posto que a efetivação da Reforma deveria ser feita de maneira gradativa, pois muitas mudanças precisariam de tempo para serem introduzidas na rede escolar brasileira. Reitera dizendo que muitas reformas educacionais, não só no Brasil, fracassaram, justamente por terem aplicado de maneira generalizada e abrupta em todo o sistema escolar, quando deveriam implantar por etapas. Para a professora Terezinha Saraiva, ex-secretária de Educação de Guanabara, havia dois aspectos fundamentais repisados por Niskier (1972, p. 50):

[...] 1) a formação do chamado ‘nôvo professor’, com a reestruturação das identidades formadoras e o treinamento dos professores já em exercício, para que se ajustem à nova filosofia educacional; 2) a criação de Centros de Treinamento ligados às Secretarias de Educação, para promover todos os cursos necessários – desde a formação de alfabetizadores até a preparação pedagógica básica para profissionais de ensino superior.

Paralelamente a esse ordenamento legal, levantaram-se algumas críticas sobre a inviabilidade prática da profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º Grau, como as de Roberto Hermeto Corrêa da Costa, que em 1973, era assessor da Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial (CEPETI) do Departamento de Ensino Médio do MEC.

Em 1974, Roberto Hermeto, por meio do documento O Ensino de 2º Grau e a habilitação profissional – Sugestões em torno da implementação da Lei nº 5.692/1971, apontou duas saídas para o problema técnico-econômico da reforma: a primeira, seria a manutenção da Lei nº

5.692/1971 inalterada, oferecendo outra interpretação por meio de novos Pareceres do CFE que aprovaria os currículos de habilitação básica, extinguindo as habilitações em vigor, e a segunda, seria a alteração da Lei, de modo que a preparação para o Ensino Superior fosse uma possibilidade equivalente à das habilitações básicas, em áreas correspondentes às dos cursos superiores.

O currículo de 2º Grau daria conta das habilitações básicas e cursos de aprofundamento de estudos gerais nas áreas: Biomédicas, Ciências Sociais, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas, Filosofia e Letras, dentre outras. Logo, proprietários e diretores de escolas privadas mostraram insatisfação após a promulgação da Lei em 1971. Quanto a isso, Cunha (2014, p. 926) esclarece:

Os problemas econômicos e sociais gerados pelo modelo de desenvolvimento do país, nos dez anos que se seguiram ao golpe militar de 1964, mas atenuados por uma conjuntura internacional favorável, resultaram, a partir de 1973, com a mudança dessa conjuntura, no recrudescimento da inflação, que passou a ameaçar o ritmo de crescimento da economia, pedra de toque do chamado “milagre brasileiro”.

Ademais, a reforma da reforma do Ensino Médio de 2º Grau, iniciou com o Aviso Ministerial nº 924 de 20 de setembro de 1974 (Brasil, 1974a) direcionado ao presidente do CFE, padre José de Vasconcelos. Três meses depois, foi apresentado ao plenário do Conselho, a Indicação nº 52/1974 de autoria de Newton Sucupira. A Indicação nº 52, sobre o Ensino Técnico Profissional (1974b, p.104) explicita:

A profissionalização do ensino de segundo grau, princípio basilar da Lei nº 5.692/1971, constitui, ao mesmo tempo, um dos seus pontos mais delicados e complexos que tem suscitado reações negativas, seja do ponto de vista de uma filosofia da formação do adolescente, seja do ponto de vista das dificuldades de sua aplicação prática.

Numa perspectiva mais filosófica, alguns dos críticos da reforma do ensino de segundo grau entendem que o vício fundamental da lei reside em seu ideal “pragmático e utilitarista” que se contrapõe frontalmente a uma autêntica formação humanista [...].

Nesse encadeamento de ideias, no mês seguinte, foi aprovado o Parecer nº 76/1975, relatado por Terezinha Saraiva, que fez uma reinterpretção da Lei nº 5.692/1971. O Parecer reafirmou a necessidade do Ensino Profissional de 2º Grau, porém ressaltava a ausência de recursos financeiros para a efetivação do Ensino Profissionalizante, falta de docentes qualificados, das dificuldades criadas pela redução de carga horária da parte da educação geral, dos entraves de cooperação das empresas e da escassez de informações sobre o mercado de

trabalho, entre outras questões (Cunha, 2014). O Parecer nº 76/1975, sobre o Ensino de 2º Grau na Lei nº 5.692/1971 em Brasil (1975, p. 24) afirma:

Os elaboradores da lei, ao concederem o caráter de profissionalização ao ensino de 2º grau, visaram certamente a um duplo objetivo:

1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa.

A interpretação dada à Lei, supunha de forma equivocada que cada escola de 2º Grau deveria oferecer um Ensino Profissional, transformando todas as escolas secundárias em técnicas. Segundo Germano (2005) a profissionalização não foi efetivada em grande parte das escolas da rede pública, principalmente as estaduais e municipais, por falta de recursos e foi descartada pela maioria das escolas privadas, devido ao seu alto custo.

Quanto a isso, o Parecer nº 76/1975 (1975, p. 27) diz: “O equívoco, a nosso ver, está no entendimento de que **toda escola** de 2º grau deve ser equipada para oferecer ensino técnico e profissional. A lei não diz, em nenhum momento, que a **escola** de 2º grau deve ser profissionalizante e sim, que o ensino de 2º grau é o que deve ser”. A reinterpretção da profissionalização levou obviamente a um novo entendimento do sentido de educação geral e formação especial. O que se coloca em evidência agora, é a diferença feita entre as duas partes, procurando-se ao contrário pôr em evidência a interdependência entre elas.

Diante dessas dificuldades, o MEC, foi redefinindo o ponto da profissionalização, e diferente da definição imposta no Parecer nº 45/1972, o Ensino Profissionalizante deixou de ser entendido como transmissão de um conhecimento limitado e pouco flexível e passou a se pensar numa educação profissionalizante básica. Foi então suavizada com a introdução das chamadas “habilitações básicas”. Para Cunha (2014, p. 928):

[...] uma educação profissionalizante básica, “que teria caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente a nível do 2º grau”, através de uma habilitação básica, entendida como “o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego” [...].

O Parecer nº 76/1975, assinado por Terezinha Saraiva, afirmava não pretender eliminar as 130 habilitações profissionais aprovadas pelo Parecer nº 45/1972, mas agrupá-las em algumas famílias de habilitações básicas, como: Saúde, Edificações, Eletrônica, Administração e Comércio. A convergência de opiniões favoráveis à reformulação da Lei, resultou no Parecer nº 860/1981, que afirmava a necessidade de uma atualização.

A partir disso, o MEC organizou Grupos de Trabalho para a elaboração de propostas de mudança da Lei nº 5.692/1971, essencialmente sobre o aspecto da profissionalização. Uma outra mudança seria manter a habilitação profissional como objetivo do 2º Grau, o predomínio da parte da educação geral ou da parte de educação especial, ou o equilíbrio entre elas.

A reforma da reforma do Ensino Profissionalizante, que se arrastava desde 1973, teve seu ápice com um projeto de Lei do MEC. Dele se evidencia a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (Brasil, 1982a). Porém, os pareceres do CFE com base na Lei nº 5.692/1971 continuaram em vigor (Cunha; Góes, 1985). Conforme a Lei nº 7.044/1982: “§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. Sobre a inviabilidade da Lei, a figura 4 revela a sua ineficiência:

Figura 4 - Malogra reforma do ensino, “O Estado de São Paulo” (1977)



Fonte: (MALOGRA..., 1977).

A reportagem evidencia que a Lei nº 5.692/1971, não correspondia à realidade e nem mesmo o Estado de São Paulo, conseguiu alcançar a meta de profissionalizar o Ensino de 2º Grau. Confirmando a sua inviabilidade prática. Elencamos aqui alguns desses malogros: desativação de redes inteiras de escolas técnicas, a pretexto de que as habilitações profissionais deveriam ser ministradas em toda e qualquer escola de 2º Grau; inclusão das habilitações profissionais sem mudança na estrutura das antigas escolas secundárias que não possuíam professores, nem equipamentos e instalações; evasão escolar; falta de sintonia entre o planejamento da ação pedagógica da escola de 2º Grau, o meio empresarial e o mercado de trabalho; fortalecimento dos chamados "cursinhos"; recrutamento difícil de professores para disciplinas profissionalizantes; e falta de condições dos professores para o desempenho das novas funções, dentre outros (INEP, 1982).

A legislação complementar à Lei nº 7.044 foi formada pelo Parecer nº 618/1982 (Brasil, 1982b) do Conselho Federal de Educação, que explicava as alterações introduzidas pela nova Lei e o Parecer nº 108/1983 do Conselho Federal de Educação, que esclarecia o tema da habilitação profissional após a Lei nº 7.044/1982.

Após quatro anos, outro parecer do CFE nº 785/1986, afirmava que a preparação para o trabalho poderia ser contemplada por uma escola de 2º Grau que preparasse para o vestibular e oferecesse aos discentes informações sobre cursos de nível superior, visitas a empresas, palestras de professores e profissionais e realização de testes vocacionais. Em relação ao trabalho docente, foram muitas às mudanças como argumenta Lira (2009, p. 8):

Os professores, privados do direito de escolher os dirigentes de escola, passaram a conviver com a imposição dos calendários cívicos, do patriotismo formal e com a revolta dos alunos, que contribuíram para a conformação de uma situação delicada para os profissionais da educação. O ensino sentiu o golpe, e os professores, tomados pelo medo, pela desconfiança e pela sobrecarga de trabalho, eram afetados particularmente em um contexto geral da sociedade, no qual aderir ou calar-se são as únicas modalidades de servir aos alvos postos pelas exigências econômicas e políticas da doutrina oficial.

O interregno entre 1960-1970 foi caracterizado por um incremento da produtividade do trabalho, conforme Lira (2009, p. 8): “[...] A demanda por novos docentes serviu de justificativa para a precarização de sua formação com a proliferação dos cursos de formação de professores no segundo grau, tornado obrigatoriamente ‘profissionalizante’ [...] e as licenciaturas curtas incentivadas na Reforma Universitária. [...]” Para tanto, o curso de formação de professores teve sua filosofia alterada, com uma total descaracterização dos cursos normais, que teve como

consequência a queda na qualidade da formação dos professores, de modo que passou a não ter diferenças entre os professores diplomados e os leigos. É sobre tais elementos que nos restringimos na subseção seguinte, erguendo uma contextualização da formação docente nesse contexto.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI Nº 5.692/1971

Pela literatura, é perceptível que na História da Educação, a formação de professores sempre esteve em situação de dependência em relação aos diversos arranjos políticos desenvolvidos nas relações sociais de poder. Nessa conjuntura da Ditadura Civil-Militar, essa formação foi alvo das reformas do Estado capitalista sob controle dos militares. Além do mais, Amaral (2019, p.104) chama a atenção:

O golpe militar de 1964 não era para evitar o avanço de forças políticas comunistas. Foi a forma encontrada pela burguesia nacional, aliada e dependente do capital financeiro monopolista, de garantir sua posição hegemônica frente as transformações, no nível internacional, do capital cada vez mais financeirizado. A institucionalização do estado de exceção serviu também para implementar medidas no metabolismo socio-reprodutivo, contendo as forças políticas que ameaçavam a hegemonia do bloco histórico do poder.

Na efervescência do momento histórico, as reformas educacionais encaminhadas se alinhavam aos moldes de reforço ideológico do viés dominante. Nas palavras de Amaral (2019, p. 104-105), “[...] A investida sobre a educação foi ampla e complexa. Tentou atingir do ensino básico ao superior, da estrutura escolar a formação de professores, controlando a subversão de forma autoritária, condizente com este processo de modernização conservadora”. Tal processo, expressava o desejo modernizador que envolvia o desenvolvimento econômico e tecnológico, e o impulso conservador que se relacionava à necessidade de preservar a ordem social e os valores tradicionais.

Para tanto, o objetivo central do regime era transformar para conservar e com a educação escolar, não foi diferente. Nesse itinerário investigativo, a formação de professores sofreu as consequências das políticas educacionais implantadas que levaram a educação a formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho, deixando de cumprir seu papel, a saber: a formação crítica dos alunos. Segundo Saviani (2009, p. 143-144), a formação inicial de professores da Educação Básica brasileira pode ser analisada com base em seis períodos históricos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Em sequência, vamos nos deter mais especificamente no quarto e quinto períodos destacados pelo autor, considerando que estes comportam o momento histórico da Lei nº 5.692/1971. Em linhas gerais, na primeira fase “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, não houve uma expansão na formação de professores em termos qualitativos, uma vez que muitas Escolas Normais abertas no Brasil não conseguiram, naquela época, grandes êxitos.

No que se refere ao segundo período “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, como a Escola Normal então existente apresentava um programa de estudo insuficiente e além disso havia a necessidade de preparo prático dos seus alunos, era tarefa fundamental reformar seu plano de estudos.

Quanto ao terceiro período “Organização dos institutos de educação (1932- 1939)”, embora o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana a expansão desse padrão não rendeu avanços significativos.

No quarto momento, nominado por Saviani (2009, p. 146) “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”, o autor expressa:

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil foi considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Os primeiros, formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos, formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos, vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (Saviani, 2009).

A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao Ensino Normal, com a aprovação em âmbito nacional do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). O Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, assegurando a promoção da formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitação de administradores escolares para essas escolas e desenvolvimento e propagação dos conhecimentos e técnicas relacionados à educação da infância.

O Ensino Normal ficou organizado em dois níveis: o curso de 1º ciclo, atendendo a formação de regentes de Ensino Primário, com duração de 4 anos, em Escolas Normais Regionais, e os cursos de 2º ciclo. Continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de 3 anos, em Escolas Normais (Romanelli, 2014).

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do Ensino Primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário.

Seu objetivo era formar os professores do Ensino Primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, Música e Canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

No quinto período, “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” Saviani (2009) explica que com o Golpe Militar de 1964 houve adequações no campo educacional que se efetivaram por meio de mudanças na legislação do ensino. A partir da Lei nº 5.692/1971, os ensinos primário e médio foram modificados, sua denominação foi alterada, passando a se chamar, respectivamente, 1º Grau e 2º Grau. Como consequência, desapareceram as Escolas Normais. No entender de Saviani (2009, p. 147):

[...] Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Conforme Cacete (2014), para as quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau e para o Ensino de 2º Grau, a Lei nº 5.692/1971, recomendava a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Por conseguinte, o estabelecimento de um novo currículo para a escola de 1º e 2º Graus foi preponderante para que ocorresse uma mudança nos paradigmas existentes para a formação de professores, dando força à ideia de polivalência.

O sexto momento “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)” se refere ao fato de que o quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado (Saviani, 2009). Segundo Santos e Mororó (2019, p. 7),

[...] Com o advento da Lei 5.692 de 1971, que reestruturou o ensino de 1º e 2º Graus, essa modalidade de licenciatura foi consolidada como processo mais rápido para a formação de quadro de professores, o que resultou em um meio de aligeiramento e de integralização dos cursos em curto espaço de tempo. Neste caso, o acadêmico podia concluir o curso entre o tempo mínimo de um ano e meio e o máximo de três anos.

Com ascensão das licenciaturas polivalentes e das licenciaturas curtas, diversas faculdades de filosofia passaram a assumir esses cursos. O termo polivalência ou polivalente

no período que compreende o governo militar foi apresentado pelo Conselho Federal de Educação, a partir das indicações do Conselheiro Valnir Chagas. Este conselheiro apresentou algumas indicações que tinham como foco a regulamentação da formação de professores naquele período.

O Parecer nº 895/1971 retoma a ideia de polivalência através da indicação de que o professor polivalente seria aquele que atua do 1º ao 2º Grau podendo ministrar disciplinas diferentes, embasando, dessa forma, a ideia de formação de professores generalistas (Cruz; Ramos; Silva, 2017).

Iniciou-se, à vista disso, uma fase na qual as novas faculdades de filosofia se expandiram e se multiplicaram como escolas isoladas, organizando-se em agências de formação compulsória do professor da escola secundária. Foi no sudeste e especialmente em São Paulo, que esses cursos se espalharam. Cacete (2014) afirma que o estado de São Paulo é o exemplo mais completo do processo de interiorização por meio das faculdades de filosofia.

Compreendido isto, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), o curso de Pedagogia também tinha a atribuição de formar os especialistas em Educação (diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino). Nessa linha de pensamento, (Chaves; Andrade; Lima Neto, 2014, p. 548) arrematam:

Aprofundando mais o assunto formação de professores, e claro do pedagogo, a grande “novidade” dessa lei foi à criação do especialista. Como havia relatado anteriormente, existia o técnico e o licenciado. Só que agora o técnico, além de mudar nome, ganha outro status: de especialista. Foi um olhar, digamos maior para a profissão professor. [...]

As críticas ao modelo de HEM aumentaram, tornando-se cada vez mais contundentes, resultado da desvalorização dos cursos e precarização da formação docente, passou-se a ressaltar o esvaziamento, a desmontagem, a desestruturação, a perda de identidade, ou a descaracterização da Escola Normal desse período. Tanuri (2000, p. 81) argumenta:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação - por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem -, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. Como o ingresso na HEM passou a dar-se, via de regra, na segunda série, reduziu-se a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente [...].

Outras críticas que as HEMs receberam se referiam à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante, à falta de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º Grau, ao desprestígio social do curso, à falta de consistência em relação ao conteúdo, à inadequação, em termos de formação, dos docentes ao curso, à impertinência dos livros didáticos, e problemas no estágio de Prática de Ensino. Sobre esse ponto, Dantas (2015, p. 100) nos diz mais:

Ainda que os reformistas destacassem a importância da educação nacional como alavanca para o desenvolvimento econômico, isto não se refletiu tal como a letra da lei nos estabelecimentos de ensino. Porém, isto se justificava, economicamente. 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. 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 [...].

À vista disso, Tanuri (2000, p. 82) salienta que o agravamento nas condições de formação de professor em instância nacional, a queda das matrículas da HEM e a falta de contentamento no que diz respeito à desvalorização da profissão, direcionaram um movimento em âmbito federal e estadual, com o objetivo de discutir propostas voltadas para uma “[...] ‘revitalização do ensino normal’, propiciando iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado.”⁹ Sobre a formação de professores a partir da Lei nº 5.692/1971, Weber (2000, p. 132), expõe:

Nessa lei, cujo capítulo V trata dos professores e especialistas, a questão da formação também considera a premência de docentes, mas é abordada em termos de recomendação de elevação progressiva do seu nível de titulação, [...] como também se generalize a obtenção de diploma em nível superior por intermédio da licenciatura curta.

A referida Lei manteve os paradigmas, o modelo dos conteúdos culturais cognitivos prevaleceu na formação dos professores de 2º Grau, nas universidades ou instituições de Ensino Superior. Essa perspectiva está presente no artigo 29 da Lei nº 5.692/1971:

⁹ Segundo Tanuri (2000, p. 82), “Entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao 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, [...]”.

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevam 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.

O texto da própria Lei em Brasil (1971a), apresenta alternativas de complementação de estudos que igualmente permitem o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente à licenciatura plena.
- §1º Os professores a que se refere a alínea “a” poderão lecionar de 5ª a 6ª série do ensino de 1º grau mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo, grau e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.
- §2º Os professores a que se refere a alínea “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo.
- §3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Ademais, fica posto o que aponta Carlos (2018, p. 66), “Apesar dessas exigências, notamos que um dos grandes problemas da reforma proposta pela Lei era a ausência de recursos humanos qualificados para atuar nas escolas de 1º e 2º graus [...]” Valnir Chagas foi o principal mentor da Lei nº 5.692/1971, coube a este intelectual a tarefa de teorizar e elaborar a matriz curricular que instrumentalizaria a formação do professor das séries iniciais.

Por este ângulo, Chagas (1980) argumenta que à época da Lei havia a hesitação de não ter a escola desejada por falta de educadores capazes de conduzi-la. Dessa maneira, o autor focaliza três aspectos do magistério: sua concepção, sua formação e seu exercício profissional.

Em relação à concepção, explicita que o magistério deveria ser um campo aberto como ponto de interseção das diversas tendências e soluções. Desse modo, a História revela, que a tarefa de ensinar se apresenta como pouca atrativa, tanto do ponto de vista econômico como do social.

Nas palavras de Chagas (1980, p. 309), “[...] Quando lhe falta uma base de vocação, que a converta em fator de realização pessoal, ela é quase sempre uma atividade de trânsito para outros trabalhos mais compensadores.” Por isso se fazia necessário, naquele contexto, atrair para a docência.

Portanto, se configura a ideia de um magistério unificado pelo que é comum e diversificado pelas especificidades no planejamento e na tarefa de educar. A unificação se evidencia como integração vertical e horizontal, já a diversificação traduz a “habilitação específica”. Ambas se adaptam às demais variáveis do processo educativo.

Desse processo, emergem cinco princípios básicos: o da progressividade; o da cumulatividade, como integração vertical; o da polivalência, como integração horizontal; o da especificidade, como diversificação; e o da concomitância, como síntese didático-metodológica de todos.

A progressividade, é o nível de preparação constante e se o professor alcança qualificação doutoral ou pós-doutoral, esse profissional é necessário tanto no início da escolarização como no Ensino Superior, ainda mais necessário no 1º Grau, devido as consequências de se ter um professor mal preparado.

A cumulatividade, diz respeito ao exercício, ou seja, possibilita ao mesmo professor acumular habilitações para ensinar em mais de uma faixa escolar ou campo de estudo. Com tal característica, esses dois princípios ampliam o campo de atuação e de emprego dos diplomados e ao tornar o mercado de trabalho flexível, ensejará aos sistemas de ensino recursos humanos que atendam às suas necessidades.

A polivalência, refere-se à formação do educador quanto ao exercício do seu magistério. Pretendia-se à organização de cursos ou ciclos de formação que contemplassem os amplos setores de conhecimento, como uma estratégia para integrar as áreas de estudo no 1º Grau e ainda como proposta para a formação de um professor mais generalista, a ausência disso levaria os professores ao enclausuramento em sua disciplina.

A especificidade, é a habilitação para exercício do magistério numa certa faixa de escolarização e em determinado setor de conhecimentos. Ou seja, o preparo e conhecimentos do professor, deve ser adequado a faixa de escolarização e a amplitude de conhecimentos presentes no currículo de 1º e 2º Graus. O princípio da concomitância, é a variação de conhecimentos na formação pedagógica.

Chagas (1980) acrescenta um sexto princípio, que complementa os anteriores, o do aproveitamento de estudos, que vai além da formação do magistério a fim de atingir a escolarização de todos os graus e formas. Chagas (1980, p. 312) elucida, “[...] O aproveitamento é a transposição, para um curso ou habilitação de magistério, de estudos feitos em outro curso ou habilitação, de magistério ou não, ministrado pela mesma instituição de ensino ou por instituições diversas. [...]”. Por essa via se poderia atrair outros profissionais, dos mais variados

setores, como engenheiros, médicos, economistas, administradores, dentre outros, para a docência.

Para Dantas (2015, p. 100-101), “O professor polivalente das séries iniciais defendido por Chagas foi um profissional que acabou não dando conta nem do que era específico, nem do que era mais geral. Aliás, tornou-se, efetivamente, um generalista. [...]”. Havia uma superficialidade quanto aos conteúdos curriculares mostrando uma relação economicista sob a justificativa de se suprir o déficit de professores para atuarem na crescente população escolar com ensino obrigatório estendido durante a Ditadura Civil-Militar.

Nessa lógica, os tipos de professores deveriam refletir o currículo do Ensino de 1º e 2º Graus. Uma parte do currículo necessitaria abranger parte de educação geral e outra de formação especial. O resultado era um profissional polivalente sem especificidade ou com especificidade e sem polivalência. Como consequência, as soluções combinadas surgem como mais desejáveis.

Nesse alinhamento, Chagas (1980, p. 316) exemplifica, “[...] As ‘sondagens de aptidões’ do fim do 1º grau e as ‘habilitações básicas’ do 2º grau devem ficar a cargo de um docente preparado com maior polivalência, enquanto as ‘habilitações específicas’, igualmente do 2º grau, já comportam o ensino em disciplinas mais restritivas. [...]”. Havia a compreensão de que por meio das habilitações, se abandonaria o ensino propedêutico e se adotaria um ensino que preparasse para o mercado de trabalho, entendida à época como uma revolução na educação.

O especialista em educação, é um desmembramento do professor como resultado do crescimento das escolas e da sua organização como um sistema complexo. Desse contexto, emergem três especialidades fundamentais: administração, supervisão e orientação. A administração, se remete às escolas, complexos escolares e sistemas de ensino. Abrange o planejamento, a gestão, a avaliação e controle.

A supervisão, reporta-se aos professores, ou seja, é a coordenação do processo didático no que se refere ao planejamento, execução e avaliação. A orientação, está direcionada aos estudantes, no sentido de orientá-los à melhor realização do currículo. Nas palavras de Chagas (1980, p. 319), “[...] Quanto mais se corta e recorta o educador, mais ele perde a perspectiva do conjunto e se perde a si próprio [...]”. Dito de outra maneira, a hiperespecialização, esfacela o ser professor, dificultando a sua prática pedagógica.

No que concerne à formação, os esquemas mais equilibrados era os que tinha por base a polivalência com habilitação específica para o preparo de professores e especialistas. Destarte, haveria uma habilitação geral correspondente ao curso e tantas habilitações específicas que o curso permitisse e fossem oferecidas. O diploma era de licenciado, quando obtido em nível

superior de graduação, no anverso apontava a habilitação geral e no verso as habilitações específicas.

O currículo, por sua vez, se apresenta com essa dupla ideia de unidade e variedade. Em concordância com o Conselho Federal de Educação, as matérias trabalhadas pelos estabelecimentos formadores, teriam nos estudos teóricos, uma parte comum, que se referia a todo o curso e uma parte diversificada condizente a cada habilitação.

A formação pedagógica pressupõe os estudos de Psicologia da Adolescência, Psicologia da Aprendizagem, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino. Sobre este aspecto, Chagas (1980, p. 325) revela:

Nenhuma das matérias prescritas, por exemplo, já atende a idéia de *um ensino* de 1º e 2º graus cujas fronteiras se esmaecem cada vez mais. Todo o estudo relativo ao *aluno*. Representado pelas duas “Psicologias”, situa-se na perspectiva única da Adolescência, que era a do anterior “ensino médio”. Em consequência, a consideração do *método* representada pela “Didática”, visa apenas às formas de reação características dessa faixa etária [...].

Nessa linha de raciocínio, era necessário ampliar a Psicologia da Adolescência, no sentido de uma Psicologia do Desenvolvimento que oferecesse ao futuro professor uma compreensão do crescimento humano desde a infância à idade adulta. Em relação ao exercício profissional, Chagas (1980, p. 335) diz que de nada adiantava atualizar a escola se não se atualizassem os professores. O princípio que relaciona a formação e o exercício é:

[...] O princípio que dela se depreende é aquele segundo o qual a mais altos níveis de preparo deve corresponder uma atuação em níveis também mais altos da escada de escolarização. Duas aberturas, entretanto, foram desde logo, consignadas para a correção que só com o tempo irá fazer-se. Uma delas encontra-se na cumulatividade – na idéia de que pode o menos quem pode o mais – como valorização dos ciclos fundamentais que, anteriormente, não se previa, nem sequer admitia; e outra, além de uma terceira vinculada à remuneração, identifica-se com o estabelecimento, pelo mecanismo da progressividade, da licenciatura plena como ponto de chegada na formação de todos os docentes para o ensino de 1º e 2º graus.

Em síntese, segundo Chagas (1980, p. 335-336) havia seis níveis como limites máximos de exercício, em que o professor poderia atuar:

- até a 4ª série (do 1º grau) – em caráter regular, quando tenha o nível 2 de formação (2º grau específico de três séries);
- até a 5ª série (do 1º grau) – na segunda transitoriedade com o nível 1 de habilitação (preparo intensivo) ou com exame de capacitação;
- até a 6ª série (do 1º grau) – em caráter regular, com o nível 3 de formação (2º grau de quatro séries ou de três e “ano adicional”), e na primeira transitoriedade com o nível 2;

- até a 8ª série (do 1º grau) – em caráter regular, com o nível 4 (licenciatura “de curta duração”) e na primeira transitoriedade com o nível 3;
- até a 10ª série (2ª do 2º grau) – em caráter regular, com o nível 5 (“ano adicional” à licenciatura “de curta duração”);
- até a última série (do 2º grau) – em caráter regular, com o nível 6 de formação (licenciatura plena) e, numa hipótese ainda excepcional, já com o nível 7 (pós-graduação); na primeira transitoriedade, com os níveis 4 e 5; e na segunda transitoriedade, com o exame de suficiência.

Quanto ao regime de trabalho, a partir da admissão, o exercício do magistério deveria estar inserido numa carreira de “acessos graduais e sucessivos”. Chagas (1980, p. 337) exemplifica que a “[...] admissão supõe condições idênticas de formação para as instituições públicas e privadas [...] exige-se ‘no ensino oficial’ o ‘concurso público de provas e títulos. [...]’”. E a partir de 1974, no âmbito do Governo Federal, todas as admissões passaram a ocorrer sob as leis trabalhistas. Com o regime estatutário, o professor transformou-se num funcionário público burocrático.

Nos termos de Chagas (1980, p. 338), “[...] num tarefeiro de aulas cada vez menos compensadoras em todos os planos, sobretudo no financeiro.” E como problema crucial da profissão docente, o autor elenca a remuneração, em que o magistério é entendido, por vezes, como algo de segunda classe que acarreta em rebaixamento salarial e de *status*, dentre outros aspectos. Por sua vez, tudo isso desemboca nas condições de trabalho. Nesse encadeamento de ideias, Amorim e Medeiros (2016, p. 132) arremetam que a:

[...] Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 reportaram-se, superficialmente, para a formação docente desse segmento educativo. Nessas normativas faltaram orientações, diretrizes e parâmetros sobre a organização e o planejamento dos cursos, os currículos e os conteúdos necessários à formação do/a professor/a, os espaços e esferas responsáveis pela formação, a articulação da formação docente com questões sobre a profissionalização, a carreira e o desenvolvimento profissional dos/as docentes.

Com essa trajetória, Tanuri (2000) sublinha que as críticas ao modelo de HEM aumentaram, tornando-se cada vez mais contundentes, resultado da desvalorização dos cursos e precarização da formação docente, aliado a isso havia a desvalorização da profissão e a deterioração das condições de trabalho e remuneração dos professores que seguiram o processo de expansão do ensino de 1º Grau, aumenta a sua concentração em classes noturnas, reduz-se o número de disciplinas pedagógicas, desarticula-se os conteúdos, dicotomiza-se teoria/prática. Depois de 1971, a HEM passou a ser considerada uma habilitação em quase tudo incompetente, incipiente em conteúdo científico, não formando o professor nem para ensinar a ler, escrever e calcular.

Portanto, houve medidas emergenciais, de caráter administrativo e organizacional, orquestradas pelos técnicos norte-americanos, acordos MEC-USAID que, por ocasião das assessorias, determinaram as soluções para superar a demanda de formação de professores pertinente ao projeto educacional do período.

Emerge, nesse sentido, os cursos de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2º Grau, o Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, por meio da Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977, resolve:

Artigo 1º - O curso de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau de que trata a Resolução nº 03/77 – CFE, será ministrado por estabelecimentos de ensino superior que mantenham curso reconhecido de licenciatura.

Parágrafo único – O curso de que trata este artigo poderá ser organizado em um só estabelecimento de ensino superior ou resultar da cooperação deste com outras instituições, na forma do que dispõe o artigo 6º da Resolução nº 03/77 – CFE.

Artigo 2º - Enquanto não houver número suficiente de professores habilitados nos termos da Resolução nº 03/77 – CFE, poderão ser autorizados estabelecimentos de ensino superior que mantenham convênios com o DEM-MEC ou com organismos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, a organizar cursos emergenciais de licenciatura plena para graduação de professores.

[...]

Parágrafo único – Os estudos realizados de acordo com o disposto neste artigo proporcionarão aos candidatos autorização de ministrar, em caráter precário, o ensino de conteúdos da formação especial das habilitações básicas, podendo ser aproveitados nos cursos de licenciatura plena.

Na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de uma organização e gestão do trabalho para novos contextos, que originou um novo regime embasado na flexibilização, ergue-se uma nova concepção de Ensino Profissionalizante e conseqüentemente, aponta novas demandas no que se refere à formação de professores.

O *taylorismo/fordismo* baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e verticalizada. Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária era realizada internamente. Era importante evitar o “desperdício” na produção, reduzir o tempo e aumentar o ritmo de trabalho. Esse padrão produtivo estruturou-se no ofício parcelado e fragmentado e na decomposição de tarefas (Harvey, 1993).

A acumulação flexível procura o capital financeiro como poder coordenador mais do que o *fordismo* o fazia. Por tudo isso, Harvey (1993) considera que há mais sinais de continuidade do que de ruptura, com a era fordista. Destarte, os hábitos, as normas e as atitudes

culturais e políticas se modificaram a partir de 1970 na transição do *fordismo* para a acumulação flexível.

As reformas educacionais desse cenário, se alinhavam nos moldes de reforço ideológico do viés dominante, como seqüela, a classe hegemônica tentava fazer de suas ideias, a ideia da sociedade. Essa ideologia esteve presente em toda a Educação Básica, Ensino Superior, como também se encontrava subjacente na formação de professores à época.

Tendo como base a Lei nº 5.692/1971, o professor leigo seria aquele que não possuía a habilitação necessária condizente com a série que lecionava e nem estava sendo preparado em um curso intensivo para a regularização de sua ocupação. Conforme Abras (1998), esses cursos emergenciais se constituem como um tipo de capacitação para professores leigos em serviço e expede diplomas de licenciaturas curta e plena, atendendo às necessidades mais urgentes das regiões do Brasil.

Os cursos funcionavam em período de férias e havia precariedade pedagógica. O corpo docente contratado estava vinculado a diversas instituições de nível superior e escolas de 1º e 2º Graus, por docentes aposentados e discentes de cursos de pós-graduação. Abras (1998) chama a atenção para o fato de um tema tão relevante no campo da História da Educação, ter caído no esquecimento, considerando as poucas pesquisas, produções textuais e artigos científicos sobre o assunto. A autora nos aponta que, a preocupação dos educadores frente ao ponto das professoras leigas se fortaleceu mais, a partir dos anos 1950.

Nesse momento, a Campanha Nacional de Educação Rural e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) buscaram oferecer treinamento a essas docentes, entre 1963 e 1970, por meio do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) do Departamento Nacional de Educação, vinculado ao governo de João Goulart.

Em 15 de dezembro de 1967 foi criado o MOBREAL, durante o governo do presidente Costa e Silva, a fim de erradicar o analfabetismo e contribuir com as escolas que tinham professoras leigas, em seus quadros, com cursos de qualificação docente. Em 1970, na gestão de Emílio Garrastazu Médici, instaurou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), para apurar as irregularidades nesses cursos.

Havia alunos menores de idade, e adultos que mal sabiam ler e escrever. Nessa mesma década, com igual objetivo de capacitar professoras leigas, foi dada ênfase para as políticas de educação para o meio rural, quando foram criados alguns programas de capacitação destinados a esse público em diversos estados do Brasil, a exemplo do LOGOS I e II. Segundo Abras (1998, p. 31):

O LOGOS I foi um projeto que tinha como objetivo oferecer à professora leiga formação em nível de 1º grau através de um programa de capacitação em massa, desenvolvido pelo CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal) em 1971, época de promulgação da LEI 5692/71. Inicialmente, participaram 1900 professoras leigas da Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima nesse programa, o qual estava vinculado ao Departamento de Ensino do MEC. [...]

O LOGOS I não obteve tanto êxito, apenas 4% do universo de 209.121 professoras leigas de 1ª a 4ª série em 1973, foram habilitadas. Enquanto o LOGOS II, iniciou em 1976 e teve como objetivo habilitar a professora leiga a nível de 2º Grau, para lecionar até a 4ª série do 1º Grau. O treinamento era em serviço, a fim de não abandonarem as suas salas de aula. O curso se dava por meio de módulos, a professora deslocava-se para núcleos pedagógicos, onde recebia material didático e orientações. Em trinta meses, a aluna concluía o curso.

Também ocorreram outras iniciativas que visavam capacitar essas professoras leigas. No Piauí, por exemplo, foram organizados os cursos pedagógicos parcelados, implementados em 1973, almejavam habilitar as professoras, em nível de 2º Grau para o magistério do 1º Grau. Em 1976, foi implantado o projeto Habilitar Professoras Não Tituladas (HAPRONT) nos estados do Paraná, Alagoas, e Espírito Santo. A ideia era experimentar em nível de 2º Grau, o modelo de habilitação à distância, destinado às professoras não tituladas, que atuavam no Ensino Fundamental.

Enquanto o Projeto Sistema Avançado em Comunicações Interdisciplinares (SACI) que em seu segundo momento, foi denominado de Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXERN), realizado no Rio Grande do Norte, foi implantado pelo Instituto Nacional de Pesquisa (INPE) e apresentava como objetivo, habilitar as professoras leigas do Ensino Médio e acompanhar os estudantes desse nível de ensino.

A metodologia utilizada, era o ensino à distância, por meio de emissoras de rádio, satélite, televisão e computadores, a fim de atingir toda a população em idade escolar. Na Bahia, entre os anos 1976 e 1980, foi desenvolvida uma proposta nomeada de projeto de Habilitação de Professoras Leigas Municipais (HAPRLOM) (Abras, 1998). No entendimento de Paiva (2013, p. 280),

A ideia original do SACI decorreu do Relatório ASCEND, resultado de um seminário interdisciplinar, realizado pela Escola de Engenharia da Universidade de Stanford (EUA), em 1967, quando foi discutida a potencialidade da utilização de satélites em educação e telecomunicação para países denominados de terceiro mundo, textualmente, Brasil, Índia e Indonésia, sem que a demanda tivesse sido formulada por qualquer desses países.

A teleducação era considerada um veículo de maior divulgação. À época, os governos ditatoriais utilizavam de canais diversos para divulgar o ideário que respaldava seus governos. Todos esses cursos emergenciais tiveram pouca repercussão, pois ofereciam uma formação precária, especialmente, por funcionar apenas em meses de férias.

Por isso, serviu mais para modificar estatísticas do que para elevar a qualidade da educação. Na seção 4, discutimos sobre os Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas. Nesses cursos, treinava-se professores aptos a ministrar aulas nas habilitações básicas do Ensino Profissionalizante.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: “NAS ESCOLAS, NAS RUAS, CAMPOS, CONSTRUÇÕES, CAMINHANDO E CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO”

[...]
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 [...]

“Geraldo Vandré”

A letra da música “Pra não dizer que não falei das flores”, foi composta pelo cantor Geraldo Pedrosa de Araújo Dias, mais conhecido como Geraldo Vandré, em 1968. A música também é conhecida como "Caminhando", se tornou um dos maiores hinos da resistência ao sistema ditatorial militar que vigorava na época. Por seu teor crítico, a canção foi censurada pela Ditadura e Vandré exilou-se a fim de se proteger.

A canção deixa transparecer a sonoridade de um hino e foi usada naquela ocasião como um instrumento de combate, que visava divulgar, de maneira objetiva, mensagens ideológicas e de revolta. Quando fala "escolas, ruas, campos, construções", Vandré pretendia deixar evidente que pessoas de todas as classes sociais e com diferentes ocupações e interesses estavam juntas e marchavam pela mesma causa: liberdade. Igualmente, ao reconhecer o poder de mudança dessas instituições fala nitidamente sobre se organizar, clama ao movimento e convoca a todos num chamamento de conscientização e de transformação social.

Nessa circunstância, com a implantação da Lei nº 5.692/1971 diversas mudanças ocorreram na educação, sobretudo no que se refere à formação de professores para que desse conta de uma escola que preparasse para o trabalho no Ensino de 2º Grau. Para tanto, discutimos nesta seção sobre as fontes históricas que analisamos, Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas e com esse intuito fizemos uma análise das teorias pedagógicas presentes nesses Manuais, destinados à formação de professores na vigência da Lei, as categorias de análise foram: Comportamento, Formação para o Trabalho, Métodos de Ensino e Instrumentos de Aprendizagem.

4.1 CURSOS EMERGENCIAIS DE LICENCIATURA PLENA PARA GRADUAÇÃO DE PROFESSORES DE HABILITAÇÕES BÁSICAS: UM OLHAR SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS

Segundo Barros (2019), fontes históricas são vestígios, sinais, textos escritos e objetos materiais que registram rupturas do passado em relação ao presente, como também expressa continuidade entre ambas as temporalidades, são por assim dizer, as marcas da história. Adverte que ser historiador não é algo exclusivo aos historiadores de formação, embora trabalhar historiograficamente seja inerente a estes profissionais, não se pode anular o direito que outros profissionais têm de fazer uma leitura histórica dos seus campos específicos de saber.

As fontes não precisam ser materiais/físicas, pois atualmente já existe um imenso universo virtual produzido pelos ambientes da *Internet* e devem ser entendidos como possuidores da mesma qualidade de fontes históricas que os tradicionais documentos registrados em papel. O termo fontes históricas e documentos históricos, normalmente são usados, no meio historiográfico, como sinônimos. Consoante vimos na Introdução da tese, desde o século XIX, a palavra documento esteve ligada à prova. Então, fonte é um termo mais fluido. Nesse contexto, deve haver um encontro entre o problema da pesquisa e suas fontes possíveis.

O vocábulo fonte remete ao fluir, fontes dos rios, da vida, de energia, de informação, ou seja, asseguram o emanar do discurso do historiador. O historiador diante do seu problema de pesquisa, deve meditar sobre as suas fontes, refletir sobre elas. É preciso compreender o que são, sua variedade de tipos, as implicações metodológicas, e os cuidados que deve ter perante a documentação e dos discursos de um outro tempo (Barros, 2019).

Diante disso, diversos autores da área de Teoria e Metodologia têm proposto certas taxonomias como maneira de delimitar cada tipo de fonte no processo de produção do conhecimento histórico. Barros (2012, p. 132) apresenta o seguinte conceito:

Uma taxonomia é uma classificação, uma maneira de entender melhor este vasto e complexo universo que constitui o conjunto de todas as fontes históricas possíveis – o que, rigorosamente, coincide com toda a produção material e imaterial humana que pode permitir aos historiadores interagirem com as várias sociedades localizadas no tempo.

Barros (2012, p. 133) expõe uma figura com base no que foi elaborado por Júlio Aróstegui em seu livro, “A Pesquisa Histórica”. Logo, reproduz essa proposição, mas organiza-o visualmente de uma nova maneira e substitui um termo ou outro, “[...] uma taxonomia deve

permitir ao historiador fazer algumas perguntas fundamentais às suas fontes. Classificar é aproximar-se do objeto com uma pergunta, com uma questão que se faz incidir sobre o objeto para melhor compreendê-lo.” Há um grande conjunto dos diversos tipos de fontes que se adequam às categorias relativas aos seus suportes, possibilidades de suportes, ou mesmo a inexistência destes.

Figura 5 - Taxonomia das fontes históricas



Fonte: Adaptada de Barros (2012).

Nessa perspectiva, refletimos como pesquisadora sobre a posição das fontes históricas, é importante perceber o lugar que elas ocupam em relação ao problema histórico examinado. Ou seja, uma coisa é falar sobre algo que presenciou, outra é dissertar sobre o que ouviu falar por intermédio de outra pessoa, por exemplo. Ou pode escolher classificar as fontes no que se refere ao tipo de material e linguagem que são compostas: texto em papel, imagens, mensagens no ciberespaço da rede de computadores, dentre outros.

Também poderia se organizar as fontes, separando as que foram produzidas voluntariamente, para ser lida por um determinado tipo de leitor e as gestadas involuntariamente. Entre as fontes verbais, temos os textos ou registros escritos de todos os tipos, narrativos ou não-narrativos e entrevistas. Entre as fontes não-verbais, teríamos as iconografias, a música.

No que se refere às fontes seriais, Barros (2012, p. 147) exemplifica:

As fontes seriais podem ser definidas como aquelas que se apresentam constituindo um todo (uma “série”) sendo necessário, para tal, alguns requisitos: devem ser, antes de mais nada, homogêneas; em segundo lugar, é preciso que a série se apresente como uma continuidade, e não como um grande conjunto de pontos com lacunas de tempo. [...] O objetivo de uma serialização de fontes é identificar, para um determinado processo historiográfico que se tem em vista, certo padrão, repetições ou recorrências que ocorrem na série, mas também as variações que indicam uma tendência, os fluxos e refluxos que podem identificar um ciclo.

De acordo com Bacellar (2008, p.10), o uso das fontes tem uma história em virtude da variação dos interesses dos historiadores no tempo e no espaço, “[...] Ser historiador do passado ou do presente, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento das fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso.” Todavia, para se fazer História de maneira adequada e dentro do que se espera de uma historiografia científica, se faz necessário unir o problema e suas possíveis fontes.

Cumpra esclarecer que, ao iniciar a pesquisa documental é preciso conhecer a história daquele documento, questionando as condições que o documento foi produzido, com que propósito e por quem. Bacellar (2008, p. 63) chama a atenção, “[...] **Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador!**” Nessa linha de raciocínio, documento nenhum é neutro, sempre carrega a opinião da pessoa ou do órgão que o escreveu.

Por isso é importante entender o texto, dentro da condição da época em que foi redigido. Como, por exemplo, o significado das palavras ou expressões. Para Bacellar (2008, p. 64), “[...] As palavras podem trair o pesquisador descuidado”. Por isso a importância do olhar minucioso do historiador, à medida que vai se apropriando do dito e do não-dito nas fontes pesquisadas.

Outro aspecto destacado são as imprecisões de alguns documentos, que por vezes, denotam os interesses de quem as escreveu, daí a necessidade de se desconfiar das fontes, das intenções de quem a produziu. Adverte para o fato de que o historiador não pode julgar que o documento é a verdade, é preciso suspeitar das fontes, nesse sentido, o cruzamento desses documentos, pode ajudar a compreender o fenômeno melhor.

Nesta linha de raciocínio, é recomendável avaliar as possibilidades de uma fonte documental, apreender a qualidade das informações fornecidas, ou não. Documentos do passado, não foram produzidos para o historiador, mas para suprir necessidades específicas daquele dado contexto em que foram elaborados (Bacellar, 2008).

Tendo essas premissas como pano de fundo, e em concordância com os objetivos da pesquisa destacamos que nossas fontes principais são os Manuais propostos pelo MEC - SEG/FVG, datados de novembro de 1978. As fontes são de publicação aberta, disponibilizados no Portal Domínio Público - Biblioteca Digital desenvolvida em *software* livre, com vistas à regulação e ao planejamento para a formação de professores de 2º Grau.

Esses Manuais foram direcionados para a formação especial de professores que poderiam atuar em todo o 1º e 2º Graus. Essa qualificação foi denominada de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, conforme Parecer nº 76/75.

A Lei nº 5.692/1971 apresentava uma série de determinações referentes à formação do professor, exigindo habilitação específica de 2º Grau para atuar nas primeiras séries do 1º Grau; habilitação específica de grau superior, em licenciatura de curta duração, para lecionar da 5ª a 8ª série e licenciatura plena para ensinar no 2º Grau.

Foi ainda estabelecida a possibilidade de realização de Estudos Adicionais¹⁰ para que os formados em nível médio pudessem lecionar nas séries finais do 1º Grau e que o portador de licenciatura curta, pudesse atuar no 2º Grau. Esses diversos tipos de formação inicial podiam ocorrer em diferentes locais: universidades, faculdades, centros, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, isso sem considerar a possibilidade de certificação mediante exames específicos. Neste sentido, Machado (2008, p. 73) explica:

Em 1970, o Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial foi novamente objeto do Parecer CFE nº 214/70 e da Portaria Ministerial nº 339/70. Essa portaria também tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas.

O curso Esquema I, servia para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior; e o Esquema II, para técnicos diplomados de nível médio. Estes cursos permaneceram vigentes até o advento da Resolução nº 3 do CFE que instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º Grau, estabelecendo currículo mínimo e

¹⁰ Os Estudos Adicionais correspondiam a um ano letivo, foram criados pela Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que recomenda no Art. 30: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena” (Brasil, 1971a).

determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas os transformassem em licenciaturas.

Lembramos, que o relatório do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da Lei nº 5.692/1971, já fazia referência à necessidade de formação até o ano 1980, de 200 mil professores para o Ensino Médio, incluindo os da parte diversificada do currículo.

De acordo com o relatório do desempenho do contrato MEC-SEG/FGV, apresentado pelo superintendente geral da fundação, Getúlio Vargas, ao secretário-geral do MEC, em 30 de abril de 1979, a formação de professores para a parte especial dos currículos do ensino de 2º Grau, foi regulamentada pelo Parecer nº 4417/1976. E para o processo de implantação do novo ensino, seria necessária a adoção de esquemas de emergência (Fundação Getúlio Vargas, 1979).

O levantamento das ações até então realizadas em âmbito federal e nas unidades federadas levou à sondagem das necessidades de cada Estado, Território e do Distrito Federal, o que viabilizou a elaboração dos planos de cooperação nos aspectos gerais em que se amplificaram as atividades previstas no Projeto resultante do Contrato MEC-SEG/FGV. Para tanto, abarcava três aspectos: treinamento de recursos humanos, remodelação de ambientes e aquisição de equipamentos.

Com esse propósito, técnicos da equipe do Projeto deslocaram-se às diferentes unidades da Federação, para entendimentos com autoridades locais, ouvindo-lhes as informações e solicitações, para obtenção dos dados necessários, planejamento, início e desenvolvimento dos trabalhos.

Sua execução empreendeu a assinatura de convênios entre o Departamento do Ensino Médio, durante a fase do 1º Contrato, e cada uma das unidades da Federação, bem como entre o referido Departamento e cada uma das Universidades responsáveis pelo treinamento de professores (Fundação Getúlio Vargas, 1979).

Os cursos de treinamento ofereciam uma preparação prática e imediata aos professores, carente de aprofundamento teórico. Por esse motivo, tais cursos contribuíram muito pouco para a autonomia do professor na busca de maior conhecimento e de uma prática mais consciente e crítica.

Concordamos com Garcia (1999) ao entender que o conceito de desenvolvimento profissional docente se adéqua mais ao profissional do ensino, uma vez que a palavra desenvolvimento remete à evolução e continuidade, transcendendo a dicotomia entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Dessa maneira, o desenvolvimento profissional requer do professor uma atitude permanente de pesquisa, de questionamentos e busca de soluções.

Portanto, para a formação de recursos humanos necessários à implantação e implementação das habilitações básicas, foram recrutados: professor licenciado em matéria afim; professor licenciado em qualquer área; portadores de diplomas de nível superior da matéria afim; portadores de diplomas de nível médio de matéria afim; professores registrados nas antigas Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial e Comercial e portadores de certificados de 2º Grau do anterior 2º ciclo do Ensino Médio.

Segundo o relatório, os alunos-mestres foram escalados pelas Secretarias e selecionados pelas agências de treinamento. Os que tiveram de se deslocar de suas cidades para as agências de treinamento receberam passagens e bolsas de estudo, os demais adquiriram bolsas parciais. Ademais, todos os alunos-mestres tiveram direito a seguro de saúde (Fundação Getúlio Vargas, 1979).

O 1º plano de emergência que integrou o Projeto, destinado ao treinamento de professores para as habilitações básicas, apresentou dois objetivos: sendo o primeiro, treinar especialmente professores que já se encontravam em serviço, bem como outros que, como aqueles, iriam servir, em caráter emergencial, a partir de 1978, no ensino das habilitações básicas que estavam sendo instituídas, na forma de cooperação prevista no Contrato; e o segundo, transformar esse estágio na primeira etapa de um curso de formação plena, em moldes cuja aprovação seria pelo Ministério solicitada ao Conselho Federal de Educação.

A experiência da realização do 1º plano chamou a atenção das autoridades educacionais de diversas unidades da Federação, que externaram o interesse de que cursos idênticos fossem promovidos no período das férias de 1978/1979. Em concordância com o Ministério, organizou-se o 2º plano emergencial, com programação igual ao do 1º plano. Em 1979, o Conselho Federal de Educação aprovou, pelo Parecer nº 47, a licenciatura plena de caráter emergencial, com 2.595 horas de duração, parte na Universidade, parte em serviço.

A carga horária foi dividida em oito etapas, cinco em universidade, três em serviço, utilizando-se a universidade nos períodos de férias de verão e inverno. Dessa iniciativa, resultou o Parecer nº 47/1979 que autoriza a graduação, naqueles termos, de professores para a parte de formação especial do Ensino de 2º Grau (Fundação Getúlio Vargas, 1979).

Todos os planos de treinamento de pessoal, assim como as de compra e instalação de equipamentos, foram elaborados pela equipe da Fundação Getúlio Vargas e as equipes das Secretarias de Educação, tendo a Fundação acompanhado a sua execução. Em "despacho decisório" assinado em 2 de janeiro de 1979, o Ministro da Educação e Cultura transferiu à Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

(CENAFOR), o prosseguimento dos estudos, acompanhamento e avaliação do processo de implantação das habilitações básicas.

O CENAFOR foi instituído pelo Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969, com juridificação em todo território nacional, com sede na cidade de São Paulo. Tinha por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

Feita essa contextualização sobre a implementação dos cursos emergenciais de licenciatura plena. Apresentamos os Manuais dos cursos selecionados para a análise que são: M1, M2, M3, M4, M5 e M6 para nos referir a cada Manual analisado, conforme explicamos no quadro 4.

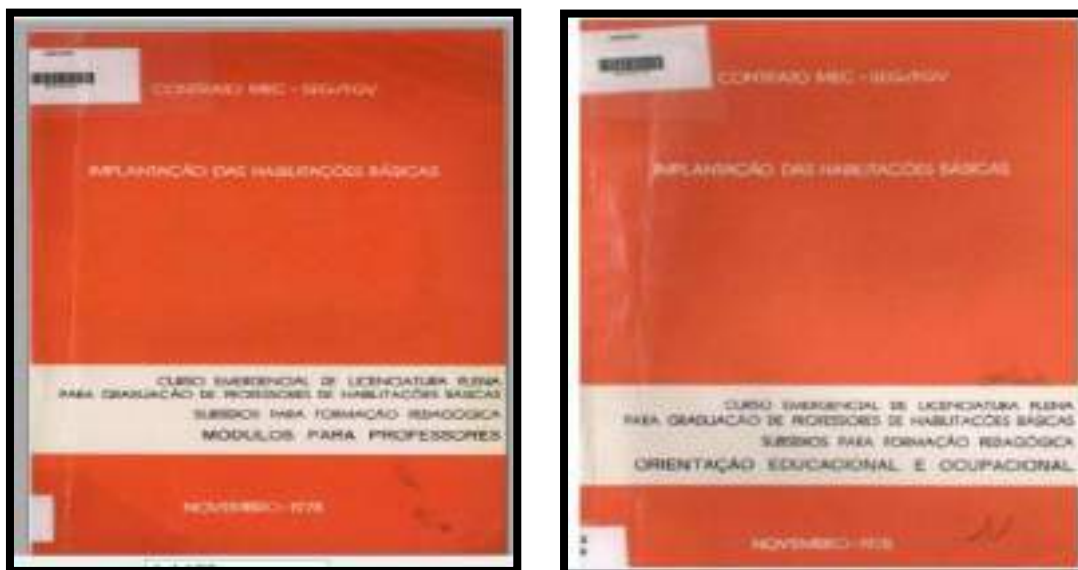
Quadro 4 - Lista dos Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas

<p>Manual 1 (M1) - Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica, Módulos para Professores;</p> <p>Manual 2 (M2) - Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica, Orientação Educacional e Ocupacional.</p> <p>Manual 3 (M3) - Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica, Psicologia da Educação;</p> <p>Manual 4 (M4) - Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;</p> <p>Manual 5 (M5) - Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica, Didática e Metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau;</p> <p>Manual 6 (M6) - Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, subsídios para formação pedagógica, Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.</p>

Fonte: Elaboração própria em 2021.

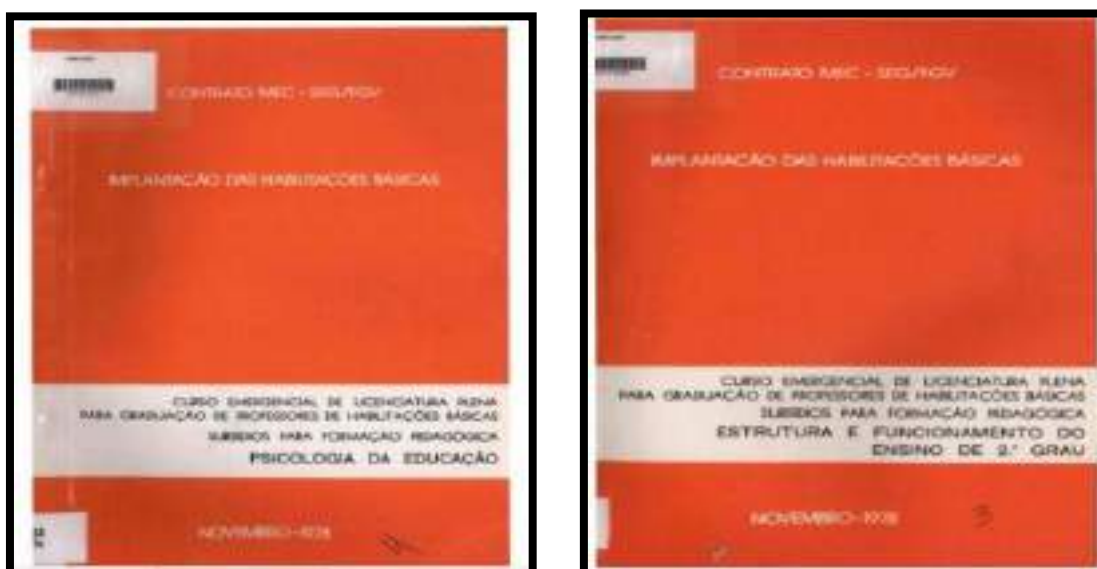
A fim de materializar as nossas fontes na tese, achamos pertinente apresentá-las visualmente por meio das figuras 6, 7 e 8. Entendemos que o conteúdo imagético de uma comunicação criada e projetada é composto por vários elementos exteriores, que formam a estrutura básica daquilo que vemos e compõem uma linguagem visual.

Figura 6 - Capas do M1 e M2



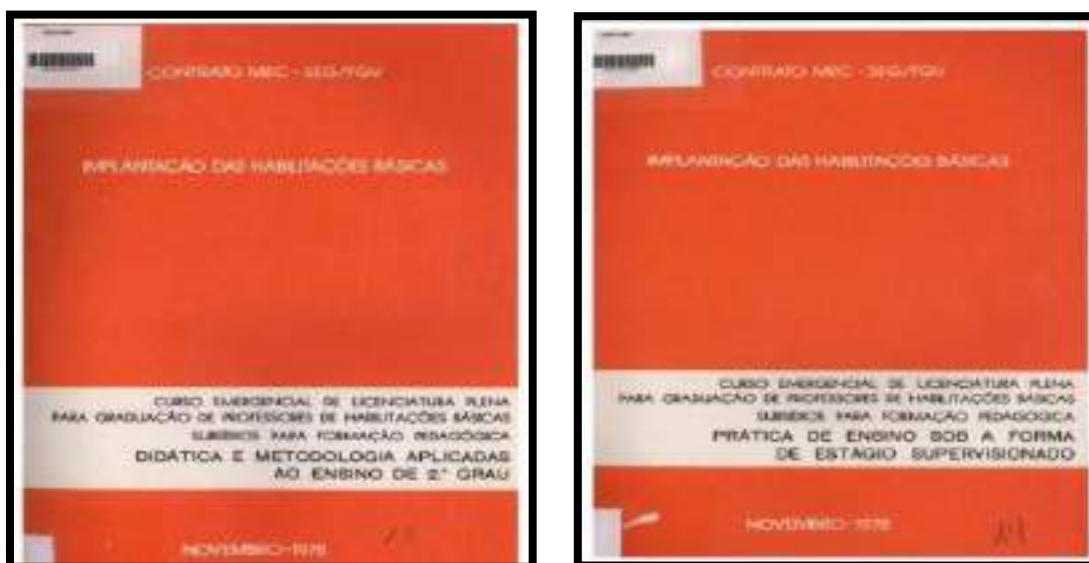
Fonte: Brasil (1978a; 1978b).

Figura 7 - Capas do M3 e M4



Fonte: Brasil (1978c; 1978d).

Figura 8 - Capas do M5 e M6



Fonte: Brasil (1978e; 1978f).

E para fins de estudo das fontes, recorreremos à Análise de Conteúdo. Em Bardin (2011, p. 37), “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Segundo Oliveira *et al.* (2003), na área de educação, esse recurso pode ser, um instrumento de grande utilidade em estudos. Para tanto, os dados produzidos são resultados de entrevistas, questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão.

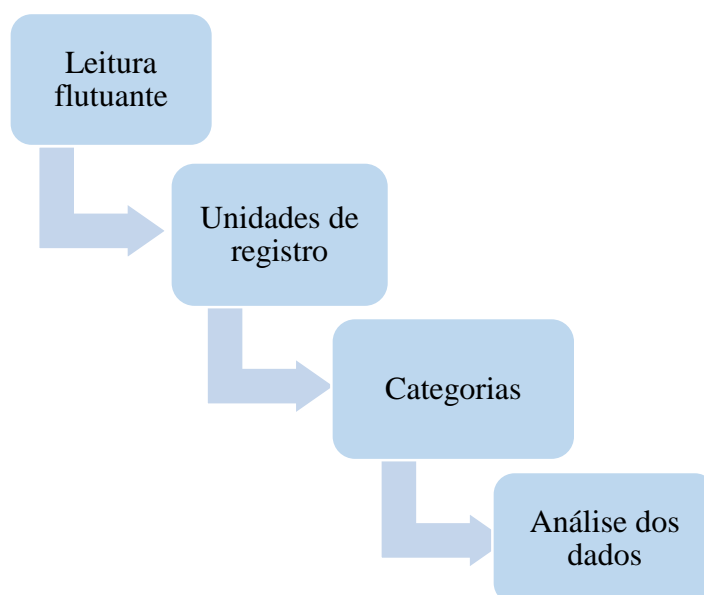
A Análise de Conteúdo se constitui em três etapas que se complementam: leitura flutuante, unidades de registro e definição de categorias. A leitura flutuante é a apropriação do texto, os movimentos que o pesquisador faz, suas primeiras anotações na busca de informações contidas nas fontes.

Bardin (2011, p.147) explica que após uma leitura flutuante, devem ser criadas as categorias de análise, ou seja, “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. [...]”. É entendida como uma fase de pré-análise, uma espécie de primeiro contato com os documentos que serão estudados.

Ao organizar o material de trabalho, parte-se para o segundo passo, que são as unidades de registro. Elas são constituídas por palavras, conjunto de palavras ou temas. A terceira etapa da pesquisa, consiste na definição das categorias. Esse momento é bastante relevante, a

categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. Na figura 9, expressamos o movimento realizado para estudo das fontes históricas:

Figura 9 - Movimento metodológico da Análise de Conteúdo



Fonte: Autoria própria em 2021.

Para tal propósito, realizamos uma leitura flutuante dos Manuais, a fim de sentir as fontes, ouvi-las, estabelecer os primeiros contatos, ver regularidades, ou não, entender o contexto em que foram escritas, com quais objetivos e para quem. Com isso, constatamos que apresentam certo padrão na estrutura, contendo: capa; equipe técnica do contrato MEC-SEG/FGV; apresentação; onde explica que os Manuais se inserem no plano emergencial de licenciatura plena para os professores destinados à parte de formação especial do currículo do Ensino de 2º Grau. Foi concebido com fundamento legal na Portaria Ministerial nº 396/1977, do MEC, e na Resolução nº 03/1977, do Conselho Federal de Educação.

Após essa apreciação inicial dos Manuais, passamos a refletir e selecionar quais elementos seriam essenciais para serem trazidos à tese, no sentido de viabilizar o alcance dos nossos objetivos. Feito esse trabalho, apresentamos o quadro 5 e 6, em que selecionamos os seguintes itens: Título do Manual, quem o elaborou e número de páginas, seguido dos objetivos, módulos e ou unidades temáticas e estrutura dos módulos e ou unidades temáticas de cada documento. No quadro 5 sumarizamos o M1, M2 e o M3.

Quadro 5 - Sumarização dos Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas (M1, M2, M3)

<p>MANUAL/ ELABORAÇÃO /Nº DE PÁGINAS</p>	<p>Implantação das habilitações básicas. Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica. Módulos para professores (M1) Eugênia damasceno vieira Prado/179 p.</p>	<p>Implantação das habilitações básicas. Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica. Orientação educacional e ocupacional (M2) Mirian Garcia Nogueira/104 p.</p>	<p>Implantação das habilitações básicas. Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica. Psicologia da educação (M3) Alda Judith Alves Mareia Pires de Magalhães Gomes/191 p.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Oferecer subsídios a quantos se empenham na implantação das habilitações básicas, principalmente as Agências Formadoras de recursos humanos.</p>	<p>Tem função integradora no currículo de habilitações básicas já que a ela deve caber o papel de aproximar as experiências vividas dentro e fora da escola.</p>	<p>Conhecer a sequência normal do desenvolvimento a fim de ter um padrão que lhe permita avaliar como se está procedendo a evolução de cada aluno e, deste modo atendê-lo mais adequadamente.</p>
<p>MÓDULOS/ UNIDADES TEMÁTICAS</p>	<p>Módulos de preparação do corpo docente: O Manual contempla 10 módulos.</p>	<p>Unidades temáticas: O Manual contempla 17 unidades temáticas. 120 h</p>	<p>Unidades temáticas: O Manual contempla 7 unidades temáticas.</p>

Fonte: Autoria própria baseada em Brasil (1978a; 1978b; 1978c).

Nota: Dados investigados e organizados a partir dos documentos intitulados: Implantação das habilitações básicas: Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas. Subsídios para Formação Pedagógica.

De acordo com as diretrizes do Contrato MEC-SEG/FGV e a orientação de sua equipe técnica, os Manuais têm o objetivo de oferecer subsídios a quantos se empenham na implantação das habilitações básicas, principalmente as Agências Formadoras de recursos humanos. Da forma como foram previstas no Parecer nº 76/1975, do CFE, as habilitações básicas representam opção válida para a viabilização da Lei nº 5.692/1971, no que se refere à qualificação para o trabalho.

No item introdução, é apresentado o objetivo de cada Manual. Na sequência, apresentam-se os módulos e/ou unidades temáticas, para cada um desses módulos e/ou unidades, tem-se

etapas a serem cumpridas. Cada uma delas, contempla a seguinte sequência: no caso dos módulos; introdução, objetivos, pré-requisito, pré-teste, atividades, avaliação, atividades de reforço, fluxograma explicando o movimento da organização do módulo, e anexos, em que estão os textos indicados no item atividades.

Quanto às unidades temáticas, estão dispostas nos Manuais em um quadro demonstrativo, com a distribuição das unidades e respectivos pré-requisitos e cargas horárias por etapa, período de execução e local. As etapas se organizam da seguinte maneira: objetivos, um quadro com conteúdo/tempo/atividades/referências bibliográficas, sugestões metodológicas, avaliação, recuperação, bibliografia e anexos (leis, resoluções, pareceres, fichas, modelos, entre outros). No quadro 6, abordamos a síntese do M4, M5 e M6.

Quadro 6 - Sumarização dos Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas (M4, M5, M6)

<p>MANUAL/ ELABORAÇÃO /Nº DE PÁGINAS</p>	<p>Implantação das habilitações básicas. Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (M4) Vera Vergara Esteves Zélia Galvão/284 p.</p>	<p>Implantação das habilitações básicas. Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica. Didática e metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau (M5) Não consta dados sobre a elaboração/67 p.</p>	<p>Implantação das habilitações básicas. Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica. Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado (M6) Lydinéa Gassman, Maria de Lourdes Ferreira de Oliveira, Nadja do Couto Valle e Aixa Pimentel Barbosa Coutinho/112 p.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Compreender como o 2º Grau encontra-se organizado em termos de estrutura e funcionamento.</p>	<p>Oferecer subsídios ao professor para ativar suas aulas, tornando-as significativas para os alunos e capazes de contribuir para a retenção da aprendizagem e sua transferência para a vida prática, para a solução de problemas do dia a dia.</p>	<p>Proporcionar ao licenciando, além do amadurecimento intelectual, desenvolvimento de sua potencialidade criativa, elementos indispensáveis à sua identificação como profissional.</p>

(Continua...)

(Continuação)

MÓDULOS/ UNIDADES TEMÁTICAS	Unidades Temáticas: Unidades temáticas: O Manual contempla 8 unidades temáticas.	Unidades temáticas: O Manual contempla 12 unidades temáticas.	Unidades temáticas: O Manual contempla 20 unidades temáticas.
MÓDULOS/ UNIDADES TEMÁTICAS	Unidades Temáticas: Unidades temáticas: O Manual contempla 8 unidades temáticas.	Unidades temáticas: O Manual contempla 12 unidades temáticas.	Unidades temáticas: O Manual contempla 20 unidades temáticas.
ESTRUTURA DOS MÓDULOS/ CH	As unidades temáticas estão dispostas no Manual em 4 etapas. Cada etapa se organiza da seguinte maneira: objetivos, um quadro contendo: unidades/conteúdos/tempo e atividades e referências bibliográficas, sugestão metodológica, avaliação, recuperação, bibliografia e anexos. Total: 106 h	As unidades temáticas estão dispostas no Manual em 4 etapas. Cada etapa se organiza da seguinte maneira: objetivos, um quadro contendo: unidades/conteúdos/tempo e atividades e referências bibliográficas, sugestão metodológica, avaliação, recuperação, bibliografia e anexos. Total: 105 h	As unidades temáticas estão dispostas no Manual em um quadro demonstrativo com a distribuição das unidades e respectivos pré-requisitos e cargas horárias por etapa, período de execução e local. Contém 7 etapas. Cada etapa se organiza da seguinte maneira: objetivos, um quadro contendo: unidades/conteúdos/tempo e atividades e referências bibliográficas, sugestão metodológica, avaliação, recuperação, bibliografia e anexos. Total: 375 h

Fonte: Autoria própria baseada em Brasil (1978d; 1978e; 1978f).

Nota: Dados investigados e organizados a partir dos documentos intitulados: Implantação das Habilitações Básicas: Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas. Subsídios para Formação Pedagógica.

Com a visualização de todos os elementos dispostos, passamos a esquadrihar as fontes. Nas palavras de Bardin (2011, p. 96), “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Compor nosso corpus se constituiu numa tarefa laboriosa, tivemos que fazer escolhas para a constituição de um plano de análise. Geramos mais de 900 páginas na soma de todos os Manuais. O que fazer com todo esse material? Quais caminhos seguir? De que maneira realizar as escolhas adequadas ao objetivo da pesquisa? Essas questões começaram a nos perseguir. E, com vistas a dirimir as dúvidas impostas, seguimos as proposições apresentadas por Bardin (2011).

Para a construção dos quadros 6 e 7, primeiro fizemos o *download* dos Manuais, salvamos em uma pasta no computador e durante a leitura, fomos destacando nos próprios documentos o que considerávamos mais relevante para compor o resumo. Posteriormente,

abrimos um arquivo no *Microsoft Word*, organizamos um texto síntese referente a cada Manual estudado, seguindo a estrutura descrita nos quadros 5 e 6 anteriormente apresentados.

Por conseguinte, realizada essa primeira parte da pré-análise, avançamos para a segunda fase, elencamos algumas unidades de registro regulares nos Manuais. Consoante Bardin (2011, p. 101), “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Desse modo, com leituras mais apuradas das fontes em tela, percebemos que alguns termos apareciam recorrentemente em todos os documentos analisados.

A fim de constatar tal fato, aplicamos a seguinte metodologia: abrimos cada documento PDF e na barra superior direita, no item “procurar”, escrevemos cada uma das palavras ou termos. Consequentemente, o PDF exibia na margem direita a quantidade de vezes que a expressão aparecia naquele Manual e ainda destacava na cor azul a ocorrência do vocábulo. Nesse processo, inicialmente encontramos 17 unidades de registro conforme apresentamos na figura 10:

Figura 10 - Unidades de registro

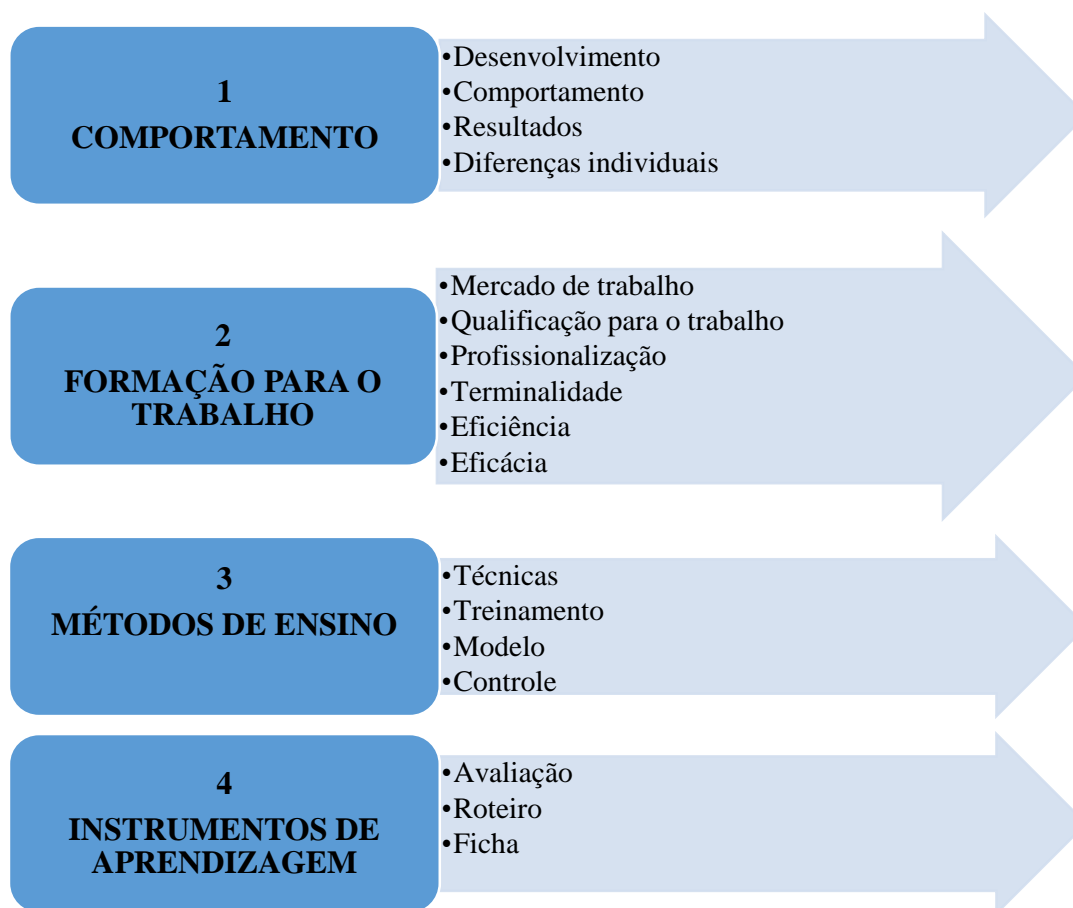


Fonte: Autoria própria em 2021.

Tomando como referência as unidades de registro selecionadas, elencamos as categorias de análise agrupando conjunto de palavras que oferecessem a compreensão de um contexto e que dialogassem com os objetivos da pesquisa em tela. A repetição de palavras e/ou termos

pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Bardin, 2011). Executamos esse procedimento com os seis Manuais com o objetivo de levantar as nossas categorias, como demarca a figura 11, considerando a significância das palavras e termos.

Figura 11 - Categorias e unidades de registro



Fonte: Autoria própria em 2021.

Com esse delineamento metodológico, inauguramos a fase de análise e interpretação dos dados, propriamente dita, de maneira que pudessem ser significativos fazendo uso, em nosso caso, de 4 tabelas (2,3,4 e 5), concernentes às seguintes categorias: Comportamento, Formação para o Trabalho, Métodos de Ensino e Instrumentos de Aprendizagem, respectivamente.

Esse trabalho pormenorizado foi relevante, pois permitiu um estudo aprofundado dos dados, uma vez que, a cada passo, fazíamos diversas leituras dos mesmos, o que nos possibilitou ir percebendo detalhes, ajustes e redirecionamentos de rota. Nesse caminho, fomos alinhando

as categorias ao problema e ao objetivo da pesquisa. É sobre tais elementos, que tratamos na próxima subseção.

4.2 UMA ANÁLISE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A VIGÊNCIA DA LEI Nº 5.692/1971: VALORIZAÇÃO NOS MEIOS, INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE ENSINO

4.2.1 Comportamento

Na proposição de Moreira (2015, p. 12) uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira específica de ver as coisas, de explicar e resolver problemas. Complementa: “Uma teoria de aprendizagem é então uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem [...]”. Então, as teorias que o ser humano constrói para sistematizar seu conhecimento, são formadas de conceitos e princípios.

Os conceitos, são signos que evidenciam regularidades em objetos ou eventos, já os princípios, são relações entre conceitos, no entanto, são mais abrangentes e envolve muitos conceitos e princípios. As teorias comportam sistemas de valores que se pode chamar de filosofias ou visões de mundo.

São três as filosofias implícitas às teorias da aprendizagem: a comportamentalista (behaviorismo), a humanista e a cognitivista (construtivismo), entretanto, nem sempre se pode enquadrar determinada teoria de aprendizagem numa só corrente filosófica. A visão de mundo behaviorista, centra-se nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ele dá aos estímulos externos, ou seja, na consequência.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999) as teorias da aprendizagem são reunidas em duas categorias: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas. No primeiro grupo, estão as teorias que definem a aprendizagem pelas suas consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem. No segundo grupo, estão as teorias que definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento, ou seja, organização cognitiva.

A teoria humanista enfatiza as relações interpessoais, na construção da personalidade do indivíduo, no ensino centrado no aluno, em suas perspectivas de composição e coordenação pessoal da realidade, bem como em sua habilidade de operar como ser integrado (Lima, 2018).

A Teoria cognitiva surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1950 e 1960 como uma forma de crítica ao Comportamentalismo, que postulava, em linhas gerais, a aprendizagem como resultado do condicionamento de indivíduos quando expostos a uma situação de estímulo e resposta. Os processos cognitivos envolvem raciocínio, linguagem, memória, abstração. Entre os principais cognitivistas, destacam-se: Piaget, Wallon e Vigotski (Bock; Furtado; Teixeira, 1999).

Uma ideia básica do behaviorismo, é a de que o comportamento é controlado pelas consequências, se o resultado for bom para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta, do contrário, a propensão de resposta poderá diminuir. É justamente sobre essa teoria do comportamento que tratamos nesta subseção. Para tal, organizamos a tabela 2 que mostra a recorrência das unidades de registro dentro da categoria “Comportamento” nos Manuais analisados, com o objetivo de verificar como se deu a formação de professores na circunstância da Lei nº 5.692/1971.

Tabela 2- Compêndio da Categoria 1 “Comportamento”

Unidades de registro	Recorrência das palavras						
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	TOTAL
Desenvolvimento	30	12	159	129	7	49	386
Comportamento	1	1	120	8	3	2	135
Resultados	18	12	19	15	9	16	89
Diferenças individuais	3	1	21	18	0	0	43

Fonte: Autoria própria em 2021.

Em face do exposto, a palavra desenvolvimento, aparece nos Manuais em 386 ocasiões diferentes, seguido dos termos, comportamento, 135; resultados, 89 e diferenças individuais; que consta em 43 situações. Isso revela que a teoria de aprendizagem behaviorista sustentou todo um enfoque tecnológico à instrução que, durante muito tempo, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, perpassou as atividades didáticas em qualquer matéria de ensino.

Boa parte da ação docente era centrada em apresentar estímulos e, reforços positivos, com o objetivo de aumentar ou diminuir a frequência de determinados comportamentos dos alunos. Os conhecimentos que os alunos deveriam aprender, eram pontuados em termos de comportamentos observáveis. A pedagogia tecnicista tem como base de sustentação teórica a

psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática e a cibernética, com inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista (Saviani, 2011).

Em 1970 foi editado o livro de Frederick Taylor, intitulado Princípios de administração científica. Em 1971 foi o momento da obra de C. W. Churchman, Introdução à Teoria dos Sistemas. Também em 1970 se encontrava na 2ª edição o livro de Burrhus Frederic Skinner, Ciência e comportamento humano. O próprio Skinner fez uma “Apresentação à edição brasileira” explicando sobre a relevância de uma ciência útil do comportamento.

Esse mesmo autor publica em 1972, o livro Tecnologia do ensino. Nesse ano foram publicados dois volumes de Taxionomia dos objetivos educacionais, o primeiro sobre “domínio cognitivo” de Bloom, Engelhart e Furst e o segundo sobre “domínio afetivo” de Bloom, Krathwohl e Masia. Os autores se empenham em transpor a classificação de taxionomia aplicada à animais e plantas para o campo educacional, neste sentido, o behaviorismo busca tratar o ser humano como um organismo que age no ambiente natural, com ênfase no seu comportamento e não na sua consciência (Saviani, 2011).

A emergência de novas ideias pedagógicas também se evidencia em artigos publicados nos periódicos da área, como por exemplo, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O número 93, de janeiro/março de 1964, apresenta um conteúdo que remete à crise da pedagogia nova, apontando na direção da pedagogia tecnicista. Os referidos artigos são de Anísio Teixeira, “Plano e finanças da educação”, e de Joaquim Farias Góis Filho, “A cooperação entre a universidade e à indústria”. Encontra-se, também, de Gildásio Amado, “Ginásio moderno”, que discute sobre os ginásios orientados para o trabalho.

A tendência tecnicista vai ganhando corpo com artigos sobre os mais variados temas: Métodos, recursos audiovisuais, processo de comunicação, Tv Educativa, planejamento, economia da educação, ensino técnico, reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, criança carente, educação das pessoas com deficiência, pós-graduação, arte-educação, ensino supletivo, filosofia da educação, avaliação, educação e emprego, tecnologia educacional, educação do superdotado e pré-escola.

Concomitantemente, ao predomínio da tendência tecnicista, emergiu, na década de 1970, um conjunto de estudos que são resumidos sob a denominação tendência crítico-reprodutivista. Essa abordagem se denomina crítica porque se sustenta na tese de que é impossível compreender a educação se não for a partir dos seus condicionantes sociais, pois, a estrutura econômica condiciona o fenômeno educativo e é reprodutivista devido se constatar que a função básica da educação é a reprodução do estado atual das coisas. Essa concepção se

subdivide em três, sendo elas: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista.

De modo bem geral, Saviani (2011) explica que a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica foi pontuado na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975 *apud* Saviani, 2011). Os autores explicam que há uma imposição da cultura por meio da Autoridade Pedagógica e realiza-se pelo Trabalho Pedagógico e ao se reproduzir a cultura dominante, contribui para reproduzir a estrutura das relações de força sociais.

Já a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, foi ilustrada no texto de Althusser (s/d.), *Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado*, publicado na revista *La Pensée*, em julho de 1970. Althusser, analisa os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. Os primeiros funcionam pela violência e secundarizam a ideologia e os segundos prezam pela ideologia e deixam a repressão em segundo plano. Há diferentes Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), como: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural. Nesse contexto, a escola se torna o espaço de reprodução das relações de produção capitalista (Saviani, 2011).

E a teoria da escola dualista foi produzida por Christian Baudelot e Roger Establet (1971) no livro *L'école capitaliste em France*. Segundo essa teoria, a principal função da escola, é a inculcação da ideologia burguesa, por meio da inculcação e do recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A escola é compreendida como aparelho ideológico da burguesia e a serviço dos seus interesses. A tendência crítico-reprodutivista criticou o autoritarismo, e à pedagogia tecnicista (Saviani, 2011).

A partir da segunda metade dos anos 1970, essa tendência deu margem para inúmeras análises críticas da política educacional brasileira em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Como por exemplo, os trabalhos de Luiz Antônio Cunha (1975), *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, que analisa os condicionantes sociais da educação brasileira no período pós-64, inspirado na teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu-Passeron e o de Bárbara Freitag (1977), *Escola, Estado e sociedade*, que trata sobre a educação brasileira no período de 1964 a 1975.

Essas teorias crítico-reprodutivistas fizeram uma crítica contundente à sociedade capitalista. Porém, são teorias sobre a educação e não teorias da educação. Ou seja, não se constituem em pedagogias. Faziam críticas à educação vigente, mas não apresentavam alternativas, não havia proposição de como lidar com as escolas.

Durante a década de 1980, houve uma expressiva ampliação da produção acadêmica-científica, largamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação que surgiram nesse período, bem como um elevado número de livros. Assim, a área da educação atingiu um nível de amadurecimento. Dentre as revistas, as que mais se destacaram foram Educação & Sociedade e Associação Nacional de Educação (ANDE).

Nesta linha de raciocínio, com o processo de abertura democrática, os partidos de oposição ao governo militar começam a chegar às prefeituras e governos estaduais e se inicia a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República, a organização e mobilização de educadores, as conferências brasileiras de educação, a produção científica desenvolvida nos programas de pós-graduação convergem para a ascensão de propostas pedagógicas contra hegemônicas.

Nessa conjuntura as ideias pedagógicas contra hegemônicas continham ambiguidade, pois apresentavam certa dubiedade e heterogeneidade que versava desde os liberais progressistas aos radicais anarquistas. Neste sentido, segundo Saviani (2011) Snyders denomina esse conjunto de propostas contra hegemônicas de pedagogias de esquerda. As propostas inspiradas na concepção libertadora se encaixavam na expressão educação popular e advogavam uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo.

Surgiram propostas de inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas, se assumem como pedagogia da prática. Oder José dos Santos, publicou, em 1985, o artigo Esboço para uma pedagogia da prática. Ele defendia que o saber gerado na prática social, não é considerado pela escola, mas defende que é justamente esse saber que deve ser valorizado no processo de ensino.

Já a proposta formulada por José Carlos Libâneo recebe o nome de pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta no livro Democratização da escola pública, publicado em 1985. Sua obra tem base marxista, aborda o trabalho docente sob a perspectiva didático-pedagógica e dialoga com o movimento da didática crítica, que se desenvolveu ao longo da década de 1980, tendo como canais de comunicação os seminários denominados de Didática em questão e pelos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES).

Libâneo apresenta sua concepção no livro A democratização da escola pública, em que distingue as tendências pedagógicas em duas modalidades: as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas. As primeiras se subdividem em: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. As segundas, se organizam em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. E para explicar cada uma dessas pedagogias, o autor considera os

seguintes elementos: papel da escola, conteúdos do ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar.

Por conseguinte, a proposta contra hegemônica nomeada pedagogia histórico-crítica toma como base as discussões encadeadas na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP em 1979. Teve como primeira tentativa de sistematização o artigo Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara, publicado na Revista da ANDE, em 1982, que em 1983 veio a integrar o livro Escola e Democracia. Em síntese, a pedagogia histórico-crítica tem relação com a concepção dialética, pois apresenta afinidade com o materialismo histórico, no que se refere às suas bases psicológicas, como a psicologia desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como mediação da prática social. O método pedagógico, parte dessa prática (Saviani, 2011).

No tocante aos Manuais estudados, notamos a presença da teoria comportamentalista e na figura 12 destacamos um excerto sobre a unidade de registro desenvolvimento, situada na página 43 do M3:

Figura 12 - Objetivos da disciplina Psicologia Educacional no Manual de Psicologia da Educação

ETAPA 8?	DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	LOCAL AGÊNCIA	CARGA HORÁRIA 15 horas
-------------	--------------------------------------	------------------	---------------------------

EXECUÇÃO: JANEIRO E FEVEREIRO DE 1981

OBJETIVO

- Conceituar Psicologia do Desenvolvimento
- Identificar os fatores que influam no desenvolvimento do indivíduo
- Caracterizar os princípios do desenvolvimento referentes aos aspectos físico, cognitivo, emocional e social, através da análise de autores contemporâneos
- Aplicar princípios de Psicologia do Desenvolvimento no diagnóstico e solução de situações-problema de sala de aula, decorrentes de deficiência no desenvolvimento do indivíduo
- Integrar os conhecimentos de Psicologia Educacional aos procedimentos de sala de aula

Fonte: Brasil (1978c).

Como demarca a figura 12, os objetivos comportamentais, definiam o que os alunos deveriam ser capazes de fazer, em quanto tempo e sob quais condições. Para fins de avaliação, observava-se se as condutas definidas previamente eram apresentadas pelos alunos ao final da instrução.

A designação dos objetivos comportamentais é própria do modelo behaviorista, cujo foco essencial é o comportamento que é passível de ser observado e mensurado. Sua explicitação oportuniza aos alunos uma ideia do que se deseja atingir em uma dada matéria. Por meio da compreensão desses objetivos, o professor e o aluno acompanham o itinerário a ser percorrido para se atingir as metas do processo instrucional.

Sobre os princípios do behaviorismo subjacentes aos Manuais, tratamos em organizar o quadro 7 com uma sinopse sobre essa teoria, apresentando seus teóricos e pressupostos defendidos por cada um deles.

Quadro 7 - Pressupostos do behaviorismo

Teóricos	Pressupostos defendidos
Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936)	A teoria do fisiologista russo Pavlov, refere-se à aprendizagem como substituição de estímulo. Segundo Lefrançois (2008) Pavlov percebeu que alguns dos cães que estavam em seu laboratório começavam a salivar antes de serem alimentados e viu que isso só acontecia com os cães que já estavam ali há algum tempo. Para explicar os motivos que levavam os cães a salivarem, ele desenvolveu uma série de experimentos denominado de condicionamento clássico.
Edward Lee Thorndike (1874-1949)	O norte-americano Thorndike afirmava que a aprendizagem consiste na formação de ligação estímulo-resposta que assumem a forma de conexões neurais. Para ele, a concepção de aprendizagem está sujeita a três leis principais: lei do efeito; quando uma conexão é seguida de uma consequência satisfatória ela é fortalecida. A lei do exercício; se refere ao fortalecimento das conexões com a prática e o enfraquecimento ou esquecimento quando a prática sofre descontinuidade e a lei da prontidão; é despertada por ajustamentos preparatórios.
John Broadus Watson (1878-1958)	Watson, é considerado o fundador do behaviorismo no mundo ocidental. Sua preocupação era com os aspectos observáveis do comportamento. Segundo Lefrançois (2008) em 1913, Watson escreveu um artigo citado como o manifesto behaviorista, intitulado “A psicologia como o behaviorista a vê”. O behaviorismo de Watson era mais centrado nos estímulos do que nas consequências e foi influenciado pelo condicionamento clássico do russo Ivan Pavlov.

(Continua...)

(Continuação)

Edwin Guthrie (1886-1959)	O behaviorismo do norte-americano Guthrie, é muito próximo do que defende Watson e influenciado pelo seu condicionamento clássico. Porém, para ele, se algo é feito em uma dada situação, provavelmente será feito novamente diante de uma mesma situação.
Clark Leonard Hull (1884-1952)	O norte-americano Hull, foi o teórico behaviorista mais formal. Sua teoria consiste em um sistema dedutivo-hipotético, uma estrutura lógica de postulados e teoremas, próxima à estrutura da geometria euclidiana. A teoria de Hull é do tipo Estímulo (E) que afeta o Organismo (O) e tem como resultado a Resposta (R).
Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)	Skinner, foi um psicólogo norte-americano, nascido na Pensilvânia em 1904, criou o que ele denominou de “análise experimental de comportamento”, um método que oportuniza prever e controlar cientificamente o comportamento. Kursou doutorado em Harvard, em 1931 e em 1947 regressou como professor e pesquisador. Até a sua morte, dedicou-se à elaboração da filosofia behaviorista. É um dos expoentes da psicologia do século XX. A teoria behaviorista de Skinner teve forte influência na metodologia e materiais utilizados em sala de aula, no ensino das mais diversas disciplinas, principalmente nas décadas de 1960 e 1970.

Fonte: Autoria própria baseada em Lefrançois (2008) e Moreira (2015).

Na concepção de Castro (2016), a análise do comportamento faz parte do ramo conhecido como behaviorismo no campo da psicologia. Behaviorismo é um termo “guarda-chuva” que comporta diferentes vertentes com semelhanças, mas também relevantes divergências teóricas. Castro (2016) cita Ruiz (2015) que organiza o behaviorismo em três ramos.

O primeiro, fundado por John Broadus Watson, é conhecido como behaviorismo clássico ou metodológico. O segundo, nominado de behaviorismo cognitivo engloba trabalhos de Albert Bandura, de Edward Tolman e Clark Hull, além de outros autores. O terceiro ramo, é o behaviorismo radical desenvolvido por Burrhus Frederic Skinner. O que une todas estas tendências sob a mesma nomenclatura, é a ideia central de que uma ciência do comportamento é possível.

Segundo Lefrançois (2008) o behaviorismo surgiu como uma reação ao mentalismo, a psicologia deveria ocupar-se do comportamento e não da consciência, de estímulos e respostas e não de imagens e ideias. O termo behaviorismo foi utilizado pela primeira vez por John

Broadus Watson em um artigo publicado em 1913, que tem como título “Psicologia: como os behavioristas a veem.” As teorias comportamentalistas clássicas, apresentam três características: buscam uma objetividade impecável, explicam os comportamentos por meio de associações estímulo-resposta e fazem poucas referências às interações do comportamento.

O cognitivismo, por sua vez, surge como uma reação ao behaviorismo clássico, a exemplo da teoria alemã da Gestalt e o behaviorismo intencional de Tolman. As teorias cognitivistas mais conhecidas são as de Piaget, Bruner e Ausubel. Porém, as primeiras são as da Gestalt, de Tolman Lewin e a teoria neuropsicológica de Hebb.

A proposta do canadense Donal Hebb (1904-1985), tem a ver com processos mentais superiores, sendo um posicionamento que o afasta bastante do behaviorismo tradicional. Processos mentais superiores, são atividades mediadoras entre estímulos e respostas, pois algumas vezes as pessoas não reagem de forma imediata ao estímulo, há um tempo entre a percepção do estímulo e a emissão de uma resposta. Seu modelo, é em parte, neurobiológico, em que fez uso sobre o que se sabia sobre neurônios à época. Como resultado, os neurônios são ativados por estimulação, ativam uns aos outros e impulsionam glândulas ou músculos (Lefrançois, 2008).

Para Hebb, pensamento equivale à mediação entre estímulo e resposta, e mediação, é a atividade em aglomerados de neurônios. Explica que a área ativada do córtex determina a experiência subjetiva e não a atividade neuronal em si. Logo, um certo estímulo afetará sempre a mesma área do córtex. A aquisição de processos mediadores aprendidos é consequência da repetida apresentação do mesmo estímulo, o que leva à formação de associações de aglomerados. Nessa ótica, a aprendizagem é a facilitação permanente da condução entre unidades neurológicas.

A teoria do norte-americano Edward C. Tolman (1886-1959) é uma transição entre o behaviorismo e o cognitivismo. Para ele, todo o comportamento humano ou não, é intencional, dirigido por meio de cognições, a algum objetivo. O behaviorismo de Tolman é intencional e molar, ele queria explicar que há várias maneiras de fazer determinadas coisas. Para isso, utilizou a cognição como variável interveniente entre estímulos e respostas. Assim, a experiência com certos estímulos e recompensas leva ao desenvolvimento de cognições que dirigem o comportamento (Lefrançois, 2008).

Compreendido isto, Gestalt é a palavra alemã para configuração, organização e se refere sempre a um todo. A psicologia da Gestalt, também chamada de fenomenológica, enfatiza sistemas holísticos, em que as partes estão inter-relacionadas. O ser humano não percebe estímulos isolados, mas estímulos que formam configurações significativas. O movimento

gestaltista surgiu na Alemanha, como reação ao estruturalismo, que isolava os elementos do pensamento.

Para os gestaltistas, dissecar a consciência destruía o que havia de mais relevante nela. Max Wertheimer, é considerado o fundador da psicologia da Gestalt e trabalhou com dois colegas: Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. O conceito popular mais importante dessa teoria para o estudo da aprendizagem é o de *insight*, que é definido como uma súbita percepção de relações entre elementos de uma mesma situação problema.

Todavia, o behaviorismo surge nessa mesma época, nos Estados Unidos, também era contrário ao estruturalismo, porém o seu foco era que a psicologia deveria ocupar-se do comportamento e não da consciência. Segundo Silva (2017) a década de 1960 foi um período de experimentação educativa, com os movimentos de educação popular e a consolidação dos colégios de aplicação.

Por consequência, na primeira metade do século XX, o movimento pedagógico renovador começa a perder forças no âmbito educativo, com a disseminação da ideia de que a escola dava muita ênfase à criança e pouca relevância ao conteúdo escolar. Por sua vez, esse movimento foi desembocado pela reação americana ao progresso tecnológico da União Soviética que lançou o satélite artificial chamado *Sputnik I*, em órbita ao redor da Terra, em 04 de setembro de 1957.

Esse fato teria evidenciado a superioridade do sistema de organização científica e educativa soviética. Em face desse acontecimento, os Estados Unidos trataram de reestruturar o seu sistema de educação e formação profissional. Esse movimento foi intitulado de *Competency Based Teacher Education*, definiu o conceito de competência como algo adequado ao desempenho qualificado para ser admitido a, ou ser capaz de, ou seja, uma preparação adequada para o trabalho. A base dessa dinâmica foi a teoria behaviorista, que se ancora na mudança de comportamento e pressupõe a adaptação do indivíduo ao meio social (Silva, 2017).

Nesse sentido, ao estudar o behaviorismo, Carmo e Batista (2003) defendem que na abordagem tecnicista há traços do behaviorismo metodológico Estímulo-Resposta (S-R). Esse paradigma explica apenas uma parcela muito pequena dos comportamentos humanos, os chamados comportamentos reflexos ou respondentes e os comportamentos reflexos ou respondentes condicionados. Segundo Guimarães (2003, p. 63):

[...] Comportamentos reflexos ou respondentes são aqueles em que um estímulo está diretamente relacionado a uma determinada resposta do organismo, ou seja, determinado estímulo elicia determinada resposta em um organismo. Esse tipo de estímulo é chamado de estímulo incondicionado. Por exemplo, quando um sujeito levanta a perna imediatamente após o médico ter

batido com um martelo em seu joelho, ele está se comportando dentro desse modelo $S \rightarrow R$, e esse comportamento de levantar a perna é um comportamento reflexo. O comportamento reflexo condicionado, por sua vez, é um pouco diferente, pois necessita de aprendizagem, uma vez que nesse tipo de comportamento um estímulo neutro será pareado com um estímulo incondicionado para que, futuramente, esse estímulo neutro seja capaz de produzir no organismo a mesma resposta que o estímulo incondicionado, passando, então, a ser chamado de estímulo condicionado.

Como exemplo, Guimarães (2003) cita a experiência de Ivan Pavlov com cães, onde ele pareia o som de uma campainha com a apresentação de comida e, depois de certo tempo, o cachorro saliva apenas com a apresentação do som da campainha, sem precisar da comida. Por isso, o behaviorismo de Watson ficou conhecido como psicologia estímulo-resposta. Sua teoria apresentava grandes problemas para explicar uma série de comportamentos.

É nesse meandro, que Skinner passa a explicar comportamentos que não cabem no paradigma estímulo-resposta. E para tanto, elucida-os a partir da noção de comportamento operante. Enquanto o behaviorismo radical, é representado especialmente por Skinner que não considera o ser humano como uma página em branco e focaliza o estudo científico do comportamento.

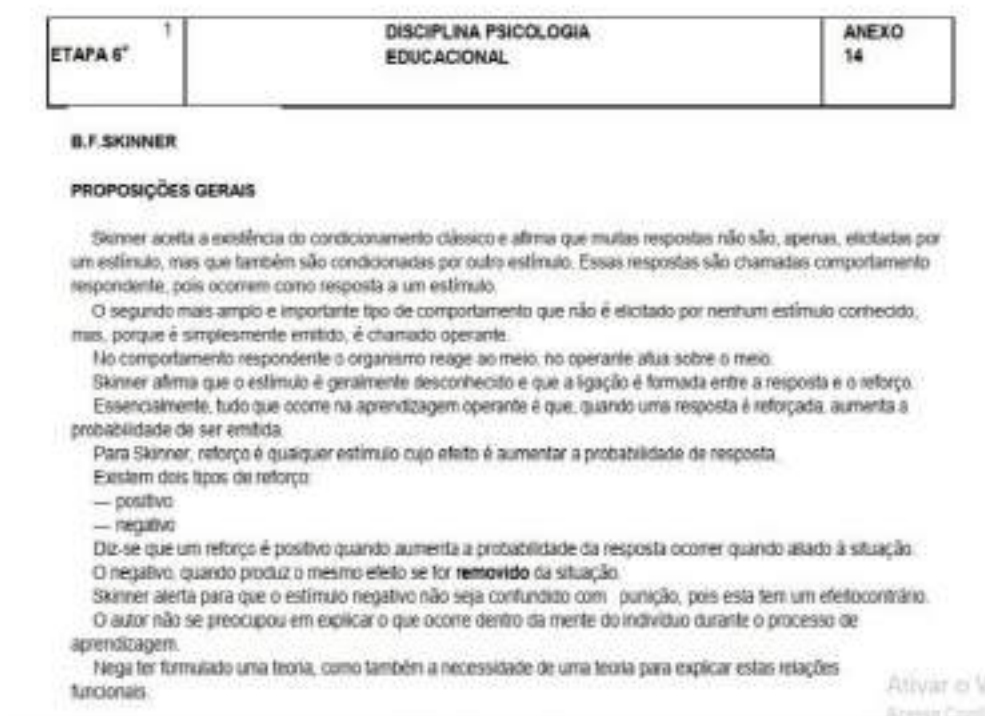
Ele não se considerava um teórico da aprendizagem, não concebia seu trabalho como uma teoria, mas como uma análise das relações funcionais entre estímulo e resposta. Segundo Lefrançois (2008) as ideias mais relevantes de Skinner devem muito a Charles Darwin e a Edward Thorndike.

Conforme as proposições de Skinner (1974), o behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas a filosofia dessa ciência. Surgem muitos problemas na compreensão do behaviorismo, isso se deve ao fato, do comportamento humano ser um campo bastante delicado. Ele estudou as causas do comportamento, questionava: por que as pessoas se comportam de determinada maneira? Como alguém poderia ser induzido a comportar-se de certa forma? Há uma tendência a se dizer, que se uma coisa segue a outra, aquela foi provavelmente causada por essa.

Nesta direção, acrescenta que a pessoa com a qual estamos mais familiarizados é a nossa própria pessoa, diversas das coisas que observamos, pouco antes de agir ocorre em nossos organismos e é fácil entendê-las como causas do nosso comportamento. Normalmente, sentimos fome quando nos alimentamos e por isso presumimos que comemos, porque sentimos a necessidade de comer.

Para tanto, indaga: Onde estão esses sentimentos e estados mentais? E responde que estão situados na mente (Skinner, 1974). Logo, ao analisarmos o M3 percebemos o destaque que é dado para essas ideias skinnerianas, como visualizamos no excerto a seguir:

Figura 13 - Proposições de Frederic Skinner no Manual de Psicologia da Educação



Fonte: Brasil (1978c).

Na figura 13, notamos toda a ênfase que o M3 expõe no que tange às proposições gerais de Skinner, em que aponta sobre condicionamento clássico, comportamento, reforço positivo e negativo.

Quanto a essas questões, Skinner (1974), explicita que a teoria do conhecimento nominada de Fisicalismo sustenta que quando temos sentimentos estamos encarando estados ou atividades de nossos cérebros. No entanto, não podemos antecipar o que uma pessoa fará observando os seus sentimentos ou o sistema nervoso, ademais, não temos a capacidade de modificar o comportamento, mudando o seu cérebro.

De acordo com o Estruturalismo, a descoberta de princípios organizadores na estrutura do comportamento, pode possibilitar a previsão de casos de comportamento que ainda não havia acontecido. A estrutura, ou organização do comportamento, pode ser estudada como uma função da época ou da idade.

Ou seja, o estruturalismo revela de que maneira as pessoas agem, porém esclarece pouco sobre porque se comportam de uma ou de outra maneira. O behaviorismo metodológico volta a atenção para os antecedentes genéticos e ambientais. O behaviorismo radical, questiona a natureza daquilo que é sentido ou observado, e desviou a atenção da auto-observação e do autoconhecimento. Skinner (1974, p. 31) explica:

Uma análise behaviorista não discute a utilidade prática dos relatos acerca do mundo interior, o qual é sentido e observado introspectivamente. Eles são pistas (1) para o comportamento passado e as condições que o afetaram, (2) para o comportamento atual e para as condições que o afetam, e (3) para as condições relacionadas com o comportamento futuro. Contudo, o mundo privado dentro da pele não é claramente observado ou conhecido.

Nos termos de Skinner (1974, p. 32) o behaviorismo progrediu, “[...] Aproveitando-se dos recentes progressos da análise experimental do comportamento, examinou ela mais de perto as condições em que as pessoas respondem ao mundo no interior de suas peles, e pode agora analisar, um por um, os termos-chaves do arsenal mentalista”. À vista disso, complementa que a espécie humana, como as demais espécies, é resultado da seleção natural. Assim, um tipo de relação entre o comportamento dos seres humanos e a estimulação é chamado reflexo. Skinner (1974) argumenta que, liberado ou instintivo, o comportamento é mais flexível do que reflexivo ao adaptar-se a características provenientes do ambiente.

As contingências de sobrevivência não produzem comportamento útil se o meio mudar a cada geração, mas determinados mecanismos evoluíram por meio dos quais o indivíduo adquire comportamento apropriado a um novo ambiente. Por intermédio do condicionamento respondente, uma determinada aparência pode provocar o comportamento cardíaco apropriado antes da fuga ou da luta. No condicionamento operante, o comportamento é fortalecido por suas consequências e por esse motivo as consequências são chamadas de reforço. Skinner (1974, p. 38) arremata:

A distinção comum entre comportamento operante e comportamento reflexo é a de que um é voluntário e o outro involuntário. O comportamento operante é encarado como estando sob controle da pessoa que age e tem sido tradicionalmente atribuído a um ato de vontade. O comportamento reflexo, por outro lado, não está sob controle comparável e já foi até mesmo atribuído a um ato de vontade. O comportamento reflexo, por outro lado, não está sob controle comparável e já foi até mesmo atribuído a vontades invasoras, como, por exemplo, espíritos possessores. [...]

Em vista disso, no condicionamento operante, um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza, por exemplo, um copo de água é um comportamento

reforçador quando sentimos sede. O reforçador negativo, por sua vez, revigora qualquer comportamento que o diminua ou o faça acabar. Quando tiramos um sapato apertado, a diminuição do aperto é negativamente reforçadora e eleva as chances de que venhamos a agir dessa maneira quando um sapato estiver apertado. Nas palavras de Guimarães (2003, p. 64):

O comportamento operante é aquele cuja causa primeira não está determinada, mas cuja conseqüência pode ser observada. A partir daí, é possível inferir se esse comportamento se repetirá ou não, ou seja, o comportamento é selecionado por suas conseqüências. Fica evidente, desse modo, a saída do paradigma mecanicista $S \rightarrow R$, a partir do qual muitos sofistas, hoje em dia, criticam o behaviorismo radical, e passa-se para o paradigma $R \rightarrow S$, no qual R é o comportamento e S sua conseqüência, que pode ser reforçadora ou punitiva. É assim que o repertório comportamental de uma pessoa é selecionado para o behaviorismo radical. Portanto, fica claro que o behaviorismo radical se distancia da psicologia estímulo-resposta, indo muito além dela, oferecendo respostas a questões do comportamento até então não respondidas.

Nesta perspectiva, Skinner (1974, p. 61) esclarece: “[...] A concepção de que a atividade mental é essencial para o comportamento operante constitui um exemplo da concepção de que sentimentos ou estados introspectivamente observados são casualmente eficazes [...]”. Outro suposto processo mental tido como necessário no condicionamento operante é a compreensão.

Para Skinner (1974), as pessoas devem entender as regularidades com as quais podem contar. Sua ação deve sustentar-se na compreensão de como as coisas se comportam. Em vista disso, a crença também é entendida como necessária, ou seja, é preciso que as pessoas acreditem que aquilo que fazem tem alguma chance de conceder o que desejam, ou de evitar o que não almejam.

No que concerne ao tema do comportamento, percebemos certa ênfase para esse conceito nos Manuais estudados. Destacamos a página 101 do M4, quando apresenta parte do texto produzido pelo professor Roberto Hermeto Corrêa da Costa, sobre as habilitações básicas, seus antecedentes e sua fundamentação:

Figura 14 - Sobre comportamento no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

Etapas	DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU	Anexo nº8
CARACTERÍSTICAS DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS		
Roberto Hermeto Correia da Costa		
<p>Transcrevemos a seguir o estudo produzido pelo Prof. Roberto Hermeto Correia da Costa sobre as habilitações básicas, seus antecedentes e sua fundamentação, além de um exemplário de currículo e programa mínimo e projeto de implantação de habilitações básicas. (Reproduzido, com adaptações, de Implantação das Habilitações Básicas, CONTRATO MEC-SEG/FGV, p.87/88)</p>		
<p>1 - Fundamentos</p>		
<p>Para se planejar a implantação de um sistema educacional que pretende promover a habilitação profissional de todos os alunos de 2º grau, torna-se indispensável a análise de dados relacionados não só com a força de trabalho do País e sua distribuição pelos setores econômicos, como, também, com a escolaridade do pessoal efetivamente ocupado, em determinados momentos.</p>		
<p>Comparando-se dados dos censos demográficos de 1940 a 1970, verifica-se que, percentualmente, vem decrescendo, na composição da força de trabalho, a participação do setor primário, crescendo lentamente a do setor secundário e, de maneira mais expressiva, a do setor terciário.</p>		
<p>O desenvolvimento de um País está intimamente ligado à ampliação das oportunidades de emprego e, em decorrência, à adequada preparação para o trabalho. Essa não se resume, porém, na aquisição de conhecimentos específicos das operações ou tarefas que caracterizam cada ocupação.</p>		
<p>Na realidade, qualquer ocupação exige do trabalhador, em maior ou menor grau, certos comportamentos sociais, tais como senso de responsabilidade, obediência a ordens superiores, disciplina e cooperação, adquiridos mediante processo educativo que envolve a família, a escola e o trabalho, além da capacidade de comunicação e de raciocínio, que a escola desenvolve por meio da linguagem falada e escrita e do cálculo, ou operações aritméticas. À medida que as ocupações se tornam mais complexas, maior dose e variedade de conhecimentos gerais e técnicos são exigíveis.</p>		
<p>Por outro lado, há a considerar que o desenvolvimento tecnológico conduz a uma fragmentação do trabalho, que determina em geral a simplificação das tarefas, mas tende a exigir discernimento daqueles que as executam.</p>		

Fonte: Brasil (1978d).

O texto apresentado na figura 14, realça que qualquer ocupação exige do trabalhador certos padrões de comportamento, como responsabilidade, obediência e disciplina. Nessa ótica, o condicionamento operante é um aspecto da busca da felicidade, esta é um sentimento, um subproduto do reforço operante. As coisas que provocam em nós felicidade, são as que nos reforçam. A busca supõe um propósito, agimos para alcançar a felicidade, é um comportamento que foi reforçado pela obtenção de algo e o comportamento torna-se busca após o reforço.

Ainda no que tange ao comportamento, o M3 levanta a discussão da relevância da compreensão do comportamento humano no âmbito da Psicologia Educacional, tendo como objetivo controlá-lo por meio das situações de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, Henklain e Carmo (2013, p. 711) afirmam que o behaviorismo radical adota os seguintes pressupostos:

[...] (a) o comportamento humano está submetido a leis universais, mas cada pessoa é singular na exata medida em que possui uma dotação genética específica e uma história idiossincrática de aprendizagem no contexto de uma determinada cultura; (b) o comportamento humano pode ser conhecido e explicado; não se trata de um fenômeno espontâneo ou desordenado; (c) o comportamento humano é uma relação: ele constrói o mundo à sua volta e,

nesse processo, também está se construindo, pois as consequências (mudanças produzidas no mundo) de seu comportamento o alteram como um todo.

Disso, depreende-se que nem o homem nem o mundo são absolutos, mas são interdependentes no que diz respeito a como se modificam ao longo do tempo. Portanto, a escola tem o papel fundamental de ensinar comportamentos significativos para os alunos e para o seu grupo. Em resumo, o objetivo último da educação é o desenvolvimento de comportamentos que serão vantajosos no futuro.

Segundo Silva (2016), com a implantação da Lei nº 5.692/1971 as escolas brasileiras, passaram a oferecer um currículo por áreas de estudo e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo, por isso a ênfase no comportamento, desde os cursos de formação de professores e conseqüentemente nas escolas. Na figura 15, constatamos quanto ao controle do comportamento em situações de aprendizagem.

Figura 15 - Reflexões sobre comportamento no Manual de Psicologia da Educação

procedimentos educacionais.

A Psicologia Educacional pode, portanto, contribuir para uma nova compreensão das características dos estudantes ao oferecer informações sobre os fatores que as determinam, como se organizam e evoluem na personalidade individual, e como afetam o processo de aprendizagem.

A Psicologia Educacional oferece também informações que permitem orientar a escolha dos métodos de ensino e dos procedimentos pelos quais os estudantes podem ser ajudados a caminhar dos passos iniciais de seu comportamento para os comportamentos colocados como objetivos finais do processo de aprendizagem.

Os professores precisam, ainda, saber como usar o que a Psicologia Educacional pode oferecer com referência à avaliação. Um problema importante com relação à avaliação consiste em decidir se os estudantes devem ser comparados entre si. Até bem pouco tempo utilizou-se apenas o procedimento de comparar o rendimento de um estudante com o dos demais. Tal procedimento avalia os estudantes de acordo com a sua posição em relação à média de seu grupo. Em anos recentes, começou-se a comparar o rendimento do estudante com o que se determina que ele deve ter aprendido ao final do processo, sem levar em consideração o desempenho de outros estudantes. A Psicologia Educacional esclarece sobre as vantagens de cada um desses diferentes tipos de abordagem da avaliação da aprendizagem.

A Psicologia Educacional pode ser, então, definida como o estudo do intelecto e comportamento humano em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é a compreensão, predição e controle do comportamento nas situações de aprendizagem.

São funções da Psicologia Educacional:

- 1 — Avaliar as teorias educacionais.
- 2 — Examinar e propor modificações nas práticas contemporâneas de educação.
- 3 — Avaliar a metodologia de ensino contemporânea à luz dos princípios da aprendizagem estabelecidos.
- 4 — Prever métodos de pesquisa para problemas educacionais.

Fontes: GAGE, H. L. & BERLINER, David. C. *Educational Psychology*. Chicago, Rand Mc Nally Collège Publishing Co., 1975.

MAGOON, Robert A. & GARRINSON, Karl C. *Educational Psychology*. Ohio, Charles E. Merrill, 1976. PERKINS, H. V. *Human development and learning*. Califórnia, Woodsworth Publishing Co., 1976.

Fonte: Brasil (1978c).

Pelo que está posto na figura 15, cabia à psicologia educacional, estudar o intelecto e o comportamento humano em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Lembramos ainda, que a psicologia escolar nesse contexto se apresentava por meio das teorias do fracasso escolar numa perspectiva classificatória dos alunos e das famílias. Nesse prisma, o fracasso relativo à aprendizagem do discente estaria nele mesmo.

Assim, ocultava os aspectos sociais e culturais que compreendiam a educação. Cabia à psicologia escolar, a prevenção de desajustes para adequada condução de comportamentos ajustados socialmente. Esta vertente, contribuiu para referendar posições ideológicas vinculadas à dominação, discriminação e exclusão lidando com os problemas escolares de forma remediativa (Marinho-Araújo; Almeida, 2014).

Ao estudar sobre o comportamento, Skinner, em suas investigações, fez uso de um equipamento diferente e inovador, hoje denominado como caixa de Skinner, à época, ele a nominou de espaço experimental. A mais típica dessas câmaras experimentais é a que se aproxima a uma gaiola, contendo: uma barra, uma luz, uma bandeja de comida, um mecanismo de liberação de alimento e, em determinados casos, uma grade eletrificada no piso. Outrossim, quando um rato não adestrado, era posto na caixa, não respondia de maneira previsível e automática, a exemplo do cachorro de Ivan Pavlov (Lefrançois, 2008).

Para Skinner, há dois tipos de respostas ou comportamentos: operantes e respondentes. O comportamento operante, é tudo que fazemos e que apresenta um efeito sobre o mundo exterior ou opera nele. Para tanto, os comportamentos respondentes, são provocados automaticamente por determinados estímulos, por exemplo, a dilatação da pupila em presença de um feixe luminoso. Nesse entendimento, o comportamento é controlado por suas consequências.

Assim, recompensas e punições desempenham um papel importante na vida diária. As pessoas têm uma tendência a se comportar de modo a obter recompensas e evitar punições (Lefrançois, 2008). Destarte, Moreira (2015, p. 51) adverte: “[...] Em muitos casos, as ações das pessoas são descontinuadas ou aumentadas pelas consequências dos efeitos que produzem no indivíduo. Podem-se utilizar recompensas e situações dolorosas para modificar, implantar ou extinguir comportamentos.” O reforçador positivo é usado como sinônimo de recompensa.

Entretanto, uma recompensa, pode ou não, ser reforçador positivo, por isso, somente os eventos que vêm após um comportamento e aumentam a sua frequência, são definidos como reforçadores positivos. E o estímulo reforçador negativo fortalece a resposta que o remove, ou enfraquece a resposta que o gera. Nesse processo, o condicionamento é o processo de introjetar

um reforçador positivo, imediatamente após uma resposta, que resulta num aumento da frequência daquela resposta.

Conforme Moreira (2015, p. 52-53) o condicionamento operante, “[...] é o processo no qual um reforçador vem imediatamente após uma resposta, sendo o reforçador definido como um evento ou objeto que aumenta a frequência de uma resposta à qual se seguiu.” Ao passo que, “[...] No condicionamento respondente, um estímulo reforçador é aquele que seguramente elicia uma dada resposta, mas não precisa aumentar a frequência da resposta à qual segue [...]”. O conceito de extinção se refere à suspensão do reforço de uma resposta condicionada, o comportamento em extinção, reduz a frequência de uma resposta.

Enquanto o esquecimento, é considerado uma diminuição na probabilidade de que uma resposta ocorra, como consequência de não ter sido emitida por um bom período de tempo. Ambos, consistem de uma diminuição na frequência da resposta, entretanto, se diferenciam, no sentido de que o comportamento de esquecimento é em virtude da falta de oportunidade para responder, e o comportamento de extinção se deve ao fato da resposta sem reforço. Nessa linha de raciocínio, Smith (2010, p. 34) argumenta:

De outra parte, é necessário situar a obra de todo e qualquer estudioso, no contexto histórico de sua produção. O tempo/espaço em que se situa a produção skinneriana não permitia, como nos dias atuais, ainda procura impedir e desautorizar, os procedimentos de análise da pesquisa qualitativa utilizado pelas ciências sociais, no desvelamento das complexas relações que as envolve, que muitas vezes só podem ter seus movimentos captados pelos procedimentos metodológicos histórico-dialéticos.

Apesar da resistência do paradigma positivista, nos meios acadêmicos, já se reconhece a forte influência que o behaviorismo em geral e os estudos de Skinner, em particular, exerceram sobre a pedagogia do nosso País, pois que não levam em conta os aspectos simbólicos da natureza humana e da cultura. Adotada por décadas, com quase exclusividade na disciplina de psicologia dos currículos de pedagogia, alastrou-se disseminando a ideia de que a aprendizagem dependia exclusivamente da fixação e extinção de comportamentos, recorrendo-se para isso a repetições acompanhadas de reforços positivos e negativos.

Doravante, fica nítido o porquê das palavras desenvolvimento e comportamento terem sido mencionadas 386 e 135 vezes, respectivamente, ao longo dos seis Manuais estudados, justamente por serem o cerne da teoria behaviorista. Pelos documentos, depreende-se que a escola atua, no aperfeiçoamento do sistema capitalista, e se articula ao sistema produtivo; para isso, faz uso da ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental.

Quanto à unidade de registro resultados, ao perscrutarmos o conteúdo do M1 no seu módulo 9, intitulado: Avaliação do ensino direto, na página 155, explícita para o licenciando

como se deve avaliar o ensino. Observamos na figura 16, o relevo que é dado à palavra resultados no que se refere à avaliação do ensino, chama a atenção para: os resultados da execução do plano, ponte entre plano e resultados, resultados obtidos e qualidade dos resultados.

Figura 16 - A unidade de registro resultados no Manual Subsídios para Formação Pedagógica - Módulos para professores

A. INTRODUÇÃO

Avaliar o ensino, resume-se, em princípio, na comparação do que foi planejado com os resultados da execução do plano. A ponte que liga **plano** a **resultados**, em termos de avaliação, está assentada nos objetivos idealizados. São estes que norteiam o planejamento (ver Módulo 3) e, por isso, servem de balizas para a avaliação.

Há vários tipos de **medidas educacionais** que, quando necessário, servem de auxílio à avaliação, sem com ela se confundirem, entretanto. A medida focaliza aspectos quantitativos, numéricos, dos resultados obtidos, enquanto que a avaliação procura interpretar os dados quantitativos, envolvendo, com isso, julgamento de valor que busca sondar a qualidade daqueles resultados. Há avaliações que prescindem da medida ou, mesmo, não a conseguem empregar como elemento fidedigno, mormente quando se trata de aspectos efetivos do comportamento humano.

Utilizar os objetivos como ponte de ligação, pura e simples, entre o plano e seus resultados, como ficou dito acima, pode acarretar alienação do que se passa durante o processo educativo. Por isso distinguem-se, hoje, diferentes tipos de avaliação do ensino, entre os quais se inserem a avaliação Somativa (ao final do processo) e a formativa (durante o processo).

O Módulo 9 pretende identificar o professor com as modernas correntes ligadas ao problema da avaliação do ensino, e com as técnicas de construção de testes de aproveitamento, a fim de facilitar-lhe a tarefa de conhecer melhor os resultados de seu trabalho em sala de aula.

Fonte: Brasil (1978a).

Seguramente, no M5 também percebemos a discussão voltada para os resultados da educação na Introdução da disciplina Didática e Metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau:

Numa era em que os resultados da Educação são exigidos da sociedade, em que se disseminam novas idéias quanto à tecnologia educacional, buscando-se racionalizar os esforços dos professores e maximizar os efeitos do processo ensino-aprendizagem, não se pode deixar de destacar a importância da formação didático-pedagógica. O professor de agora precisa estar preparado para dinamizar o processo de interação que se realiza na sala de aula, para estimular a criatividade, a participação, a reflexão crítica e a cooperação (Brasil, 1978e, p. 9).

Nessa concepção de cunho tecnicista a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental, instrumental, pragmática e coloca o relevo nas

competências e habilidades dos professores e alunos, no sentido de alcançar as metas e os resultados pré-estabelecidos a fim de atingir a eficiência e a produtividade na educação (Silva, 2016). Na esteira desse debate, Schön (1992) nomeia essa dimensão de racionalidade técnica, em que os profissionais inseridos nesse contexto têm como objetivo a solução de problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos.

Como consequência, o professor é visto como aplicador da técnica aprendida. Para tanto, a formação docente é delineada em duas etapas: primeiro, se aprende a técnica para, depois, executá-la em sala de aula de forma eficiente. Conforme Libâneo (1994, p. 63):

A influência da pedagogia tecnicista remonta a 2ª metade dos anos 50 (PABAAE – Programa Brasileiro-americano de auxílio ao Ensino Elementar.) Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar a tendência, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus [...] A aplicação da metodologia tecnicista (planejamentos, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc.) não configura uma postura tecnicista do professor, antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em termos de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada.

Como o próprio Libâneo (1994) salienta, há um ecletismo nas práticas pedagógicas dos professores nesse período histórico, entre as pedagogias; tradicional, renovada e tecnicista. Com um relevo para essa última. Com as transformações políticas que ocorriam no Brasil, o tecnicismo educacional serviu de mote para o alinhamento político e educacional e também teve forte influência na formação docente. Concernente ao termo diferenças individuais, nos Manuais, destacamos o conteúdo do M3, expresso na página 59, ao abordar sobre esse assunto:

Figura 17 - Diferenças individuais no Manual de Psicologia da Educação

ETAPA 4P ^a	DISCIPLINA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	ANEXO 3
<p>DIFERENÇAS INDIVIDUAIS</p> <p>Muito cedo na vida descobrimos que as pessoas são diferentes umas das outras. Elas diferem tanto em caráter, temperamento, inteligência, habilidades, valores, interesses, criatividade e ansiedade, como em altura, peso ou cor dos cabelos. O conhecimento de tais diferenças é importante em qualquer esfera da vida: na família, no trabalho ou em qualquer relacionamento social, e particularmente, na educação.</p> <p>A Psicologia Diferencial estuda o modo pelo qual indivíduos e grupos diferem. Grande parte dessas diferenças são uma questão de grau: diferentes indivíduos apresentam graus diferentes de inteligência, de auto-realização, de criatividade, de sociabilidade, de interesse nesta ou naquela área, e de uma série de outros traços. Uma vez que estas diferenças podem ser medidas, a Psicologia Diferencial trata basicamente das diferenças quantitativas entre os indivíduos.</p> <p>Qual a importância, para o professor, de saber como um aluno se situa em uma dada dimensão, com relação à média da população? O conhecimento sobre as diferenças individuais permite-lhe individualizar a instrução, adequar as experiências de aprendizagem às capacidades individuais e orientar o estudante e seus pais no sentido do melhor aproveitamento de suas aptidões.</p> <p>Informações sobre diferenças individuais podem ser usadas para prever êxito e para selecionar estudantes para determinado tipo de curso, ou, ainda, para tentar desenvolver aptidões e habilidades.</p> <p>As diferenças entre os alunos, e as dificuldades de prover métodos e estratégias de ensino que atendam a essas diferenças, constituem um dos principais fatores de ineficiência na educação.</p>		

Fonte: Brasil (1978c).

O termo diferença está associado às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que definem cada indivíduo. Entretanto, a tendência tecnicista não aborda as diferenças socioeconômicas que são determinadas pela maneira como se encontra organizada a sociedade capitalista (Candau, 2011). O próprio Skinner (1972, p. 229) explica a conotação do termo diferenças individuais dentro da ótica tecnicista:

Diferenças individuais. Os problemas administrativos que nascem de diferenças entre os estudantes tomam-se cada vez mais agudos à medida que a educação é ampliada para atingir aqueles que estavam fora do seu alcance. Em geral, só se tomam cuidados especiais em relação aos casos extremos. Os surdos e os cegos são ensinados de maneira especial, mas diferenças menores na capacidade sensorial são geralmente negligenciadas. Por exemplo, alguns alunos parecem aprender melhor com os olhos, isto é, respondem melhor a textos e a figuras, enquanto outros parecem ser auditivos e respondem melhor ao ensino oral, gravações e discussões.

Para Luckesi (1994, p. 62) “[...] As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender consiste numa modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou [...].” Isso significa que o ensino é um processo de condicionamento por meio do uso de reforço das respostas que se obter.

Rodrigues (2006) expõe que há muitos mitos acerca do behaviorismo aplicado à educação. Para a autora, por vezes, a disciplina de Psicologia da Educação, contribui para reforçar esses mitos dentro dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas. Aponta ainda que há ausência de textos que esclareçam sobre essa abordagem com maior rigor. Rodrigues (2006, p. 150-151) entende que muitas das críticas que são direcionadas a Skinner, na verdade vão em direção às concepções de João Watson, como mostra nesse excerto:

[...] Algumas críticas dirigidas à Skinner parecem mesmo ser dirigidas a outro destinatário: Watson, o representante da primeira versão do behaviorismo, denominado metodológico. Arriscaríamos dizer que mesmo a Watson são dirigidas críticas que podem ser consideradas produtos de leitura a baixo custo de sua obra [...].

Nessa ótica, supõe-se que quem não conhece a distinção entre behaviorismo radical e metodológico pouco sabe sobre behaviorismo em geral. A concepção de comportamento humano, para o behaviorismo radical ou skinneriano, não diz respeito somente a eventos observáveis, pois inclui eventos internos ou comportamentos encobertos, como pensamentos, sentimentos, cognições, sonhos e fantasias, entre outros.

Em contrapartida, Watson, representante do Behaviorismo metodológico, rejeitava a introspecção como método de investigação e negou-se a estudar o que não fosse consensualmente observável. Rodrigues (2006, p. 157) advoga que o behaviorismo contribui na criação de uma Psicologia menos reacionária ou mais revolucionária.

[...] A concepção de homem do behaviorismo radical é otimista e progressista por aventar a possibilidade de mudança de comportamento humano em caso de contingências favoráveis. Isso quebra a tendência da Psicologia em considerar o homem como autodeterminado ou determinado (quase a-histórico) em períodos muito iniciais da vida sem possibilidade de mudança posterior. Nesse sentido pode contribuir mais para lutas democráticas do que uma tradição “racionalista” que vê o homem como determinado quase “fatalisticamente”. Também contribui dentro da própria Psicologia para a incorporação de eventos explicativos externos, para a maior valorização da linguagem e da cultura na constituição da subjetividade, o que não ocorria na Psicologia antes do advento das primeiras versões behavioristas.

Tomando como aporte essas ponderações, entendemos que se faz imprescindível reposicionarmos o lugar da disciplina Psicologia da Educação, dentro dos cursos de formação de professores, no sentido de oferecer subsídios sólidos aos futuros docentes, no que tange à abordagem behaviorista e os seus pressupostos. Pois pelo exposto, há muitas críticas ao behaviorismo radical, quando na verdade se está falando do behaviorismo metodológico.

Seguindo esse entendimento, afirmamos que perpassa sim, um tecnicismo pedagógico nos Manuais dos cursos emergenciais de licenciatura aqui estudados, e que isso se aproxima em grande medida, das ideias propagadas por João Watson, com traços estilizados do behaviorismo Estímulo-Resposta (S-R) (França, 1997). Nessa conjuntura, a educação tinha como foco fabricar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, de maneira eficiente, informações precisas, objetivas e rápidas. É o que vemos na subseção a seguir: Formação para o Trabalho.

4.2.2 Formação para o Trabalho

Na acepção de Aranha (1999), no século XX a escola tradicional sofreu diversas críticas. Essa tendência liberal tradicional, é caracterizada por dar ênfase ao ensino humanístico, de cultura geral, onde o aluno é preparado para alcançar sua plenitude por meio do próprio esforço. Dessa maneira, as diferenças de classe social não são levadas em consideração e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Cabe ao professor conduzir o processo e ao aluno receptivo, apenas memorizar o que foi passado para ele.

Como vimos, a partir de 1960 emergem propostas de inspiração tecnicista, com a crença de que a escola, só seria eficaz se adotasse o modelo empresarial. Conseqüentemente, a tendência tecnicista aplicada à educação emerge nos Estados Unidos, em que teóricos e técnicos educacionais passam a exercer influência nos países latino-americanos em desenvolvimento.

Esse é o período em que a TCH é mais difundida e que tomam força os princípios da economia da educação. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos, construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela urgência em possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades, a opção pela vida economicamente ativa, imediatamente após a conclusão do 2º Grau.

Portanto, as contradições da realidade produziram a resistência da classe trabalhadora às políticas educacionais pautadas pela dualidade social, de modo a romperem as barreiras de acesso ao Ensino Superior da ampliação da necessidade de qualificação desses trabalhadores pelo avanço das forças produtivas no país naquele momento histórico (Ramos; Frigotto, 2017).

Tal qual ressalta Araújo (2019), o conceito de dualidade para explicar o Ensino Médio brasileiro tem origem nos anos 1970, nas análises que criticavam abordagens liberais apoiadas na TCH e que apontavam para a escola como espaço de reprodução da dualidade estrutural própria da sociedade de classes. Foi assim desde as primeiras experiências de

institucionalização da educação profissional, com a criação dos Colégios de Fábricas, em 1809, por D. João VI, destinados compulsoriamente aos órfãos e desvalidos.

Semelhantemente, ocorreu com a criação, em 1909, das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos filhos dos desfavorecidos da fortuna e com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema.

Essa Escola, acentuava a velha tradição do Ensino Secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático a partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista.

Conforme já discutido na tese, a Lei nº 5.692/1971 emergiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior. Poucos anos depois, por impossibilidade de transformar todo o ensino de 2º Grau em profissionalizante, foi editada a Lei nº 7.044/1982 que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º Grau. Nesse fio condutor, Ramos (2013, p. 24) esclarece:

O conhecimento produzido pelo ser humano está intrinsecamente vinculado às formas históricas como ele produz sua existência. Afinal, para se produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos de suas ações, o que significa que ele representa mentalmente seus objetivos, tendo que, para isto, apreender os elementos constituintes do mundo real. Se a produção da existência humana ocorre pela atividade vital que é o trabalho, trabalho e conhecimento são, ontologicamente, indissociáveis [...].

Isso indica que o trabalho é um elemento estruturante da vida humana, sem ele não existe vida e portanto, não se pode pensar o conhecimento, a linguagem e os conceitos. Desse modo, termos relacionados a essa conjuntura da TCH são bastante recorrentes nos Manuais analisados, a educação passa a ser reduzida a um espaço de capacitação e produção de habilidades, e transferência de conhecimento para a produção, personificando-se numa pedagogia liberal. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital. A educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal, formar o trabalhador para o processo de produção.

A partir deste momento, a desigualdade social é posta como responsabilidade individual determinada, por que alguns tiveram mais méritos do que os outros. A TCH oculta a desigualdade, é o que revela Frigotto (1993, p. 53) ao afirmar, “[...] uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira

natureza dos fenômenos”. Destarte, em meio à perspectiva neoliberal, transfere-se para os próprios trabalhadores a incumbência de obter condições de empregabilidade por meio do alcance de competências, como uma vantagem para a inserção no mercado de trabalho. Os dados mostram sobre isso na tabela 3:

Tabela 3 - Compêndio da Categoria 2 “Formação para o trabalho”

Unidades de registro	Recorrência das palavras						TOTAL
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	
Mercado de Trabalho	36	5	0	73	0	1	115
Qualificação para o trabalho	31	1	1	53	0	1	87
Profissionalização	19	0	0	49	0	0	68
Terminalidade	5	0	0	48	0	0	53
Eficiência	2	0	0	15	3	2	22
Eficácia	0	2	5	7	1	2	17

Fonte: Autoria própria em 2021.

Nessa situação, percebe-se que os termos mais presentes nos Manuais, foram: mercado de trabalho, 115; qualificação para o trabalho, 87; profissionalização, 68, terminalidade, 53, eficiência, 22 e eficácia, 17 vezes. Como exemplo, na figura 18, a expressão mercado de trabalho, presente no item b do Artigo 59, chama a atenção para o fato de que a iniciação profissional deve estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho:

Figura 18 - Termo mercado de trabalho no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

<p>Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.</p> <p>Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.</p> <p>§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:</p> <p>a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;</p> <p>b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.</p> <p>§ 2º A parte de formação especial de currículo:</p> <p>a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;</p> <p>b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.</p> <p>§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter</p>	<p>disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.</p> <p>§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.</p> <p>Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.</p> <p>Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.</p> <p>Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.</p> <p>§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos</p>
--	--

Fonte: Brasil (1978d).

Nessa linha de raciocínio, era preciso formar pessoas para atender a essas demandas, organizar mão de obra técnica, abundante e barata. Por sua vez, o sistema educativo, deveria produzir “capital humano”, a didática se reduz à mecanização dos processos de ensino-aprendizagem.

Contrariamente, Gamboa (2001, p. 86) propõe que “[...] A educação não é um ato neutro, pois está carregada de interesses e de valores próprios da cultura de cada sociedade. [...]”. Ou seja, os projetos educativos resultam dos jogos de poder que estão presentes nos grupos formados pelos indivíduos. Como foi demonstrado por Kuenzer (2013, p. 23):

Essa dualidade estrutural, aparentemente democrática por pretender permitir a mobilidade social, é conservadora na raiz, por seu conteúdo de classe, e não por sua forma; ou seja, não é por ser profissionalizante ou por conferir saber técnico que uma escola de 2º grau é de segunda categoria, mas sim por se dirigir a uma classe social determinada – a classe trabalhadora. Aos trabalhadores deve-se assegurar a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido.

Gamboa (2001) chama a atenção para o fato de que a educação, parece redefinir o *homo faber* para essa nova fase do capitalismo e para isso é reeditada a TCH. Segundo o Banco Mundial, a América Latina deveria fazer um esforço para que até o começo do século XXI, a região conseguisse nove anos de escolaridade básica para o conjunto de sua força de trabalho, porém esse banco não efetivou políticas concretas. Antes, é necessário uma elite formada para desempenhar as altas tarefas de condução da economia e do Estado, como: diretores, ministros e funcionários do primeiro escalão dos governos (Gamboa, 2001).

A educação, perante a crise da racionalidade iluminista e dos Estados-Nação, tem sentido como um investimento nas habilidades e competências técnicas dos indivíduos, visando seu melhor desempenho no mercado de trabalho. A proclamada pós-modernidade, evoca o irracionalismo, o fim da história, a decadência da razão, da visão da totalidade, do ideológico, do político, do trabalho, das organizações, das instituições, das esperanças, deixando em pé apenas as leis do mercado.

Diante desse quadro, cabe recuperar o objetivo da educação, rever a transformação do capitalismo como sistema global. Faz-se necessário, a construção de um cidadão que vá além do *homo faber*, pois homem não é máquina produtiva. E nesse encadeamento de ideias, nenhum processo pedagógico pode ser entendido como aplicação de técnicas ou metodologias. A exemplo disso, o termo qualificação para o trabalho foi citado 31 vezes somente no M1, que fica explícito desde a apresentação do documento, quando argumenta:

Da forma como foram previstas no Parecer 76/75, do CFE, as habilitações básicas representam opção válida para a viabilização da Lei nº 5692/71, no que se refere à qualificação para o trabalho. Será, certamente bem sucedida essa iniciativa, que depende, basicamente, de professores aptos e de equipamento e espaços físicos convenientes (Brasil, 1978a).

Na introdução do M1, essa preocupação também é ressaltada: “[...] Entretanto, há premência em que se preparem professores capazes de focalizar a qualificação para o trabalho, dentro da perspectiva das Habilitações Básicas [...]”. Complementa:

Há urgência em que se preparem recursos docentes para assumir essas áreas, passíveis de apresentar ao aluno de 2º grau um leque de opções dirigidas à sua posterior especialização dentro da empresa. Por motivos diversos, poucas escolas podem replicar o ambiente real de trabalho, "treinando" o aluno para determinada ocupação, como defende o Parecer 45. A maioria delas pode, sim, através das Habilitações Básicas, fornecer ao jovem informações múltiplas sobre as atividades de produção e de serviços, para facilitar-lhe a melhor escolha do futuro (Brasil, 1978a, p. 9).

Quanto à qualificação para o trabalho, o Parecer nº 45/1972, afirma que tem três objetivos, a saber: a) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização; b) qualificação para o trabalho; c) preparo para o exercício consciente da cidadania.

Isso deixa patente a importância da qualificação para o trabalho como componente básico do processo de formação integral do educando. Em virtude disso, o M4, no seu Anexo 9 da página 14, trata sobre a Indicação nº 52/74 – CFE, Aviso Ministerial nº 924/74, em que apresenta a qualificação para o trabalho no Ensino de 2º Grau:

Figura 19 - Qualificação para o trabalho no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

ETAPA 1a.	DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2o GRAU	ANEXO nº9
INDICAÇÃO 52/74 - CFE		
<p>AVISO MINISTERIAL nº 924/74 Indicação nº 52/74 Processo nº 11.543/74</p>	<p>A QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 2º GRAU</p> <p>Explicitação do voto do Conselheiro Paulo Nathanael.</p> <p>I - A qualificação para o trabalho integra o elenco de objetivos de ensino de 1.º e 2º graus, segundo dispõe o artigo 1º da Lei nº 5.692/71. Trata-se de dar atendimento a imperativo que decore da natureza tecnológica e economicista da nossa civilização, dotando a escola de meios para desenvolver em cada educando uma atitude apropriada face aos desafios da produção e do consumo, que exercem permanente pressão sobre o homem contemporâneo.</p> <p>Inicialmente destinada apenas aos contingentes de alunos com endereço certo para as ocupações do mercado, a qualificação para o trabalho confundia-se com o ensino profissional e não se estendia a toda a clientela estudantil do país. Fazia-se para alguns, em algumas escolas. Tido como ensino de</p>	<p>■ O avanço da teoria da educação nos últimos anos, como expressão das profundas mudanças por que passou o mundo neste século, inspirou a necessidade de repensar os objetivos da ação da escola e as funções do currículo de ensino. Cresceu a importância da educação para o trabalho como elemento essencial de um plano de educação integral da infância e da juventude. A primeira vez, no Brasil, que a legislação de diretrizes e bases acolheu o novo enfoque da matéria e registrou a necessidade da sua universalização pelos graus de ensino, foi em 1971, pela Lei nº 5.692.</p> <p>Qualificar para o trabalho no 1.º grau não constitui problema, nem de entendimento, nem de operação, eis que, para tanto, far-se-á sondagem de aptidões e dar-se-á iniciação ao trabalho, através das Técnicas Agrícolas, das Técnicas Comerciais e das Artes Industriais.</p> <p>A grande perplexidade alcança os educadores no ensino de 2º grau e é dela que pedimos venia para falar um pouco no presente voto.</p> <p>II — Ao definir o que se deve entender no ensino de 2º grau, como qualificação para o trabalho, a lei estabeleceu o seguinte:</p> <p>§ A profissionalização far-se-á na linha das</p>

Fonte: Brasil (1978d).

Depreendemos que com esse intento, sanava-se o problema das distorções crônicas que afetavam o mercado de trabalho pela escassez de profissionais qualificados, na medida em que preparava um grande quadro de recursos humanos de que o Brasil necessitava à época.

Decorrentemente, alerta Freitag (1980, p. 95): “[...] A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas.” Essa premissa, vai de encontro ao que preconiza Saviani (2003) quando discute sobre a formação politécnica, pois é preciso que exista uma unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais. Esse autor, defende que todo trabalho é manual e intelectual, pois se o trabalhador pode aprender uma função, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo.

Como foi declarado por Moura (2013, p. 145), a formação integral é: “[...] uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é omnilateral. Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, [...]”. Convém ressaltar que vários educadores progressistas do Brasil, a exemplo de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Domingos Lima Filho, Mônica Ribeiro, dentre outros, convergem para a ideia de um Ensino Médio politécnico ou tecnológico, unitário e universal com vistas a superar a dualidade entre trabalho manual, trabalho intelectual, entre cultura geral e cultura técnica.

No caso da palavra Profissionalização, emerge nos Manuais em 68 situações, sobretudo no M4 e no M1, 49 e 19 vezes, respectivamente. No M1, ao apresentar o Parecer nº 76/1975, sobre a educação profissionalizante no Ensino de 2º Grau, aponta que o problema da profissionalização é um dos princípios básicos da Lei nº 5.692/1971.

Sendo um dos mais complexos, no que diz respeito à implantação, e que suscitou inúmeros debates, seja do ponto de vista de uma filosofia da formação do adolescente, seja no que se refere às dificuldades de sua aplicação prática. Portanto, o M1 na página 78, explicita que os elaboradores da Lei nº 5.692/1971 concederam o caráter de profissionalização ao Ensino de 2º Grau com dois objetivos, conforme a figura 20:

Figura 20 - A profissionalização no Manual Subsídios para Formação Pedagógica – Módulos para professores

Os elaboradores da lei, ao concederem o caráter de profissionalização ao ensino de 2º grau, visaram certamente a um duplo objetivo:

1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa.

social, cultural e pedagógico. Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral. Não são aspectos antagônicos: são aspectos que se complementam para a formação integral. Era, pois, indispensável compatibilizar o ensino com a época atual, adequando a formação intelectual e a formação profissional, preparando o jovem integralmente para o mundo em que vive. Para isto era preciso prepará-lo para o exercício de um pensamento científico que, então, lhe seria absolutamente essencial torná-lo capaz de atuar produtivamente em sua sociedade.

Numa educação que vise à formação integral do educando não pode haver um divisor de águas entre a educação geral e a formação especial.

Com extrema propriedade, diz o Conselheiro

Fonte: Brasil (1978a).

Como demarca a figura 20, os elaboradores da Lei nº 5.692/1971, ao conceberem o caráter de profissionalização ao Ensino de 2º Grau, tinham como objetivo tornar a qualificação para o trabalho, uma meta com vistas à terminalidade e beneficiar a economia nacional, ao preparar quadros de recursos humanos.

No entender de Kuenzer (2002), os militares e tecnocratas ao apresentarem as políticas educacionais, evidenciados pela esfera econômica, sustentaram a satisfação das superficialidades do processo produtivo decorrente do desenvolvimento das forças produtivas demandadas pelo projeto hegemônico do capital, estabelecendo o disciplinamento dos sujeitos humanos para a vida social e produtiva, por intermédio do trabalho pedagógico ligado ao processo de trabalho capitalista. Sobre esse item, Silva (2016, p. 204), evidencia:

[...] a Lei nº 5.692/71 preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo.

Com esse intuito, cabia aos professores, desenvolver essas atividades com base nos programas e nos manuais didáticos elaborados por outros profissionais, ou seja, os professores

não participavam das decisões curriculares. Os Manuais analisados, incluem modelos de provas, planos de aula e material de apoio para a preparação das atividades em sala de aula a serem desenvolvidas pelos docentes. Consoante Saviani (2008, p. 10):

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico [...].

Com essa intenção, a educação foi submetida à lógica da economia, no sentido de beneficiá-la. Em concordância com essas ideias, Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 343) advertem:

[...] a ideologia tecnicista serviu como um invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência” que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu contra as tendências oposicionistas. Assim, a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam, constituiu-se no *leitmotiv* da ideologia tecnicista que embalou o regime militar.

Por conseguinte, para confirmar o seu poder, a contraofensiva do Estado Militar foi investir na escola com um duplo objetivo: sustentar o controle político e ideológico por meio da ressignificação da construção da cultura cívica nacionalista, da ordem, e investir na formação de mão de obra qualificada para que a economia do país pudesse alavancar progresso, tendo como sustentação pedagógica a pedagogia tecnicista. A respeito desse ponto de vista, Germano (2005, p. 181) argumenta:

Contudo, apesar das justificativas de ordem moral com base na preservação dos valores cristãos e da intenção manifesta de concorrer para a superação das desigualdades sociais, o que está em jogo *realmente*, na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista. Trata-se, portanto, de subordinar diretamente o sistema educacional ao sistema ocupacional.

Com vistas a isso, no M4 há uma relevância dada à profissionalização a nível de 2º Grau. Ao passo que, percebemos na página 19, no item sugestão metodológica, que o aluno-mestre tinha como meta, por meio da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, se instrumentalizar sobre os aspectos legais inerentes à educação no Brasil, conforme a figura 21:

Figura 21 - Profissionalização no Manual Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

SUGESTÃO METODOLÓGICA

Esta 1ª etapa, desenvolvida na agência formadora, visa a instrumentalizar o aluno-mestre com os dispositivos legais que regulam a organização do ensino no País, especialmente no que se refere à profissionalização a nível de 2º grau.

Como o material para ser trabalhado em aula é basicamente representado por textos legais, foi dada ênfase à sua interpretação e discussão em pequenos grupos. A participação do professor é sempre indispensável, seja na exposição inicial, seja na orientação dos trabalhos, seja na coordenação dos relatos finais dos grupos e das conclusões.

AValiação

A avaliação da aprendizagem na 1ª etapa do curso, desenvolvida na agência formadora, deverá ser, durante o processo, contínua, orientadora: o professor observará se estão sendo alcançados os objetivos da unidade de etapa para possíveis correções em atividades alternativas (leitura e discussão de textos, elaboração de respostas às questões formuladas pelo professor, questões para serem pesquisadas etc). Ao final da etapa haverá uma avaliação que deverá considerar:

- o rendimento do aluno-mestre em um teste com questões objetivas e subjetivas;
- o desempenho do aluno-mestre em trabalhos em grupo e em outras atividades realizadas em classe;
- a auto-avaliação do aluno.

Ativar o Windows

Fonte: Brasil (1978d).

Por esse lado, ao analisar o M4, visualizamos um conjunto de legislações no sentido de oferecer ao licenciando todo um aparato sobre a profissionalização no Ensino de 2º Grau, a saber: Lei nº 4.024 de 20/12/1961 - Títulos I a V; Lei nº 5.692 de 11/08/1971; Parecer nº 853/71 e Resolução nº 8/71 - CFE; Parecer nº 339/72 - CFE; Indicação nº 52/74 - CFE; Parecer nº 45/72 e Resolução nº 2/72 - CFE; e Parecer nº 76/75 - CFE, dentre outros.

Conforme Souza (2008), a profissionalização do Ensino Médio provocava a percepção das necessidades do mercado de trabalho, a elaboração de currículos de acordo com essas premissas, recursos materiais, e formação de professores totalmente impraticável dentro da realidade da escola pública. Acerca dessas questões, Antunes e Pinto (2017, p. 78-79) elucidam:

Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos cursos a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas [...]

Isto posto, a educação passa a ser moldada por um objetivo técnico que impulsiona a qualificação do trabalho nos limites da fragmentação, em que ocorre uma cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. De igual modo como Antunes e Pinto (2017, p. 79) ratificam,

“[...] Uma escola que, além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão. Razão instrumental, de um lado; trabalho parcelar, fragmentado e coisificado, de outro”. Tal política de profissionalização, sobrecarregou as escolas técnicas federais, acarretou uma degradação na escola pública de nível médio e fortaleceu a rede privada de ensino.

Nesse itinerário investigativo, sobre a terminalidade, detectamos que o termo apareceu num total de 53 vezes ao todo nos seis Manuais, sendo que no M4 atingiu a marca de 48 recorrências. Sobre esse aspecto, o M4 apresenta no anexo 13 o Parecer nº 3.474/1975, que trata sobre habilitação básica em agropecuária:

[...] A educação de um modo geral e o ensino de 2º grau, em especial, já não se poderiam contentar, face a heterogeneidade de origem e aspirações que marcam a sua nova clientela, com o funcionamento de uma escola voltada apenas para os jogos florais do academicismo, com algo de ciência para completar o seu currículo. Tinha que preocupar-se urgentemente com a terminalidade, a fim de capacitar o maior número dos concluintes desse nível de estudos a iniciar desde logo uma atividade qualquer remunerada. Daí a preocupação cada vez maior com as matérias profissionalizantes e com a qualificação para o trabalho, [...] (Brasil, 1978d, p. 187).

Nos termos de Chagas (1980), para o indivíduo, a terminalidade se configura como um fator de autorrealização e para a sociedade, uma condição básica de estabilidade e desenvolvimento, numa hora em que no indivíduo, existe ao mesmo tempo o trabalhador e o cidadão e para a escola, como ponto de convergência de ambas, seria a chave da educação integral que lhe compete promover. Nessa acepção, Chagas (1980, p. 106) declara:

Se o que basicamente caracteriza a terminalidade é o sentido de encaminhamento para uma atividade produtiva, não há de ser com uma exclusiva formação *academizante* que isso se conseguirá. Daí o caráter também *profissionalizante* que se há de imprimir aos estudos, a partir de sondagens em situações variadas, até alcançar uma opção mais clara à altura da adolescência propriamente dita [...] importa em que já não tenha a universidade como única saída. A profissão conquistada lhe oferece a alternativa de ingressar na força de trabalho e, sem marginalizar-se em tentativas nervosas de um frustrado perito em vestibular, [...] Para a sociedade, proporciona um aumento substancial dos recursos humanos de qualificação “média”, imprescindíveis às tarefas do desenvolvimento [...].

Por este ponto de vista, na página 123 do M4 há uma abordagem sobre as modalidades de habilitações, explica-se que as duas grandes funções do Ensino de 2º Grau é a terminalidade e a continuidade, consoante expõe a figura 22:

Figura 22 - A terminalidade no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

Em ambas as modalidades, a escola deve envolver a comunidade para determinar e alcançar seus objetivos, para definir e utilizar a intercomplementaridade e para estabelecer complementação (caso específico das habilitações básicas, visto que, nestas, o emprego ou outra escola especializada oferece ao aluno a parte operacional de sua formação).

As duas grandes funções do ensino de 2º grau — terminalidade e continuidade — estão presentes nas duas modalidades. A continuidade possibilita ao educando o prosseguimento de estudos em grau superior, a terminalidade assume, nas duas modalidades, formas diferentes, mas, em ambas, pretende-se preparar uma infra-estrutura de recursos humanos, em nível médio, para o desenvolvimento do País.

Na primeira modalidade (Parecer 45/72), o aluno conclui o 2º grau capacitado ao exercício de uma profissão, pronto a ingressar na força de trabalho.

Na segunda modalidade (Parecer 76/75), o aluno conclui o 2º grau com conhecimentos tecnológicos e técnicas que facilitam o seu ingresso e adaptação a uma ocupação a ser definida com o treinamento profissional. Só, então, terá lugar a terminalidade.

Fonte: Brasil (1978d).

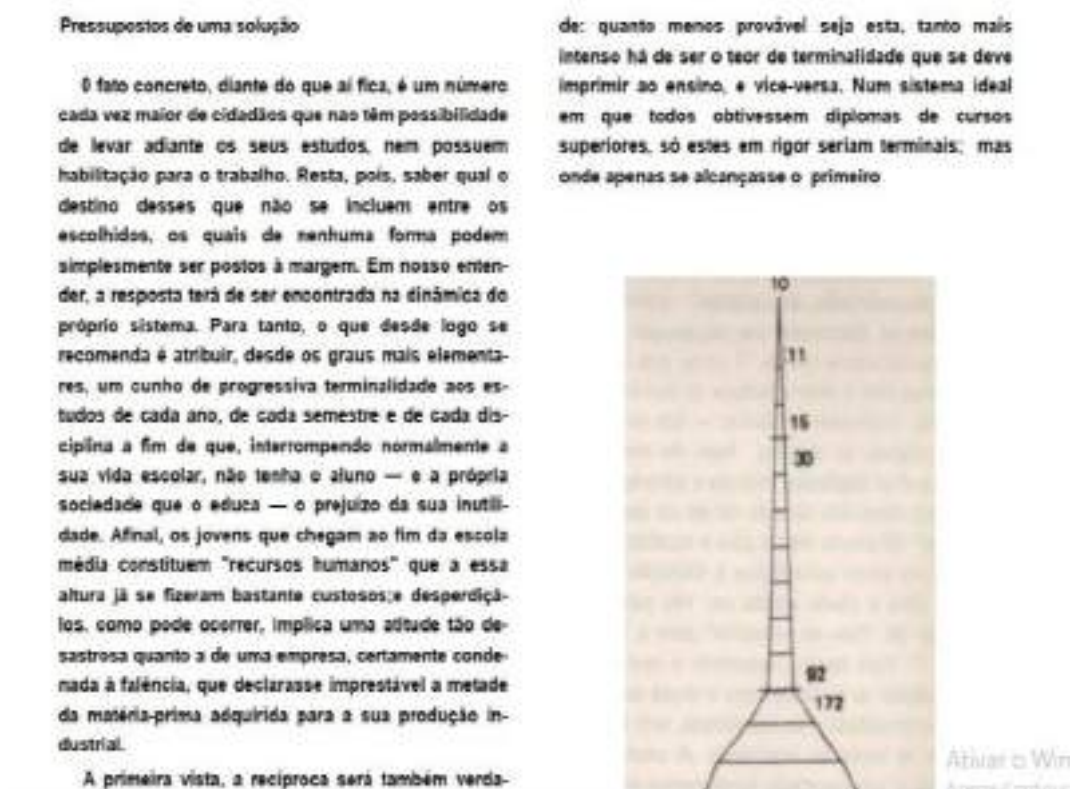
Aranha (1999) discute sobre o objetivo da escola nesse contexto, e explica que ao tomar como base um modelo empresarial, busca-se adequar a educação, às exigências da sociedade industrial e tecnológica, por isso a ênfase em preparar mão de obra para a indústria. Tal aspecto explica o foco na preparação de recursos humanos, no Ensino Médio, para o desenvolvimento do país, como contemplamos nos termos da figura 22. Neste sentido, os conteúdos escolares, visam transmitir informações que proporcionem adaptação do indivíduo ao trabalho, ou seja, a apropriação do saber científico.

Segundo Chagas (1980, p. 131), o currículo é a soma das influências que os sujeitos recebem e ao mesmo tempo reagem à essas influências transformando conhecimentos anteriores. Em suma, “[...] o currículo surge como um conjunto preestabelecido de *conteúdos* de ensino escalonados em *tempo* que se estima capaz de assegurar a sua assimilação [...].” Essa Didática instrumental é entendida por Candau (2005) como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o fazer pedagógico, saberes esses, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação e do quadro que os geraram.

Ainda sobre os conceitos continuidade e terminalidade, no M4, na 1ª etapa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Valnir Chagas expõe sobre tais aspectos,

sendo o texto reproduzido da Indicação nº 48/1967, aprovado pelo Conselho Federal de Educação:

Figura 23 - Terminalidade no Manual de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau



Fonte: Brasil (1978d).

No texto apresentado na figura 23, explica-se que desde os graus mais elementares, já deve existir um caráter de terminalidade aos estudos de cada ano, semestre ou disciplina, a fim de que o aluno, caso interrompa a vida escolar, não tenha nem ele e nem a sociedade algum tipo de prejuízo. Levando em conta o que alude Freitag (1980, p. 94), vejamos as inovações apontadas pela Lei nº 5.692/1971 a seguir sintetizadas:

1. Extensão definitiva do ensino primário obrigatório 4 a 8 anos (Art. 18), gratuito em escolas públicas (Art. 20), e conseqüentemente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (Art. 22). O ciclo ginásial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.
2. Profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio) (Art. 4; §§ 1 a 5, a Art.10) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos.
3. Reestruturação do funcionamento e o ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno.

Depreende-se, o destaque para a profissionalização com terminalidade, dando a entender que os estudantes do Ensino Médio tinham a possibilidade de sair da escola e inserir-se diretamente no mercado de trabalho, apropriando-se de funções técnicas. À semelhança do que reporta Freitag (1980, p. 95): “Deixariam assim de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta) [...]”. Em resumo, a profissionalização imposta ao Ensino de 2º Grau foi um fracasso, destruiu o seu caráter propedêutico ao Ensino Superior e elitizou ainda mais o acesso às universidades públicas.

Como resultado desse quadro, houve o fortalecimento da rede privada, pois assumiu de forma efetiva a preparação dos estudantes para os vestibulares, os denominados “cursinhos” preparatórios para acesso ao Ensino Superior. No entanto, somente os mais abastados financeiramente podiam acessar esses cursos pagos (Germano, 2005).

No âmbito da discussão sobre o termo eficiência, o M4 na página 86, ao tratar sobre o Parecer nº 853/1971 e a Resolução nº 8/1971 – CFE, que fixa o núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus e a doutrina do currículo na Lei nº 5.692/1971, alude:

Quanto aos professores, não ignoramos o quadro atual de dispersão que a lei procurou corrigir, num dos seus capítulos mais ricos, visando ao aumento da eficiência, à redução de custos e, sobretudo, à valorização da classe como causa e efeito da nova política. Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas, já na própria escola primária, exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesma proporção e cuja "oferta", em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente da procura (Brasil, 1978d, p. 86).

Conforme Arapiraca (1979), com a ajuda da USAID a partir do Golpe de 1964, a intenção era legitimar uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira, com o objetivo de direcionar a sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Com essa premissa, impuseram mudanças radicais no processo de ensino, a fim de modernizá-lo pela adesão à filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos, com ênfase para efetividade, eficiência e posturas acríticas.

Então, subjacente à proposta de ajuda, implantaram no aparelho escolar uma nova racionalidade pedagógica, com base numa eficiência que se assemelha à observada no processo de produção industrial. Busca-se novas metodologias, entendendo a educação como um bem econômico e nessa linha de raciocínio, o indivíduo que não consegue se capitalizar, por meio da acumulação do seu capital humano, é entendido como alguém sem capacidade para competir.

Consoante enunciações de Kuenzer e Machado (1986), essa pedagogia tecnicista foi implantada no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro, especialmente o americano, por meio da necessidade de preparação de uma mão de obra que atendesse à demanda das multinacionais que invadiam a nação brasileira. Em outros termos, essa tecnologia deveria absorver a ideologia empresarial vigente, para produzir um produto escolar adequado. Saviani (2007, p. 17-18) contribui com esse debate quando reporta:

[...] Por sua vez a pedagogia tecnicista vai se pôr como uma teoria que busca explicar o fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, visando chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa e dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista. Na verdade, ela se põe como um ramo científico, já que sua base teórica deriva do behaviorismo, uma das correntes que se empenharam em garantir à psicologia o atributo de cientificidade, diferenciando-se da psicologia anterior, chamada de psicologia filosófica ou racional. Filosoficamente, a matriz dessa corrente pedagógica remete ao positivismo, na versão que se difundiu na segunda metade do século XX sob a forma do estrutural-funcionalismo [...].

Para tal, a pedagogia tecnicista tem como interesse principal, produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, flexíveis e obedientes. Nessa linha de raciocínio, quanto à unidade de registro eficácia, o M4 na Introdução do documento trata sobre este aspecto, quando pontua:

O comprometimento da escola atual com a educação de massa tem concorrido para tornar mais distante a preocupação com as diferenças humanas, fazendo com que se deixe de tratar os estudantes como seres individualizados. Perceber que a massa é composta por seres únicos que precisam ser atendidos naquilo que lhes é peculiar para responder adequadamente ao que lhes será exigido, é fator fundamental à eficácia docente (Brasil, 1978c).

Torna-se relevante mencionar, que as mudanças deveriam, ainda, pautar os currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa, com o intuito de se obter o aumento da produtividade e da eficiência com menor custo para as instituições de Ensino Superior. No tocante a essas reflexões, Silva (2016, p. 199) explica:

A principal característica do método *taylorista* de trabalho é o controle de todas as fases de produção, estabelecendo as etapas de execução do trabalho, sob a égide da burocratização. O *Taylorismo* se apoia no conceito da eficiência como um dos principais critérios de avaliação dos processos produtivos. Faz uso da competição entre os trabalhadores, nos setores de execução das etapas do trabalho, utilizando instrumentos de gratificações e promoções. No entanto, contraditoriamente, a despeito da competitividade, submete os trabalhadores a uma homogeneização para manter o controle, a eficiência e a eficácia nos processos [...].

Verificamos que na página 93 do M6, no seu anexo 18, é perceptível a atribuição do vocábulo eficiência ao trabalho do professor:

Figura 24 - Eficiência no Manual Prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado

ETAPA 3ª	DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO, SOB A FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	ANEXO 18			
AVALIAÇÃO DA 3ª ETAPA					
As respostas ao que se segue poderão ensejar análise mais precisa e aperfeiçoamento das atividades da PRÁTICA DE ENSINO em Serviço.					
Assinale o item que expressar, na sua opinião, a contribuição das atividades realizadas nesta etapa para a sua eficiência profissional.					
1. contribuição baixa					
2. contribuição média					
3. contribuição suficiente					
4. contribuição alta					
		1	2	3	4
5.	Análise da grade curricular das Habilitações Básicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Análise do programa de disciplinas específicas de Habilitações Básicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Análise de conceitos básicos a serem dominados pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Identificação de disciplinas e conteúdos curriculares que constituem pré-requisitos de disciplinas de Habilitações Básicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Seleção, definição e exemplificação de conceitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Seleção de atividades para observação de fenômenos em situação real.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Seleção de atividades para observação de fenômenos em situação simulada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Elaboração ou reelaboração de plano(s) de curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Elaboração de plano(s) de aula, ou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Elaboração de plano de aula, execução de aula, avaliação e relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subtotal		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Brasil (1978f).

O conteúdo da figura 24, trata de uma avaliação que o licenciando deve fazer sobre o aperfeiçoamento da Prática de Ensino, a fim de assinalar o item que evidencia a contribuição das atividades realizadas na etapa 3 do M6 para a sua eficiência profissional. Isto é, era preciso promover, homens e mulheres flexíveis, com capacidade para resolver problemas novos com agilidade e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se continuamente. Na compreensão de Kuenzer (2016, p. 17):

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias

produtivas. Estas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado.

É justamente nesse âmbito, onde reside o caráter flexível da força de trabalho; a adaptabilidade, importa mais que a qualificação prévia, que abarca as competências cognitivas, práticas ou comportamentais, e ainda a competência para aprender e subjugar-se ao novo, o que supõe subjetividades comedidas que lidem adequadamente com a fluidez.

Com efeito, das análises dos Manuais, depreendemos que a relação entre os modelos de racionalização típicos do sistema de produção capitalista alicerçou o tecnicismo aplicado à educação. Igualmente, essas premissas apontam para mudanças nos processos produtivos, em que a racionalidade administrativa, traço marcante do modelo empresarial, é transferida às instituições escolares.

Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, cabe à educação garantir o domínio dos conhecimentos que alicerçam as práticas sociais e a habilidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que possibilitem aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível (Kuenzer, 2016).

O trabalho flexibilizado prevê a redução do desperdício, o aumento da mão de obra por meio da qualificação e tecnicidade e produção precisa para atender ao mercado. O *toyotismo* salvou o sistema capitalista da crise e passou a explorar o trabalhador com mais intensidade, fazendo-o sentir-se parte do processo. Por esse ângulo, na próxima subseção, aprofundaremos a discussão no que se refere aos Métodos de Ensino presentes nos Manuais em tela dentro desse contexto de formação de professores durante a vigência da Lei nº 5.692/1971.

4.2.3 Métodos de Ensino

Para Mizukami (1986) os comportamentalistas ou behavioristas, assim como os denominados instrumentalistas e os positivistas lógicos, compreendem a experiência ou experimentação planejada como a base do conhecimento. Nessa acepção, o conhecimento é resultado direto da experiência.

Burrhus Frederic Skinner, é considerado como o representante da análise funcional do comportamento. Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é reforçado e modelado. O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência, em que o aluno é considerado como um recipiente.

A educação deve se preocupar com aspectos mensuráveis e observáveis, transmitir conhecimentos, comportamentos éticos e habilidades básicas para o controle do mundo/ambiente. Nesse encadeamento, o ensino é composto por padrões de comportamento que se modificam, por meio do treinamento e o homem é produto do meio, esse meio pode ser manipulado e o comportamento modificado.

A sociedade ideal para o behaviorismo, é a que implica um planejamento social e cultural, por isso o indivíduo deve ser passivo e respondente ao que se espera dele. Na relação professor-aluno, cabe ao educando o controle do processo de aprendizagem e ao professor, o planejamento, com economia de tempo, esforços e custos. A metodologia utilizada preza pela tecnologia educacional, estratégia de ensino, reforço e instrução programada e a avaliação constata se o discente atingiu os objetivos propostos de forma adequada.

Levando em conta essas premissas, ao analisarmos a categoria Métodos de Ensino nos Manuais estudados, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 4 - Compêndio da Categoria 3 “Métodos de ensino”

Unidades de registro	Recorrência das palavras						TOTAL
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	
Técnicas	90	12	24	114	11	4	255
Treinamento	71	7	6	51	0	7	142
Modelo	10	5	4	13	5	64	101
Controle	8	7	31	20	0	18	84

Fonte: Autoria própria em 2021.

A sondagem apresenta a recorrência das unidades de registro, a saber: técnicas, 255; treinamento, 142; modelo, 101 e controle, 84. A propósito disso, em se tratando do termo técnicas, constatamos que se constitui numa palavra muito recorrente em todos os Manuais, ou seja, existe uma ênfase nas técnicas voltadas para a educação da década de 1970.

Com esse fim, no M1 ao pesquisarmos esse vocábulo, apareceu num total de 90 vezes, se aplicando a diferentes contextos, como por exemplo: técnicas de grupo, técnica de avaliação, técnica de construção de teste, técnicas audiovisuais de ensino, assistência técnica, disciplinas técnicas, formação técnica, entre outros.

Na figura 25, na introdução do M1, na página 115, especificamente no Módulo 4: “Técnicas e recursos de ensino”, enfatiza o termo técnicas, no sentido de familiarizar o corpo docente com as técnicas de ensino e fortalecer a eficiência do processo educativo:

Figura 25 - A unidade de registro técnica no Manual Subsídios para Formação Pedagógica - Módulos para professores

A. INTRODUÇÃO

Determinados os objetivos a atingir (Módulo 3), o planejamento chega ao cume do processo de ensino ao delinear procedimentos, técnicas e recursos didáticos, levando em conta, de um lado, as características da clientela e o ambiente em que se deve desenvolver o processo e, de outro, o conteúdo a ser dominado a fim de que se atinjam os objetivos pré-estabelecidos.

Embora sejam inúmeros os **procedimentos** capazes de facilitar a aprendizagem, podem eles ser classificados de acordo com duas **técnicas** diferentes: o ensino em grupo e o ensino individualizado. A utilização de ambas pressupõe o emprego concomitante de **recursos de ensino**. Em outras palavras, pressupõe a utilização de material didático audiovisual, de multimeios auxiliares da ação pedagógica.

O presente Módulo pretende familiarizar o corpo docente com as técnicas de ensino mais empregadas na prática docente e com os tipos de recursos capazes de fortalecer a eficiência do ensino, em sala de aula e à distância.

Fonte: Brasil (1978a).

No que concerne às técnicas, na concepção de Skinner (1972) existia condições de custear a mecanização das escolas, os aparelhos custariam tão pouco quanto o valor de um rádio portátil ou uma vitrola. Como o uso poderia ser por rodízio, não seria necessário ter um aparelho disponível para cada aluno.

Reflete que a educação precisava se tornar mais eficaz e para isso seria viável rever currículos e livros didáticos. Skinner (1972, p. 27) arremata, “[...] Graças ao advento da televisão, no entanto, os chamados recursos áudio-visuais estão sendo reexaminados. Projetores de cinema, aparelhos de televisão e gravadores de fita estão achando o caminho de entrada para as escolas e faculdades dos Estados Unidos.” Remete que os recursos audiovisuais suplementam e suplantam aulas e livros didáticos, apresentam a matéria de maneira tão clara e interessante que o aluno aprende.

Doravante, a instrução com máquinas permite que cada aluno progrida no seu próprio ritmo. É um artifício econômico que põe um programador em contato com um grande número de estudantes. Diferente de um livro didático, que o professor pode explicar ao aluno o que não

está claro, o material programado para a máquina deve ser completamente adequado, objetivo e de fácil compreensão. Sobre o uso das máquinas de ensinar, Skinner (1972, p. 54) reflete:

Será que as máquinas substituirão os professores (sic)? Ao contrário, elas são equipamento para uso dos professores, poupando-lhes tempo e labor. Ao delegar certas funções mecanizáveis às máquinas, o professor emerge no seu próprio papel como um ser humano indispensável. Pode ensinar mais alunos do que até então — o que é provavelmente inevitável, se se quer satisfazer à demanda mundial de educação — mas o fará em menos horas e com menos fainas pesadas. Em troca desta sua maior produtividade, pode pedir que a sociedade melhore sua condição econômica.

Responde que o papel do professor nesse caso, pode ser modificado em virtude da instrução com as máquinas afetar as práticas tradicionais. Os alunos, agrupados em séries ou classes, prosseguem cada um no seu próprio nível. As notas, por sua vez, também adquirem uma nova roupagem. Na perspectiva tradicional, uma nota baixa significa que o aluno aprendeu pouco ao longo do ano, mas com o uso da máquina, esse aluno terá tempo de avançar na sua própria velocidade.

A autoinstrução com a máquina apresenta outras vantagens, por exemplo, no treinamento militar e industrial, que não se pode reunir alunos em grupos. De igual modo, possibilita construir programas para matérias em que não há professores disponíveis, ou quando uma modificação nos métodos encontra os professores despreparados. Pode também ser adaptada para ensinar alunos com deficiência e apresenta a vantagem de ter muita paciência. Sobre as máquinas, Skinner (1972, p. 58) anuncia:

Há muito mal-entendido sobre máquinas de ensinar. Acredita-se muitas vezes que são simples artefatos que mecanizam funções outrora desempenhadas por professores humanos. Os exames são um exemplo. O professor precisa descobrir o que os alunos aprenderam e pode fazê-lo com o auxílio de máquinas; a correção de testes de múltipla escolha por máquina é hoje comum [...]

A programação da instrução tem sido outro grande mal-entendido. Os primeiros programas que emergiram de uma análise experimental do comportamento foram copiados só em certos aspectos superficiais. Os teóricos da educação puderam assimilar [sic] os princípios que eles pareciam exemplificar, fazendo referências a filosofias anteriores. A instrução programada foi, por exemplo, chamada socrática.

Nessa perspectiva, o condicionamento operante no âmbito da educação é simples e direto. Pontua que o ensino é um arranjo de contingências sob as quais os discentes aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, entretanto, os professores criam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, propiciando o surgimento do comportamento que seria adquirido lentamente, ou mesmo que não ocorreria nunca.

Além disso, uma máquina de ensinar, é qualquer instrumento que disponha de contingências de reforço. Destarte, a esquematização eficiente de reforçamento é um elemento primordial no planejamento educacional, para tanto, se deseja ensinar o aluno a ler bons livros, que tenha um momento convincente ou comovedor, só após inúmeras páginas lidas, é necessário que seja exposto a uma programação de materiais que construam a tendência a ler na ausência de reforço imediato (Skinner, 1972).

No M5 observamos que existe certa ênfase à abordagem de diferentes tipos de técnicas que o professor deve dominar a fim de pôr em prática nas aulas, tais como: tempestade cerebral, painel integrado, estudo dirigido, discussão-observação e módulos de ensino. A figura 26 exibe um roteiro para estudo dirigido, situado na página 59 do documento:

Figura 26 - Roteiro para estudo dirigido no Manual de Didática e Metodologia Aplicadas ao Ensino de 2º Grau

Etapa 4	Disciplina DIDÁTICA	Anexo 8
--------------------	--------------------------------	--------------------

ROTEIRO PARA ESTUDO DIRIGIDO

a) Faça uma leitura geral do texto.
b) Releia cada período grifando as idéias principais e os pormenores a elas relacionados.
c) Faça chaves à margem, escrevendo a idéia principal do período.
d) Organize um quadro sinótico contendo os seguintes itens:

Estudo dirigido - conceito, finalidade, modalidade de aplicação; normas, vantagens e recomendações quanto à sua aplicação.

O estudo dirigido é uma modalidade de ensino individualizado, embora se efetive em situação socializada, na sala de aula, com a supervisão direta do professor da matéria. Através do estudo dirigido o aluno realiza o trabalho segundo seu próprio ritmo e recebe assistência do professor, que o ajuda nas dificuldades e o estimula a estudar mediante técnicas incentivadoras.

Introduziu-se o estudo dirigido nas escolas porque pesquisas assinalaram ausência de boas condições de estudo no lar: falta de local adequado para estudo, excesso de ruído e distrações, excesso ou carência de orientação por parte dos pais, desconhecimento de técnicas de estudo.

Essas pesquisas alertaram os educadores para a necessidade de se ensinar o aluno a estudar e para o valor da orientação individual até que ele saiba estudar. Além disso, o progresso cultural hoje é vertiginoso e o conhecimento adquirido nas escolas em poucos anos se torna obsoleto. Mais importante do que ensinar coisas é aprender a estudar e apreciar o estudo.

Os principais objetivos do estudo dirigido são:

- levar o aluno a dominar boas técnicas de estudo;
- desenvolver nele atitudes positivas para com o estudo;
- exercitá-lo no uso de fontes de consulta como: textos, dicionários, mapas, enciclopédias, revistas etc;
- melhor conhecer o estudante quanto ao seu preparo, suas possibilidades e limitações;

Ativando Wini

Fonte: Brasil (1978e).

Da pesquisa, depreendemos que subjacente às orientações aos professores em formação, com vistas a aprimorar o seu desempenho, perpassa a ideologia da proposta desenvolvimentista estudada na seção 3 da tese, onde a técnica e a tecnologia eram constantemente requeridas e

para dar sustentação a este novo modelo, procurou-se inovar com as reformas educacionais. Como afirma Saviani (2008), no tecnicismo, a ênfase da prática educativa reside na técnica pela técnica, pois busca em manuais, instruções sobre de que maneira direcionar o processo de ensino.

Na pedagogia tecnicista, o marginalizado é o incompetente tecnicamente, o ineficiente e improdutivo. Nessa abordagem, a educação possui um relevante papel, porque busca superar o problema da marginalidade na medida em que pretende formar indivíduos capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade.

No campo da educação, o comportamentalismo teve como principal marca o controle rígido das atividades pedagógicas, dirigidas de forma mecânica, automática, repetitiva e programada. Aliado a interesses políticos e econômicos, o tecnicismo centra os esforços no planejamento e controle do método de produção (Kuenzer; Machado, 1986).

Interessante destacar que a palavra treinamento apareceu nos Manuais estudados num total de 142 vezes. Chama a atenção, a preocupação do Estado em treinar os professores para a realidade imposta pelo contexto da Lei nº 5.692/1971. O M1 em seu módulo 2, intitulado: Fundamentos para o treinamento de professores, apresenta as seguintes proposições no texto da introdução:

O corpo docente que irá dedicar-se ao treinamento de professores de disciplinas específicas das Habilitações Básicas deverá levar em conta, ao planejá-lo: a) as características da clientela a ser treinada; b) as decisões legais regulamentação referente àquele treinamento, e c) as decisões mais específicas [...] indicado pelo plano emergencial, [...].

O Módulo 2 procura indicar caminhos e oferecer material ao corpo docente, capazes de facilitar-lhe a tarefa de bem planejar a ação relativa ao **treinamento de professor** (Brasil, 1978a, p. 97).

Nota-se, no excerto extraído do documento, a preocupação em treinar professores. Conforme cita Saviani (2008, p. 11), “[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo [...]”. Nessa linha de pensamento, concepção, planejamento, coordenação e controle ficam à disposição de especialistas em que supõem-se serem habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Saviani (2000, p. 12), reitera:

[...] escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo

preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. [...]

Sobre o ritual sufocante a que o professor passa a ser submetido, Moreira (2015) cita Skinner, quando aponta alguns exemplos de aplicação da abordagem skinneriana, tais como: Instrução Programada, Método Keller e Objetivos Operacionais (comportamentais). A Instrução Programada, é uma aplicação do enfoque skinneriano, que tem como princípios: 1. Pequenas etapas, que consiste em apresentar um grande número de pequenas e fáceis etapas; 2. Resposta ativa, é a participação ativa do aluno na aprendizagem; 3. Verificação imediata, o aluno aprende de maneira mais eficiente quando verifica sua resposta de maneira imediata; 4. Ritmo próprio, cada discente trabalha rápida ou lentamente; 5. Teste do programa, testar o aluno por meio da sua atuação/apresentação.

Interessante observar que Niskier (1972, p. 159), ao tratar sobre a nova escola aventada pela Lei nº 5.692/1971 anuncia essa preocupação com o ensino programado, quando afirma: “Preve-se que daqui 30 anos os cadernos serão de alumínio e os lápis, eletrônicos. O ensino programado, intimamente ligado à educação tecnológica, já se encontra em pleno vigor nos Estados Unidos e no Brasil começa a ser introduzido [...]”. Nota-se, que Niskier já prospectava os novos ventos que sopravam com o advento da tecnologia no ensino.

Enquanto o método Keller, também conhecido por Sistema de Instrução Personalizada é um tipo de ensino individualizado, fundamentado na Instrução Programada, na teoria do reforço positivo e apresenta como características: o ritmo próprio do aluno, o domínio do material de cada unidade, como condição para o avanço, a abordagem de aulas teóricas e demonstrações como forma de motivação, ênfase em materiais escritos, uso de estudantes monitores, selecionados em função do domínio demonstrado sobre o conteúdo do curso (Moreira, 2015).

E os Objetivos Operacionais, transparecem a manifestação do comportamentalismo de Skinner, em sala de aula nos anos 1970. O ensino era organizado a partir de objetivos definidos que mostravam com precisão o que o aluno deveria ser capaz de fazer e sob que condições, após receber a instrução correspondente. Dessa maneira, os objetivos eram os comportamentos que os alunos deveriam demonstrar após a instrução, evidenciando aprendizagem e ensino eficaz (Moreira, 2015).

Os conteúdos curriculares são compostos pelas informações, princípios científicos e leis, definidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. Esses conteúdos, ensinados aos alunos, são as matérias possíveis de serem reduzidas a conhecimentos

observáveis e mensuráveis. Estes decorrem da ciência objetiva, excluindo-se qualquer vestígio de subjetividade.

O conteúdo encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros técnicos e didáticos, nos módulos, nos dispositivos audiovisuais. O método de ensino, consiste no emprego das técnicas necessárias à organização e ao controle das condições ambientais que levam o aluno a se apropriar, por meio da transmissão e recepção, das informações indispensáveis ao domínio dos elementos que compõem o sistema e as técnicas operacionais, voltadas para a execução de tarefas pré-definidas (Luckesi, 1994). Nesse seguimento, destacamos a presença dessas características nos objetivos da 1ª etapa do M5, a ser realizado na agência, com carga horária de 15 horas:

- *Identificar as características e atitudes fundamentais do professor e sua repercussão no comportamento do aluno.
- *Redigir objetivos de acordo com Mager.
- *Discriminar plano de curso, de unidade e de aula.
- *Analisar diferentes tipos de planos de aula: demonstração, trabalho de grupo, estudo dirigido, palestra, visita, excursão, previamente selecionados pelo professor (Brasil, 1978e, p. 13).

Diante disso, Moreira (2015, p. 62) aponta: “Tecnologia educacional, engenharia de instrução, enfoque sistêmico e outras terminologias desse tipo, que hoje estariam em desuso, refletem a grande influência do behaviorismo de Skinner na instrução [...]”. Na atualidade, do ponto de vista instrucional, se discute que esse enfoque impulsionava muito mais a aprendizagem mecânica, automática, do que a aprendizagem significativa.

Nessa acepção, a educação transforma-se num movimento fechado em si mesmo, sem qualquer tipo de interação com o seu entorno ou com questões sociais e, portanto, sem a capacidade de diálogo e de ser viabilizadora das transformações humanas. Saviani (2008, p. 15) avança ao reportar: “[...] na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores”. Nas asserções de Skinner (1972, p. 2):

[...] ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. (Tudo o que hoje se ensina deve ter sido

aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por estes eventos raros).

Eventualmente, a fraqueza da técnica se evidencia no disfarce de uma reformulação dos objetivos da educação. Tal qual aduz Skinner (1972, p. 17), “[...] Habilidades, como escrever certo ou calcular rápido, são minimizadas em favor de proposições vagas: educar para a democracia, educar a criança como um todo, educar para a vida, e assim por diante [...]”. Ele adverte que essas filosofias não sugerem aprimoramento nas técnicas, não ajudam na melhoria das práticas nas salas de aula.

Questiona: O que tem a escola à sua disposição para reforçar uma criança? Explica que o problema técnico de oferecer os recursos instrumentais necessários não é difícil, pois afirma que há diversas maneiras das contingências necessárias serem arrançadas, um aparelho pouco dispendioso parece resolver a metade dos problemas, a exemplo da “máquina de ensinar”. Nessa linha de raciocínio, Skinner (1972, p. 21) reitera:

Está ainda em estágio experimental, mas dá uma idéia do instrumento que parece ser exigido. O aparelho consiste numa caixa do tamanho aproximado de um gravador. Na parte superior há uma abertura, através da qual pode ser visto um problema ou uma questão impressos em uma fita de papel. A criança responde à pergunta movendo um ou mais dos cursores sobre os quais estão impressos os dígitos de 0 a 9, a resposta aparece em furos quadrados picotados no mesmo papel em que está impressa a pergunta. Uma vez que a resposta tenha sido marcada, a criança gira um botão. A operação é simples como a de ajustar a televisão. Se a resposta estiver certa, o botão gira com facilidade e pode ser adaptado para fazer piscar uma luz ou fazer funcionar algum outro reforçador condicionado. Se a resposta estiver errada, o botão não gira. O aparelho pode vir com um contador que marque as respostas erradas em cada série de passos. Agora, é preciso girar o botão levemente em sentido contrário e tentar uma nova resposta. (O pisca-pisca do dispositivo indica que a resposta está errada, sem dar a resposta certa). Estando correta a resposta, o botão gira no sentido em que move o papel, e uma nova questão aparece na abertura. Este movimento, entretanto, não pode ser completado se os cursores não tiverem sido postos em posição neutra.

A principal característica do aparelho é o reforço imediato da resposta correta, com esse recurso, pode-se manter o aluno ocupado por um bom período de tempo todos os dias. De igual modo, um aparelho semelhante a esse foi idealizado com cursores contendo letras, com o objetivo de ensinar a escrever e a ler, conforme visualizamos na figura 27.

Figura 27 - Máquina de ensinar ortografia e aritmética



Fonte: Skinner (1972).

Com essa máquina, o aluno movia os cursores para completar as questões e puxava uma manivela, como demonstra a aluna na figura 27. Se o ajuste dos cursores estivesse correto, um novo sentido aparecia no quadro e se a solução não estivesse certa, o quadro permanecia o mesmo e o aluno deveria procurar nova solução. Quanto às críticas em relação ao uso desses aparelhos, Skinner (1972, p. 24-25), remete:

Algumas objeções contra o uso destes aparelhos nas aulas podem ser facilmente antecipadas. Haverá a objeção de que a criança está sendo tratada como se fosse um simples animalzinho e que realizações humanas essencialmente intelectuais estão sendo analisadas em termos indevidamente mecanicistas. O comportamento matemático é geralmente considerado não como um repertório de respostas contendo números e operações, mas como prova de inteligência matemática ou do poder da razão.

Nesse enquadramento, é importante ressaltar o documento “Teleducação na formação profissional”, que resultou do Seminário Nacional, que ocorreu entre 27 de junho a 02 de julho de 1977, sendo uma parceria entre o Ministério do Trabalho, o Ministério da Educação e Cultura, o CENAFOR e o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL)¹¹. Na figura 28, elucidamos a capa do documento:

¹¹ O PRONTEL foi instituído pelo Decreto nº 70.066, de 26 de janeiro de 1972, com o objetivo de integrar, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas, por intermédio do Rádio, da Televisão e outros meios, de forma articulada com a Política Nacional de Educação.

Figura 28 - Capa do documento “Teleducação na formação profissional”



Fonte: Brasil, 1977.

Pela imagem, contemplamos o relevo que o livro remete às tecnologias educacionais, já aventadas por Skinner, como o rádio, os livros, a televisão e uma espécie de máquina de datilografia. O material contém o relato de algumas experiências brasileiras ocorridas no âmbito da educação naquele contexto. O encontro foi relevante para o campo da formação profissional, e tinha como intenção contribuir para o desenvolvimento nacional do período.

A obra está organizada em cinco sessões. A primeira, inclui palestras de abertura do Seminário; a segunda, tem como foco a Televisão e as perspectivas de uso na formação profissional; a terceira sessão, tem como eixo o Rádio; a quarta, a correspondência; a quinta, apresenta uma discussão sobre Pacotes de Ensino e sua aplicabilidade na formação profissional; e a sexta sessão, faz uma síntese do encerramento do evento.

Consoante Gentili (2000, p. 55), refere-se a uma “[...] macdonaldização do campo educacional [que] se expressa através das cada vez mais frequentes formas de terceirização (pedagógica e não pedagógica) que tendem a caracterizar o trabalho escolar nos programas de reforma propostos (e impostos) pelo neoliberalismo.” Posto isso, nessa lógica neoliberalista, a educação deixa de ser interpretada como um direito social e se converte em mercadoria, passando o ensino a ser conduzido por um padrão produtivista e empresarial.

No que se refere ao vocábulo modelo, observamos na p. 73 do M6 a apresentação de uma lista de anexos para que o professor se utilize no desenvolvimento de suas atividades de estágio supervisionado, entre eles temos a ênfase no uso de modelos:

Figura 29 - Lista de anexos do Manual Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado

DISCIPLINA	ANEXOS
PRÁTICA DE ENSINO, SOB A FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quadro para Seleção de Conteúdos. 2. Avaliação do Desempenho (Sugestão). 3. Avaliação da 1ª Etapa (Sugestão). 4. Texto: Observação e Interpretação de Fenômenos. 5. Exemplo de Roteiro de Observação em uma Atividade de Visita. 6. Avaliação do Desempenho (Sugestão). 7. Avaliação da 2ª Etapa (Sugestão). 8. Grade Curricular da Habilitação Básica em..... 9. Modelo para Elaboração de Programa de Disciplina. 10. Ficha-Modelo para Apresentação de Conceitos Básicos, por Disciplina e Série. 11. Ficha-Modelo para Conteúdo/Pré-Requisito. 12. Instruções para Plano de Curso. 13. Ficha-Modelo para Definição e Exemplificação de Conceitos Selecionados. 14. Ficha-Modelo para Descrição de Situações Reais e Simuladas. 15. Ficha-Modelo de Plano de Aula. 16. Alternativa para a 3ª Etapa. 17. Avaliação do Desempenho (Sugestão). 18. Avaliação da 3ª Etapa (Sugestão). 19. Ficha para Controle de Tarefas. 20. Roteiro para Análise de Planos de Ensino (Sugestão). 21. Ficha-Modelo para Registro da Caracterização de Órgão/Entidade. 22. Ficha-Modelo para Registro de Entrevista. 23. Ficha-Modelo para Compatibilização das Informações Coletadas com Plano de Ensino. 24. Modelo de Projeto de Atividade. 25. Instruções para Elaboração do Plano de Unidade. 26. Folha para Redação de Carta-Ofício. 27. Ficha-Modelo: Registro da Atividade de Divulgação de Recursos Comunitários sobre a Habilitação Básica. 28. Controle de Tarefas. 	

Fonte: Brasil (1978f).

Nota-se entre os anexos: modelo para elaboração de programa de disciplina, ficha-modelo para apresentação de conceitos básicos por disciplina e série, ficha modelo para conteúdo/pré-requisito, ficha/modelo para definição e exemplificação de conceitos selecionados, ficha/modelo para descrição de situações reais e simuladas, ficha-modelo de plano de aula, ficha-modelo para registro da caracterização de órgão/entidade, ficha/modelo para registro de entrevista, ficha/modelo para compatibilização das informações coletadas com plano de ensino, modelo de projeto de atividade e ficha-modelo: registro da atividade de divulgação de recursos comunitários sobre a habilitação básica.

Por consequência, percebemos que houve a necessidade de um perfil de professores condizente com a política autoritária que perpassava o campo educacional. A abordagem tecnicista equivale a uma reorganização das escolas na trilha de um crescente processo de burocratização. Entendia-se, que o processo se racionalizava na medida em que fosse planejado. A fim de que isso acontecesse, foi necessário baixar instruções minuciosas de como proceder nas diferentes situações de ensino e pelos diversos agentes envolvidos no processo.

O controle deveria ser organizado e concentrava-se praticamente ao preenchimento de formulários. O funcionamento do setor fabril, ao ser transposto para a escola, fez com que a especificidade da educação se perdesse, pois não levou em consideração que a articulação entre a escola e o processo produtivo ocorre em um modo indireto e por meio de complexas mediações (Saviani, 1984). Nessa trama, a formação ocorria de maneira aligeirada, ao passo que os docentes eram treinados a transmitir conteúdos impostos pelo sistema. Convergindo com essa perspectiva, Leme e Brabo (2019, p. 86-87) esclarecem:

[...] a formação de professores(as) tornou-se secundária no campo educacional. Foi preciso adaptar o(a) professor(a) ao trabalho pedagógico, já que este foi objetivado e organizado de forma parcelada. Os alunos e as alunas recebiam as informações necessárias para executar determinada parcela do trabalho, pois o país passava por transformações e se tornava cada vez mais industrializado. Era preciso assim, adaptar a educação aos moldes da produção fabril. Buscava-se uma maior eficiência no modo de produção capitalista sem que houvesse a interferência dos sujeitos [...].

Com esse propósito, era necessário o controle por parte do trabalho do professor, a fim de garantir a eficiência do fazer pedagógico. É inconteste, que foi retirado do docente, a possibilidade de ele próprio organizar e planejar os seus meios de ensino, em outras palavras, o docente perdeu o controle sobre o processo de trabalho. Havia recorrência de preenchimento de formulários, relatórios e gráficos, que tomavam muito tempo dos docentes (Kuenzer; Machado, 1986). Sobre esses meandros tecnicistas, apresentam Leme e Brabo (2019, p.88):

Além disso, era preciso formar sujeitos com consciência ingênua e alheios ao meio, portanto, a formação da consciência do sujeito para aceitar o meio precário no qual estava inserido foi decisivo para o barateamento da mão de obra, o que tornou as condições de trabalho cada vez mais precarizadas. As teorias comportamentalistas foram o alicerce para o treinamento dos sujeitos, pois esses deveriam se adaptar ao sistema e receber o mínimo de informação para atuarem no mercado de trabalho. Essa formação era contrária ao desenvolvimento da consciência crítica, pois, uma vez consciente de sua condição de explorado, os sujeitos tendem a resistir.

Ademais, no ensino tecnicista, o processo educativo é reorganizado de modo a torná-lo objetivo e operacional. Em face do exposto, o M3 cita a palavra controle em diversas situações, a saber: controle das atividades, controle da sala, controle do comportamento, controle disciplinar, controle da turma, entre outros. Conforme evidencia a figura 30, quando no anexo 21, ao abordar sobre: A Psicologia Educacional na Sala de Aula, destaca na página 188, sugestões para o professor manter o controle de sala de aula:

Figura 30 - Sugestões para manter o controle de sala de aula no Manual de Psicologia da Educação



Fonte: Brasil (1978c).

As preocupações com o controle em sala de aula, visa disciplinar, adestrar e submeter o docente a um trabalho extremamente exaustivo. O foco residia no planejamento, na simplificação da ciência, nas técnicas, na racionalidade formal. Nesse contexto, os professores viram-se grandemente expropriados de seus saberes e experiências. Isto é, era necessário que o aluno dos cursos emergenciais, futuro professor, internalizasse e fosse bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente. Há também o cuidado com o

controle das tarefas a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado no M6, na página 103, como elucida a figura 31:

Figura 31 - Controle das tarefas no Manual Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado

ETAPA 5ª	DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO, SOB A FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	ANEXO 28
CONTROLE DAS TAREFAS		
	TAREFAS	REALIZAÇÃO (data/período/número de horas)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização de órgão ou entidade. (Anexo 21) 2. Entrevista (preparo, realização, avaliação). (Anexo 22) 3. Compatibilização de informações com plano de ensino. (Anexo 23) 4. Projeto de atividades sobre recursos comunitários. (Anexo 24) 5. Elaboração de plano de unidade. (Anexo 25). 6. Redação de carta-ofício. (Anexo 26) 7. Realização da atividade indicada no anexo 27 (divulgação de recursos comunitários). 		

Fonte: Brasil (1978f).

Nessa acepção, parte dos professores em formação tornam-se meros executores de tarefas gerenciadas pela política educacional da época. Por conseguinte, o controle e o diretivismo são considerados inquestionáveis. E o papel do indivíduo é ser passivo e respondente ao que é esperado dele. Tal como contextualiza Mizukami (1986, p. 25): “[...] É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente.” Como resultado, o trabalhador não reflete sobre o seu fazer, pois acata sem criticar as formas de pensar vigentes na sociedade, elaborada pelos grupos que detêm o poder.

Cabe destacar que os professores públicos estaduais de 1º e 2º Graus se constituíram em protagonistas sociais da passagem democrática, para além de uma categoria profissional em si, mas, principalmente, por meio de uma intervenção programática específica no âmbito da formação societária brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

A famigerada definição da profissionalização da Ditadura como profissionalização fracassada, apresentada por Cunha e Goés (1985) e Germano (2005), pormenoriza com precisão a implicação do tecnicismo brasileiro.

Nesse quadro, Germano (2005, p. 270) é enfático em reiterar: “Particularmente dramática é a situação do professorado de 1º e 2º graus da rede pública. [...], as suas condições de trabalho foram se degradando, os seus salários foram desvalorizados e a sua formação profissional decaiu em qualidade, acarretando evidente queda no nível de ensino.” Com vistas à modernização, a educação é subjugada como fator para o desenvolvimento social, nesse trâmite encontra apoio consistente na teoria behaviorista. Nesse seguimento, na próxima subseção, iremos discutir sobre os Instrumentos de Aprendizagem na perspectiva tecnicista presente nos Manuais estudados.

4.2.4 Instrumentos de Aprendizagem

Com efeito, a abordagem tecnicista na educação deu ênfase à reprodução do conhecimento, prestigiando o treinamento e a repetição para testificar a assimilação dos conteúdos. O problema da educação, segunda essa teorização, era, essencialmente, uma questão de método: a suposta neutralidade científica suscita em não se questionar as relações entre educação e sociedade.

Ao esquadrihar os Manuais, depreendemos que a pedagogia tecnicista postula pulverização do conhecimento, crescente especialização da ciência, o que afeta a construção de uma visão de totalidade e, conseqüentemente, a formação integral dos indivíduos. No tocante à avaliação, é somativa e periódica, com o objetivo de verificar e medir o alcance dos objetivos previamente elaborados.

Nesse momento, a avaliação pautou-se em propostas curriculares organizadas de maneira que os sujeitos eram reduzidos à memorização de conteúdos aliados ao disciplinamento, essenciais para o trabalho na vida social. Tal como Kuenzer (2002, p. 82) explicita:

Os militares e tecnocratas ao formularem as políticas educacionais, primando pela esfera econômica, garantiram a satisfação das superficialidades do processo produtivo decorrente do desenvolvimento das forças produtivas demandadas pelo projeto hegemônico do capital estabelecendo o disciplinamento dos sujeitos humanos para a vida social e produtiva, por meio do trabalho pedagógico articulado ao processo de trabalho capitalista, consubstanciado na transformação intelectual, cultural, política e ética.

Como vemos, a educação foi entendida como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Nas palavras de Saviani (2011, p. 421): “[...] Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional o elemento central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.” Uma vez que, a pedagogia tecnicista contribuiu para a fragmentação e inviabilidade do processo pedagógico.

É o que constatamos na Lei nº 5.692/1971, quando anuncia que a avaliação é um processo que tenciona ao acompanhamento e julgamento do desempenho do aluno, levando em consideração verificar o alcance dos objetivos propostos. Oferece informações para sustentar a decisão quanto à promoção ou retenção do aluno, bem como para o replanejamento do trabalho. É importante a utilização de múltiplos procedimentos e deve ocorrer no início, durante e ao final do processo de ensino, sob responsabilidade do professor.

As práticas educativas utilizadas na formação de professores e alunos, não traziam conteúdos que os levassem à tomada de consciência, ao contrário, tendiam a alienar os discentes e manter o *status quo*, buscava-se eliminar quaisquer resquícios de subjetividade do processo, a fim de não pôr em risco a sua eficiência.

Por isso, os instrumentos de aprendizagem eram engessados, práticos, objetivos, estritamente técnicos, construídos para consolidar o conhecimento escolar e garantir o papel de ajustamento social. A respeito desse aspecto, organizamos a tabela 5, que mostra a recorrência de termos alinhados à uma perspectiva tecnicista de avaliação da aprendizagem desvelados nos Manuais pesquisados.

Tabela 5 - Compêndio da Categoria 4 “Instrumentos de aprendizagem”

Unidades de registro	Recorrência das palavras						TOTAL
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	
Avaliação	81	33	39	57	82	88	380
Roteiro	5	12	10	17	33	25	102
Ficha	0	14	0	8	27	43	92

Fonte: Autoria própria em 2021.

Atenta-se que a recorrência da palavra avaliação apareceu num total de 380 vezes nos Manuais, seguido dos termos roteiro, 102 vezes e ficha, em 92 situações. Acerca da unidade de registro avaliação, no M5, na página 21, perpassa a ênfase nos métodos didáticos e privilegia a

explicação de como planejar as aulas, ordenar os conteúdos, usar técnicas de ensino ou avaliar o rendimento dos alunos. Notamos esse formato na figura 32:

Figura 32 - Objetivos de uma aula no Manual Didática e Metodologia Aplicadas ao Ensino de 2º Grau

Etapa 4?	Disciplina DIDÁTICA	Local AGÊNCIA	Carga horária 30 HORAS
-------------	------------------------	------------------	---------------------------

EXECUÇÃO: Janeiro/fevereiro - 1980

OBJETIVOS:

- * Selecionar técnicas de ensino de acordo com as situações da aprendizagem, objetivos e níveis de ensino.
- * Justificar a seleção de recursos auxiliares de acordo com a realidade de trabalho.
- * Caracterizar as situações de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- * Identificar técnicas e instrumentos de medida.
- * Utilizar os resultados da avaliação para tornar o ensino mais eficiente.
- * Receber orientação para planejar aulas de demonstração, elaborar fichas de ensino e fazer roteiros de estudos dirigidos.

Fonte: Brasil (1978e).

Inferimos, a exacerbação do controle das técnicas de ensino, de instrumentos de medida, na elaboração de fichas, roteiros e estudos dirigidos, no sentido de tornar o ensino mais eficiente. Doravante, o caráter tecnicista expresso nos Manuais, evidenciam o esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo.

Destacamos, que a formação dos professores da rede pública ficou comprometida, tornando-se fragmentada em seu caráter teórico. Destarte, na tentativa de formar indivíduos para o campo de trabalho, a formação dos professores se compromete e toma posição subalterna no processo educativo. Visualizamos a dificuldade em formar os professores que acabavam por ensinar de modo informativo.

Logo, questionamos: dentro do contexto da Lei nº 5.692/1971, como formar um profissional competente sem uma prática avaliativa classificatória, segundo os ditames da

competitividade? A partir da análise dos Manuais, fica patente que a concepção tecnicista de educação, aliada a uma função capitalista e liberal da sociedade, ratifica a prática avaliativa como competência, em que se utiliza de mecanismos como a classificação e a competição.

O uso de práticas avaliativas classificatórias, estaria mesmo formando profissionais competentes ou simplesmente mantendo uma escola elitista e autoritária? Com o objetivo de suprir as necessidades de um processo produtivo que se tipificava pela fragmentação, bastava uma educação profissional especializada, parcial, com enfoque na ocupação e direcionada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que favoreciam a memorização.

Concordamos com Freire (1987, p. 58), quando afirma que com tais posturas a educação torna-se um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor o depositante. Nesse meandro não há comunicação, o professor faz comunicados, oferece diretrizes, comandos, e os educandos recebem passivamente, memorizam e repetem. “[...] Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]”. Em vista disso, na visão bancária da educação, o saber é doado pelos que se julgam sábios aos que não sabem.

Essa compreensão nega a educação como processo de busca, por isso nessa visão, os indivíduos são entendidos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais arquivam depósitos, menos desenvolverão em si a consciência crítica, como transformadores da realidade.

Nessa abordagem, os meios para se alcançar os objetivos de ensino são as competências, sendo entendidas como o domínio dos conhecimentos, habilidades e atitudes esperados dos alunos ao final de um curso. Em outras palavras, essas competências que são os conhecimentos adquiridos, devem estar alinhadas ao mercado de trabalho. É uma educação voltada para a mercantilização e para o conhecimento utilitarista, no sentido de treinar habilidades para garantir a empregabilidade dos estudantes.

Nos Manuais estudados, é notório a preocupação em formar professores aptos a adequar os indivíduos aos ditames do mercado de trabalho à época, e para isso se utilizam de instrumentos eficientes como: aulas verbalistas, indicação e controle de leituras, distância entre educador e educando, instrumentos de aprendizagem mecânicos e estáticos. Isso leva nas palavras de Freire (1987), a transformação das pessoas em quase coisas, em recipientes. Inibe o poder de criar, de atuar, é a educação como prática de dominação e não como prática de liberdade.

Subjacente a essa concepção, está a visão de capital humano que reforça toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar e isso mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais (Frigotto, 1993). Ademais, se produziu mão de obra necessária ao que exigia o mercado, vendendo que quanto mais qualificado o indivíduo fosse, melhor seria o seu trabalho e seus ganhos, não levando em conta, que esta melhoria é somente para poucos privilegiados e não para todos os trabalhadores. No entanto, Martins, Feijó e Silva (2015, p. 86) mostram que:

A realidade é bem outra, somente os eleitos, os “mais capazes” terão a oportunidade de servir ao capital em uma condição especial, de forma que a imensa maioria da classe trabalhadora continuará a ocupar o lugar, não somente do subalternizado, como qualquer trabalhador, mas as esferas mais baixas da condição social.

O fio condutor que reproduz a ideologia meritocrática, foi implementado com o objetivo de acabar, ou pelos menos subtrair, as desigualdades sociais, oferecendo oportunidades iguais para todos. Sobre esse debate, Fávero, Oliveira e Faria (2022, p. 3), exprimem:

Constantemente, a ideia de meritocracia é associada ao desempenho individual, e são utilizados exemplos de pessoas que tiveram sucesso profissional ou ascenderam financeiramente por mérito próprio. Essa ideia tem se difundido em diversas narrativas na sociedade, contexto em que é valorizado cada vez mais o critério da meritocracia como meio de “justiça”. Na educação, a ideia de meritocracia passa a ser igualmente um critério de desempenho escolar, de modo que o sucesso educacional e profissional de alunos que tiveram acesso privilegiado à educação de qualidade torna-se regra, e desconsideram-se certas contingências que reforçam a desigualdade.

Outrossim, os alunos possuem oportunidades diferentes ao longo da vida, sobretudo, os que compõem a escola pública, pois embora se esforcem ao máximo em busca do sonhado sucesso, apresentam limitações devido às condições de vida desiguais. Por tais razões, a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que contribui para a conservação e legitimação das desigualdades sociais exigidas por esse sistema.

Nessa trilha investigativa, no M2 destaca-se a presença da palavra roteiro em algumas situações. Na página 67, por exemplo, temos um roteiro de entrevista para estudo de uma ocupação. Nas instruções gerais, nota-se as orientações dadas aos professores em formação, em três momentos: antes da entrevista, durante e depois, mediante elucida a figura 33.

Figura 33 - Roteiro de entrevista para estudo de uma ocupação no Manual Orientação Educacional e Ocupacional

ETAPA 4ª	DISCIPLINA Orientação Educacional e Ocupacional	ANEXO 3
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDO DE uma OCUPAÇÃO		
I — Instruções gerais:		
1 — Antes da entrevista		
a) Procure, através de sindicatos, associações de classe, escolas, universidades etc., as fontes em que é possível encontrar profissionais que exerçam as ocupações que são do seu interesse estudar.		
b) Peça a uma pessoa responsável de sua escola (orientador, professor, secretário, diretor) um documento que o credencie a entrevistar o profissional escolhido, facilitando sua abordagem.		
c) Marque a entrevista com o profissional, dando preferência a que esta seja no local de trabalho dele, para que forme idéia mais precisa sobre o ambiente, os equipamentos, e os materiais que são utilizados no desenvolvimento da ocupação.		
d) Anote os itens que serão abordados na entrevista para que não se esqueça de nenhum pormenor importante.		
2 — Durante a entrevista		
a) Esteja atento a todas as informações fornecidas, incluindo-se aquelas que não estiverem em seu roteiro.		
b) Não se preocupe em anotar com apuro de linguagem, pois isso poderá prejudicar a percepção de informações importantes, pelo desvio de atenção à pessoa do entrevistado.		
3 — Depois da entrevista		
a) Procure, imediatamente após a entrevista, passar a limpo as informações obtidas para que não se perca nenhum dado importante.		
b) Faça um resumo, após a análise dos dados obtidos, ressaltando aqueles aspectos que considere os mais significativos.		

Fonte: Brasil (1978b).

Como vimos nas seções 2 e 3 da tese, os setores governamentais colocaram-se à disposição do projeto desenvolvimentista, em que a educação, perpetrou importante função na preparação de recursos humanos necessários ao crescimento econômico e tecnológico da sociedade, aos moldes da concepção economicista de educação. Quanto a esse ponto, Costa (2017, p. 43) clarifica:

Ideologicamente, sabe-se que as práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante de 2º Grau, consolidada no tecnicismo, reduzia a ação educativa a uma questão técnica, vislumbrando o pleno ajustamento dos propósitos educativos aos pré-requisitos de uma atividade ou ocupação para o mercado de trabalho, reduzindo a educação a um mero instrumento de treinamento.

Por esse motivo, na pedagogia tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata, o elemento fundante passa a ser a organização racional dos meios, à medida que, professores e alunos apoderam-se de uma posição secundária como simples executores de um processo idealizado por burocratas.

No entanto, interpelamos: Será que a escola se reduz ao preparo de sujeitos para se inserir no mercado de trabalho? Certamente que não, pois partimos da compreensão que a escola deve fornecer uma educação humanística, omnilateral e emancipatória. Nessa lógica, Frigotto (1993, p. 170) arremata:

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevantes que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade [...] torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral.

É indubitável, que não era do interesse dos militares estruturar uma escola com base no desenvolvimento do senso crítico, o que, de certa maneira, poderia colocar em risco os planos traçados pela política repressiva da época. Sobre a pedagogia tecnicista, Veiga (1994) assegura:

Na Didática Tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação. Compete-lhe a efetivação da prática. Acentua-se o formalismo didático, através dos planos elaborados segundo normas fixadas, visando a consecução de objetivos a curto prazo [...].

É preciso deixar claro, que a dimensão técnica tem a sua relevância dentro da formação profissional do docente, porém, o que não é viável é esquecer as dimensões sociológicas, filosóficas, e históricas, que contribuem positivamente para a prática pedagógica do professor. Ou seja, o recomendável é formar um profissional reflexivo, investigativo, que problematiza as suas ações educativas.

E nessa linha de raciocínio, se compreende que qualquer profissão faz uso de técnicas para executar as ações e com o professor não é diferente, no entanto, é válido salientar que as habilidades não são suficientes para resolver os problemas, pois a complexidade educativa está para além do domínio das técnicas (Pimenta; Lima, 2010).

Para Pérez Gómez (1995), o professor carece pensar criativamente durante a sua ação pedagógica, pois ele lida com a complexidade, incerteza, instabilidade e singularidade. Nessa ótica, o sucesso do professor vai depender da sua capacidade de resolver tais problemas por meio da integração entre conhecimento e técnica, num processo de reflexão - na - ação, que seria pensar sobre o que se faz, ao mesmo tempo em que atua em sala de aula. Por isso, Pérez Gómez (1995, p. 104) reitera:

[...] Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão – na – acção* é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem.

Como anuncia Freire (1987), não é no silêncio que os homens se constituem enquanto sujeitos, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão e entendemos que a formação de professores não pode se dar fora disso. É justamente sobre tais elementos que Machado (2009, p. 13) dialoga quando se remete à relevância da formação integral dos sujeitos:

[...] é preciso despertar, influenciar e canalizar o desenvolvimento das potencialidades que os alunos e professores trazem e torná-los os sujeitos da construção do processo de ensino-aprendizagem e seus principais e mais severos críticos. [...] Os sujeitos da transformação são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas.

Ainda a propósito do termo roteiro, no M5, foi citado 33 vezes. Na maioria das ocasiões é usado para solicitar ao licenciando, futuro professor, que siga um roteiro de estudo dirigido, veja um roteiro no anexo do documento, que faça o próprio roteiro de estudo dirigido, sempre na perspectiva de seguir instruções preestabelecidas, no sentido de executar uma tarefa. Exemplificativamente, na figura 34, da página 31 do documento, a palavra roteiro aparece em quatro momentos.

Figura 34 - Palavra roteiro no Manual de Didática e Metodologia Aplicadas ao Ensino de 2º Grau

UNIDADES/CONTEÚDOS/TEMPO	ATIVIDADES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
7. Planejamento de roteiros de estudo dirigido (10h) - roteiros de estudo dirigido	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar 3 roteiros de estudo dirigido, com base na literatura de sua área específica, seguindo o roteiro apresentado no Anexo 8, na 4ª etapa.
8. Elaboração de fichas de ensino (10h) — fichas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar duas seqüências de fichas de ensino para assuntos diferentes seguindo as instruções contidas no livro indicado. (A); 259-263.
9. Planejamento de aulas de demonstração (10h)	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar duas aulas de demonstração, sendo uma realizada pelo próprio professor. • Elaborar uma demonstração através de processos mecânicos, caso haja possibilidade de contar com recursos auxiliares, como projetores de "slides" e outros. (B) (C)
10. Planejamento de módulos de ensino (15h)	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar um módulo de ensino que possa ser utilizado em sua área de especialização, baseando-se nas instruções para elaboração de módulos de ensino (Anexo 10), fornecidas na 4ª etapa

Ativar o Windo

Fonte: Brasil (1978e).

À face do exposto, Mira e Romanowski (2009) avaliam que se pode dizer que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios, em que o planejamento era o cerne do trabalho pedagógico, ficando à cargo dos especialistas. O professor e os alunos eram postos em posições secundárias; não se dava ênfase a relação professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia. Essa abordagem deu relevo à reprodução do conhecimento, reverenciando o treinamento e a repetição para asseverar a assimilação dos conhecimentos.

Na pedagogia tecnicista, as atividades de ensino contemplam vários recursos como os meios audiovisuais e exercícios caracterizados como o estudo dirigido. Compete aos professores, desenvolver essas atividades embasados nos programas e nos manuais didáticos elaborados por outros profissionais, ou seja, os docentes pouco participam das decisões curriculares.

Os programas e os manuais didáticos designados, contemplam modelos de provas, planos de aula e material de apoio diversos para os docentes utilizarem nos seus planejamentos (Silva, 2016). Saviani (2011, p. 382) reporta que, “[...] na pedagogia tecnicista cabe ao processo

definir o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão”. Nessa acepção, os professores são considerados meros aplicadores de técnicas facilitadoras do programa de aprendizagem, cabendo a eles, auxiliar os alunos na execução das tarefas pré-estabelecidas. E ao discente, competiria se adequar aos meios e técnicas educacionais necessárias ao aprendizado dos saberes escolares.

Constatamos nos Manuais explorados, que essa prática foi bastante utilizada, sempre oferecendo um arquétipo a ser replicado pelo professor em formação. Logo a seguir, na figura 35, apresentamos a ficha modelo do plano de ensino da disciplina Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, que se encontra na página 98 do M6:

Figura 35 - Ficha-modelo de plano de ensino no Manual da disciplina Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado

ETAPA 5ª	DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO, SOB A FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO		ANEXO 23
FICHA MODELO PARA COMPATIBILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS COM PLANO DE ENSINO			
HABILITAÇÃO BÁSICA EM			
DISCIPLINA Série			
UNIDADE	CONTEUDO	CARGA HORÁRIA	ESPECIFICAÇÃO DO REGISTRO DA INFORMAÇÃO Número da ficha arquivo Nome da do atividade
1	Funções da empresa	20h	Ficha 1 Ficha 2 Visita à Empresa ATHOR Entrevista com funcionários do setor de distribuição da Empresa Solário

Fonte: Brasil (1978f).

A palavra ficha emerge em 92 circunstâncias nos Manuais, sendo 46 delas no M6. Notamos o realce dado a instrumentação do conhecimento. Nas palavras de Souza (2008, p. 290), existe uma exaltação “[...] a eficiência, a racionalidade, o pragmatismo, a rapidez, a aplicação imediata, a objetividade e a funcionalidade do pensamento e das coisas [...]”. Essa compreensão, suscitou uma reorganização das escolas com enfoque na burocratização dos processos.

Como efeito, na pedagogia tecnicista, o professor exerce um papel claro e objetivo, transmitir o conteúdo que está disposto no programa, por meio do uso contínuo dos módulos, visando obter resultados positivos. Nesse contexto, o educador é ofuscado, cedendo lugar ao treinador, por sua vez, a educação, que deveria ser um espaço de esclarecimento, torna-se doutrinação, treinamento e eficácia dos agentes que atuam no mercado.

Como vimos nas seções anteriores, o Brasil precisava formar técnicos e gestores para os espaços educativos, tomando como aporte a racionalidade técnica do sistema, era esse o passaporte para o progresso que se daria por meio da industrialização, com ênfase na técnica, apoio do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado nesse processo de modernização dependente. Em razão disso, Amaral (2019, p. 104-105) anuncia:

As reformas educacionais encaminhadas nesse contexto se adequavam nos moldes de reforço ideológico do viés dominante, como momento de a classe dominante fazer de suas ideias, a ideia de toda sociedade. A teoria do capital humano adaptada a particularidade histórica brasileira colocaria a educação no prumo do capitalismo internacional, reforçando a mão de obra como valor econômico capaz de produzir mais e carecer de menos para sua subsistência [...].

Por esse ângulo, ainda hoje, apesar da evolução teórica existente, a análise da prática tem destacado que a escola valoriza a avaliação como processo de determinar em que medida os objetivos educacionais são alcançados. Decorrente disso, transforma-se num processo de controle de resultados, por meio de técnicas de medição de conhecimentos. Segundo Veiga (2008, p. 285):

O desenvolvimento das teorias da aprendizagem calcadas no behaviorismo tem contribuído para uma prática avaliativa centrada na memorização e nas tarefas rotineiras. A ideia era a de que as aprendizagens complexas não eram mais do que o somatório de aprendizagens mais simples. Uma consequência dessa concepção é a de que se tornava necessário treinar os alunos naquelas pequenas partes, e a prática era fundamental para que eles dominassem cada um dos elementos de um conteúdo [...].

Como fica disposto na figura 36, do M2, na página 27, verifica-se numa avaliação da disciplina de Orientação Educacional e Ocupacional, que a aprendizagem é concebida como acumulação de associações estímulo-resposta, que deu sustentáculo para os psicólogos behavioristas e, que ainda hoje está presente nas práticas avaliativas das escolas.

Constata-se, que a avaliação é pouco interativa, separada do ensino e da aprendizagem, restringe-se a mensuração e se constitui numa atividade isolada da prática pedagógica. A concepção behaviorista de avaliação, revigorou os testes de objetivos comportamentais que

implica pouca participação dos alunos para a obtenção dos objetivos de reduzida exigência cognitiva.

Figura 36 - Avaliação da disciplina Orientação Educacional e Ocupacional

AVALIAÇÃO
<p>Referências:</p> <p>a) O aluno será analisado ao final de cada unidade por sua participação em aula e nos trabalhos em equipe, utilizando-se a ficha em anexo (anexo I).</p> <p>b) Elaboração de questionário indicado na Unidade desta etapa.</p>
<p>Ponderação:</p> <p>Tarefa (a) - 20%</p> <p>Tarefa (b) - 80%</p>
<p>Observação: o questionário será avaliado em termos de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 — clareza na apresentação — tanto na ordenação quanto na formulação das perguntas; 2 — compatibilidade entre os itens apresentados no roteiro e as perguntas concernentes a eles; 3 — atendimento a todos os itens do roteiro; 4 — viabilidade de levar a conclusões sobre o levantamento que será realizado.
<p>RECUPERAÇÃO</p> <p>Não atingindo o mínimo de 50%, o aluno será recuperado através de estudo orientado pelo professor, com carga horária de 5 horas. Ao final deverá repetir a tarefa b prevista para a etapa.</p>

Fonte: Brasil (1978b).

Conquanto, os estudos no campo das ciências cognitivas começaram a sinalizar que os processos de aprendizagem se desenvolvem em diversas direções e ritmos que não seguem padrões regulares. Nesse sentido, os alunos não são meros receptores que se limitam a decorar informações, ao contrário, são sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento.

Para tal, Hoffmann (2000) sugere uma avaliação flexível e desafiadora do educar, no sentido de contribuir, aclarar, tornar viável a troca de ideias entre os discentes. Adverte que, por vezes, a prática avaliativa que se instala nos cursos de formação de professores é o modelo a ser seguido, quando os licenciados se tornam professores.

Pelas ponderações, asseveramos que nessa perspectiva tecnicista de ensino, se exclui a subjetividade do indivíduo. Tanto no que se refere ao professor em formação nos cursos emergenciais à época, quanto no tocante aos alunos desses professores. Infelizmente, tais práticas, não estão distantes do meio educacional hoje. Pois ainda é possível identificar sua herança presente da educação básica ao Ensino Superior.

De modo consequente, compreendemos que o modelo tecnicista perpassou toda a proposta pedagógica dos Manuais dos Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas. A partir das apreciações das fontes estudadas, observamos a pretensão do Estado de representar os interesses do sistema capitalista em detrimento do processo educativo, preparando as instituições de ensino para formar uma mão de obra qualificada para o sistema vigente, com vistas a atender à Lei nº 5.692/1971 e desse modo, alavancar o desenvolvimento econômico do país.

Num ambiente de evasão escolar, repetência e analfabetismo, o ensino técnico profissionalizante oportunizou a inserção dos filhos da classe trabalhadora na escola, entretanto, não foi oferecido a esse público uma educação com vistas a formação integral do sujeito, pelo contrário, a ideia era fornecer uma educação simplificada, técnica, a fim de logo se inserirem no mercado de trabalho.

Por conseguinte, a formação docente dentro do paradigma tecnicista, caracteriza-se pela reprodução do conhecimento a partir da repetição e da memorização, como ficou evidente nos excertos dos Manuais apresentados e discutidos nesta seção. Essa tendência pedagógica estava pautada no behaviorismo, corrente psicológica, também conhecida como comportamentalismo que se caracterizava pelo controle rígido das atividades pedagógicas, dirigidas de forma mecânica, automática, repetitiva e programada.

Diante do que discorremos na tese, é mister destacar que o tecnicismo pedagógico subjacente aos Manuais analisados se ancora mais no behaviorismo metodológico, que tem como principal representante Watson, do que no behaviorismo radical, cunhado por Skinner. Para Watson, a aprendizagem é o resultado da relação do indivíduo com o meio, pois aprende por meio do ambiente.

Essa concepção, rejeita a ideia de investigar processos mentais que não sejam passíveis de observação e mensuração. Em contrapartida, o behaviorismo radical de Skinner não considera o ser humano como uma “tabula rasa”, e tem como foco o estudo científico do comportamento, analisando o indivíduo como um ser em construção e não apenas como um ser observável.

Ao refletir sobre as tendências atuais na política educacional, vemos que a partir de 1990, ocorreram eventos relevantes no âmbito da educação, a saber: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); XXVII Conferência Geral da UNESCO (1990); Educação para Todos (1993). Em decorrência, emergiu o Plano Nacional de Educação para Todos, e no Ensino Superior, teve destaque a Gestão da Qualidade Total. Com base nesses acontecimentos, ganha relevo a corrente teórica construtivista, a exemplo da obra de Jean Piaget (Silva, 1996).

Inferimos, que hoje o tecnicismo e o neotecnicismo nos é colocado com uma nova roupagem, como pontuam Pimentel e Carvalho (2022) ao se remeterem ao termo cibertecnicismo. *Ciber*, vem do termo cibernética, utilizado por Nobert Wiener, para designar os sistemas com capacidade de regular o próprio comportamento. Enquanto cibernética, vem do grego *kybernets*, timoneiro, a pessoa que controla uma embarcação, faz uma analogia ao controle do sistema autônomo.

Com o tempo, o termo *ciber*, passou a ser usado como sinônimo de tecnologias digitais e internet. Conseqüentemente, o cibertecnicismo manteve os princípios básicos da racionalidade técnica e científica que caracteriza o tecnicismo. Supondo uma arte de ensinar sem professores. Questionamos: seria isso provável?

Nessa conjuntura, Globalização, integração, flexibilidade, competitividade, Qualidade Total e formação polivalente são requisitos para a sociabilidade capitalista, é o capitalismo da competência. Por tudo isso, existe a necessidade de adequação da educação ao modelo de economia e sociedade vigente num dado momento histórico (Silva, 1996; Silva, 2018).

Retomando as diferentes análises, entendemos que as ações do Estado no contexto da Lei nº 5.692/1971, estiveram voltadas para o objetivo de erigir uma educação supostamente despolitizada e centrada substancialmente em qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, firmada em grande medida na TCH.

Dentro desse âmbito, os professores representavam uma ameaça em potencial e precisam ser instruídos e controlados, pois do contrário, poderiam fazer uso da sala de aula, para propagarem ideias contra o regime. Por tais razões, vimos nos Manuais indícios de uma formação docente tecnicista “necessária” ao projeto de educação e nação pretendida.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: “POR QUE NÃO? POR QUE NÃO?”

Caminhando contra o vento
 Sem lenço e sem documento
 No Sol de quase dezembro
 Eu vou
 [...]
 Sem lenço, sem documento
 Nada no bolso ou nas mãos
 Eu quero seguir vivendo, amor
 Eu vou
 Por que não? Por que não?
 [...]

“Caetano Veloso”

Escolhi esse excerto da letra da música “Alegria, Alegria” de Caetano Veloso, lançada em 1967, por ser uma canção marcante dentro do contexto histórico pesquisado e também por nos remeter a uma sensação de imensa alegria pulsante por termos conseguido chegar até aqui. A canção foi uma homenagem à liberdade em uma época em que grande parte da sociedade brasileira se sentia aprisionada.

Quando afirma “Caminhando contra o vento”, o cantor expressa em certo sentido, um ato de rebeldia, de ir contra algo, se opor. No verso “Sem lenço e sem documento”, Caetano revela sua liberdade, mas também o fato de estar inconformado com o sistema vigente à época. Ao cantar “Eu quero seguir vivendo, amor”, quer viver de maneira livre, buscando seu jeito próprio de estar no mundo e afirma “Por que não? Por que não?”. Com isso, passa uma mensagem de otimismo, como se dissesse: Vamos perseverar, apesar de todas as dificuldades, tristezas e opressões.

E ao passo da canção, vamos seguindo e entendendo que não encerramos esse estudo, pois com o trabalho historiográfico percebemos que as nossas reflexões e interpretações, necessitam de aprofundamentos, com maior precisão. No entanto, essa compreensão não é um obstáculo para as inferências que constatamos nesta pesquisa.

Nosso objetivo geral foi analisar as ações do Estado brasileiro voltadas à formação de professores para o Ensino Profissionalizante conforme as exigências da Lei nº 5.692/1971, no período de 1971 a 1982. A fim de compreender como ocorreu a formação de professores para o Ensino Profissionalizante de 2º Grau no período de 1971 a 1982, realizamos uma análise a partir de diversas fontes, tais como: a Lei nº 5.692/1971, a exposição de motivos do Ministro

da Educação e Cultura Jarbas Passarinho em defesa da Lei, Parecer nº 853/1971, Parecer nº 349/1972, Parecer nº 45/1972, Indicação nº 52 de 1974, Aviso Ministerial nº 924/1974, Parecer nº 76/1975, Parecer nº 860/1981, Parecer nº 618/1982 e Parecer nº 108/1983.

Ademais, as fontes principais foram os Manuais de Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas, a saber: subsídios para formação pedagógica, Módulos para Professores; subsídios para formação pedagógica, Orientação Educacional e Ocupacional; subsídios para formação pedagógica, Psicologia da Educação; subsídios para formação pedagógica, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; subsídios para formação pedagógica, Didática e Metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau; subsídios para formação pedagógica, Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

Por consequência, após o desenvolvimento da pesquisa empreendida, sinalizamos alguns resultados, o primeiro deles é referendar a nossa tese de que o Estado, durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, esteve alinhado à ideia de formar professores numa perspectiva tecnicista a fim de suprir o projeto desenvolvimentista desse período. Essas questões se apresentaram para nós de forma patente, ao visualizamos nos excertos dos Manuais analisados, a presença de uma ideia de formação de professores alinhada aos interesses econômicos subjacentes à Lei nº 5.692/1971.

Nesta tese, optou-se pelo método histórico-dialético. A abordagem foi de cunho qualitativo e para o esquadramento das fontes históricas, recorremos a Análise de Conteúdo. Com essa metodologia, constatou-se que:

- Na categoria “Comportamento”, identificou-se que a palavra desenvolvimento, aparece nos Manuais em 386 ocasiões diferentes, seguido do termos, comportamento, 135; resultados, 89 e diferenças individuais; que consta em 43 situações. Das análises, visualizamos a presença do controle e organização das situações de aprendizagem, bem como a elaboração de uma tecnologia de ensino, a exemplo dos próprios Manuais estudados, a fim de expor o aluno a experiências que assegurassem a exibição de um comportamento desejado.

Com tal característica, a formação oferecida aos licenciandos em formação, se constitui como uma instrução, em que os professores são treinados. Questionamos: E a criatividade? O pensamento crítico? A reflexão? Como pensar criativamente dentro desse enquadramento pedagógico?

Constatamos ainda que o behaviorismo radical e a análise do comportamento estão imersos a muitos mitos e preconceitos. Por vezes, se critica a obra de Skinner sem conhecer a sua teoria. Também ocorre a unificação entre as proposições de Watson e de Skinner, não

ficando claro a que behaviorismo a crítica está se dirigindo. Outro equívoco seria afirmar que ao fazer uso da tecnologia de ensino, o behaviorismo se igualaria ao tecnicismo, entretanto, apenas isso não seria suficiente para tal constatação, embora existam algumas similaridades entre ambos.

Ao analisarmos as unidades de registro dessa categoria: comportamento, resultados, desenvolvimento e diferenças individuais, nota-se a partir dos Manuais, que a formação de professores foi influenciada, pela perspectiva tecnocrática de educação. Os Manuais dos cursos de formação de professores apresentavam o modelo da racionalidade técnica, de modo que separava a teoria e a prática. Reafirmando a concepção burguesa de educação.

Os objetivos comportamentais, definiam o que os alunos deveriam ser capazes de fazer, em quanto tempo e sob quais condições, após a instrução. Para fins de avaliação, observa-se se as condutas definidas nos objetivos comportamentais eram apresentadas pelos alunos ao final da instrução. Do estudo, depreende-se que há o objetivo de controlar o comportamento humano por meio das situações de aprendizagem sugeridas.

- Na categoria “Formação para o Trabalho”, percebemos que os termos mais presentes nos Manuais, foram: mercado de trabalho, 115; qualificação para o trabalho, 87; profissionalização, 68, terminalidade, 53, eficiência, 22 e eficácia, 17 vezes. Foi constatado que a tônica não era a qualidade da formação do professor, mas formar docentes aptos para dar conta das demandas do mercado de trabalho, que necessitava de pessoas treinadas a fim de desenvolver um trabalho repetitivo.

Nos documentos, é perceptível as proposições da Teoria do Capital Humano (TCH), que busca estabelecer uma relação direta, imediata e de subordinação explícita da educação à produção. A ideia era a de que a escola se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial. As orientações presentes nos Manuais para os professores são estritamente técnicas, a fim de transmitir aos alunos um conhecimento técnico e objetivo.

Era preciso moldar pessoas para atender a essas demandas, formar mão de obra técnica, abundante e barata. Por sua vez, o sistema educativo, deveria produzir “capital humano”, onde a didática se reduz à mecanização dos processos de ensino-aprendizagem. A educação passa a ser moldada por um objetivo técnico que impulsiona a qualificação do trabalho nos limites da fragmentação, em que ocorre uma cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Há o destaque para a profissionalização com terminalidade dando a entender que os estudantes do Ensino Médio tinham a possibilidade de sair da escola e inserir-se diretamente no mercado de trabalho, apropriando-se de funções técnicas.

- Sobre a categoria “Métodos de Ensino”, a análise apresenta a recorrência das unidades de registro, a saber: técnicas, 255; treinamento, 142; modelo, 101 e controle, 84. A técnica e a tecnologia eram constantemente requeridas para dar sustentação a este novo modelo, procurou-se inovar com as reformas educacionais. Como afirma Saviani (2008), no tecnicismo, a ênfase da prática educativa reside na técnica pela técnica, pois busca em manuais instruções sobre como direcionar o processo de ensino.

Houve a necessidade de um perfil de professores condizente com a política autoritária que percorria o campo educacional. A formação era aligeirada, ao passo que os docentes eram treinados a transmitir conteúdos impostos pelo sistema. Os professores em formação, tornam-se, em grande parte, meros executores de tarefas gerenciadas pela política educacional do contexto. Nesse processo, o controle e o diretivismo são considerados inquestionáveis. E o papel do indivíduo é ser passivo e respondente ao que é esperado dele.

Precisamos ressaltar que houve mecanismos de resistência docente durante a Ditadura Civil-Militar. Muitos professores lutaram incessantemente contra o regime instaurado em 1964. Não houve passividade generalizada, inúmeros profissionais resistiram às opressões impostas.

- Quanto à categoria “Instrumentos de Aprendizagem”, foram identificados a recorrência das seguintes unidades de registro: avaliação, 380; roteiro, 102 e ficha, 92. O planejamento era o cerne do trabalho pedagógico, ficando à cargo dos especialistas. O professor e os alunos eram postos em posições secundárias; não se dava ênfase a relação professor-aluno, pois o discente devia se relacionar com a tecnologia.

Os programas e os manuais didáticos designados aos professores, contemplam modelos de provas, planos de aula e material de apoio diversos para os docentes utilizarem nos seus planejamentos. Era comum instruções minuciosas e o controle por meio do preenchimento de formulários no que concerne ao ato pedagógico. Logo, ao transpor para a escola o modo de funcionamento do sistema fabril, perdeu-se de vista a especificidade da educação.

O caráter tecnicista expresso nos Manuais, evidencia o esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo. Destacamos que a formação dos professores da rede pública ficou comprometida, tornando-se fragmentada em seu caráter teórico. A desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada e o professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação.

Por conseguinte, das análises, arrematamos que nos dias atuais, fazemos um retorno às ideias tecnicistas, com base na racionalidade técnica dos anos 1970, com a denominação de neotecnicismo e mais recentemente de cibertecnicismo. Assim como foi, o processo de ensino-

aprendizagem, tem como foco os resultados, a fim de garantir a eficiência e a produtividade na educação.

Desse modo, o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, a partir de dois enfoques: 1) o reducionismo tecnicista, com ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos, almejando alcançarem as metas e os resultados pré-estabelecidos e 2) sofisticação tecnológica, realçando o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no âmbito educacional.

O antigo tecnicismo possui princípios de racionalidade e efetividade produtiva para o alcance do maior resultado com o mínimo de dispêndios, tendo o Estado controle e direção direta. Enquanto no neotecnicismo, o Estado desloca esta iniciativa para o setor privado e órgãos não governamentais sob a alegação de reduzir custos por meio das parcerias.

Por tudo isso, a defesa da utilização das tecnologias na educação aparece nas formulações das políticas educacionais implementadas no Brasil, como possível estratégia de acesso ao ensino. Ao remeter às experiências do passado, a qualidade ora aventada, parte de conceitos mercantis, observados, por exemplo, nos acordos MEC/USAID na década de 1960, conforme refletimos no texto.

Nessa linha de pensamento, o cibertecnicismo é uma abordagem didático-pedagógica instrucionista que apresenta como base as tecnologias digitais, em que os processos educacionais são automatizados por meio de plataformas e gamificação, dentre outros. Essa é uma maneira de manter os princípios da racionalidade técnica e científica, que subjaz no tecnicismo.

Hodiernamente, as tendências pedagógicas perdem a sua força e dão lugar à novas perspectivas, motivado pelo contexto social, político e econômico. Inferimos, que as tendências: liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), aparecem, se entrecruzam e não desaparecem, mas é evidente que algumas ganham mais realce em detrimento de outras.

De todo modo, a educação não escapa da Gestão da Qualidade Total, com a criação da denominada Pedagogia da Qualidade, fortalecendo o vínculo entre escola/empresa. É certo que o neoliberalismo se faz presente no âmbito da educação. Da mesma maneira, as tendências educacionais estão voltadas para o modelo econômico neoliberal e nessa acepção, ser competente é requisito essencial para se formar um indivíduo educado.

Certamente, esta tese também apresenta outras perspectivas, as quais vejo como sendo positivas no sentido de que abrem espaço para a realização de novas pesquisas acerca da temática bem como de outras questões que carecem ser estudadas e aprofundadas. Reiteramos,

que os resultados obtidos desvelam a necessidade de mais estudos voltados para o âmbito da formação docente no cenário da Lei nº 5.692/1971.

REFERÊNCIAS

- ABRAS, Maria Cecília de Medeiros. **A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a**. 1998. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALEGRIA, alegria. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso. [1967] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/43867/>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- ALVES, Márcio Pereira. **Beabá dos MEC – USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- AMARAL, George. Revolução e autocracia burguesa no Brasil: seus reflexos na educação após o golpe de 1964. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 91-108, jan./jun., 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2447-780X.2019.v5.n1.09.p91>. Acesso em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/9085>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- AMORIM, Jamira Lopes de; MEDEIROS, Emerson Augusto de. A política nacional de formação de professores/as da educação básica e o PARFOR/UERN: expansão, desafios e perspectivas. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 125-154, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v19n1p125-140>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/7094>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017 (Coleção questões da nossa época).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. 1979. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas. 1979.
- ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o regime militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**, Rosario - Argentina, n. 2, p. 51 - 61, 2010. Disponível em: <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r02-07araujo1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Sobre dualidade, desigualdade e diferença *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**, 2019. p. 9-52.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 24-71.

BANDEIRA, Tainá da Silva. **A formação profissionalizante no Centro de Educação Integrada professor Eliseu Viana sob as diretrizes da Lei nº 5.692/1971, Mossoró/RN**. 2020. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRA, Luíz Carlos. Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo. **Quaestio-Revistas de Estudo e em Educação**, Sorocaba, ano 3, n. 1, p. 17-32, maio, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1418>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BARROS, José Costa D' Assunção. A escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, jul./dez., p. 1-29, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/953>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARROS, José Costa D' Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARROS, José Costa D' Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, Canoas, n. 12, p. 129-159, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18316/332>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Estratégia de desenvolvimento e as três frentes de expansão no Brasil: um desenho conceitual. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, número especial, p. 729-747, dez. 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ecos/a/F8mXfg5mkdfyJw5Y5bLXqxg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxwFHYwMG6RwzYzd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr.2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Implantação das habilitações básicas:** Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica: Módulos para professores. [S. l.: s. n.], 1978a. Elaboração de Eugênia Damasceno Vieira Prado. Contrato MEC - SEG/FVG.

BRASIL. Ministério da Educação. **Implantação das habilitações básicas:** Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica: Orientação Educacional e Ocupacional. S. l.: s. n.], 1978b. Elaboração de Mirian Garcia Nogueira. Contrato MEC - SEG/FVG.

BRASIL. Ministério da Educação. **Implantação das habilitações básicas:** Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica: Psicologia da Educação. [S. l.: s. n.], 1978c. Elaboração de Alda Judith Alves e Mareia Pires de Magalhães Gomes. Contrato MEC - SEG/FVG.

BRASIL. Ministério da Educação. **Implantação das habilitações básicas:** Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau. [S. l.: s. n.], 1978d. Elaboração de Vera Vergara Esteves e Zélia Galvão. Contrato MEC - SEG/FVG

BRASIL. Ministério da Educação. **Implantação das habilitações básicas:** Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica: Didática e Metodologia aplicada ao Ensino de 2º Grau. [S. l.: s. n.], 1978e. Contrato MEC - SEG/FVG.

BRASIL. Ministério da Educação. **Implantação das habilitações básicas:** Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica: Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. [S. l.: s. n.], 1978f. Elaboração de Lydinéa Gassman, Maria de Lourdes Ferreira de Oliveira, Nadja do Couto Valle e Aixa Pimentel Barbosa Coutinho. Contrato MEC - SEG/FVG

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicação nº 52 de 1974. Ensino Técnico e profissional. Documenta**, [Brasília, DF], n. 169, dez., 1974b.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1982a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Aviso ministerial nº 924/74.** Brasília, DF, 1974a. mimeo.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Ministério da Educação e Cultura. **Seminário Nacional - Teleducação na formação profissional - 27 de junho a 2 de julho de 1977.** São Paulo: CENAFOR, 1978. 416p. (Documentos, 1)

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 108/83.** Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho Federal de Educação. Aprovado em 11/3/83. A Lei nº 7.044/82 e as Habilitações Profissionais. Brasília, DF, 11 mar. 1983.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 349 de 06 de abril de 1972.** São Paulo, 20 mar. 1972a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 45 de 12 de janeiro de 1972.** A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1972b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 618/82 de 21 de dezembro de 1982.** Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho classes da sociedade Federal de Educação. A Nova Redação da Lei que Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1982b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 76 de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2.º grau na Lei nº 5.692/71. **Documenta**, Brasília, DF, n. 170, p. 24-50, jan.,1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. **Documenta**, Brasília, n. 132, nov. 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 396**, de 28 de junho de 1977. Sobre curso de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2.º grau. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRUM, Argemiro Jacob. O desenvolvimento econômico brasileiro. 30. ed. Porto Alegre: Editora Unijuí, 1997.

CÁLICE. Intérprete: Chico Buarque e Gilberto Gil. Compositores: Francisco Buarque de Hollanda e Gilberto Passos Gil Moreira. [1973]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000011>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Q7PJ3QqNzCPKWksfZx9PZCc/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CADORE, Marcelo. **Bolsonarismo: uma história do conceito**. 2021. 78 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A revisão da didática. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-20.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte: uma história da implantação da Lei nº 5.692/1971 (1971- 1996)**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CARMO, João dos Santos; BATISTA, Marcelo Quintino Galvão. Comunicação dos conhecimentos produzidos em análise do comportamento: uma competência a ser aprendida? **Estudos de Psicologia**, v. 8, n.3, p. 499-503, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/LdzYwjLWtm9Wdw6PTWTxPPx/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas: Saulo: Papirus, 1988.

CARVALHO, Celso. O simpósio “A educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960”. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. p. 369-385. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1088>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1088>. Acesso em: 13 maio 2021.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-33, abr., 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639912>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CASTRO, Thales Cavalcanti e. **Análise do comportamento e marxismo: (im)possibilidades de diálogo**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **Ponto IV**. Rio de Janeiro: CPDOC. [202-?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ponto>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CHAGAS, Valmir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos)

CHAVES, Flávio Muniz; ANDRADE, Francisco Ari de; LIMA NETO, José Melinho de. A reforma educacional de 1968 e a Lei 5691/71: o tecnicismo pedagógico em questão. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 13; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS, 3., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: IMPRECE, 2014. p. 541-554.

CIAVATTA, Maria. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 12, n. 18, p. 74-97, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.12i18.p8593>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8593>. Acesso em: 10 fev. 2020

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. **Ensino Técnico Profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira: uma análise histórica das práticas pedagógicas (1974 a 1985).** 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1186-1204, out./dez., 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8645863. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863/17403>. Acesso em: 01 maio 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de pesquisa*, Maranhão, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142913>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/>. Acesso em: 01 maio 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DANTAS, Jéferson Silveira. O modelo curricular da lei 5.692/1971 durante a ditadura militar para o curso de magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 97-121, out. 2015. ISSN 1982-9949. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i2.5880>. Disponível em: <https://online.unisc.br/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

DREIFUSS, René Armand. **A conquista do Estado** – Ação política, poder e golpe de classes. Petrópolis: Vozes, 1987.

EU te amo, meu Brasil. Intérpretes: Os incríveis. Compositor: Eustáquio Gomes de Farias [1970]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/>. Acesso em: 06 fev. 2021

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Júlia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica as “Medições” em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8665579>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665579>. Acesso em: 14 fev.2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil, anos 60: o pacto do silêncio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Jarbas Passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 23, p. 3-25, set. 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4926/art01_23.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimento no Brasil. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 15, n. 2(26), p. 225-256, nov. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. O projeto desenvolvimentista no Brasil: histórico e desafios da atualidade. **Cadernos do desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, p.117-128, jul./dez. 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://professor.ufrgs.br/sites/default/files/pe-drofonseca/files/fonseca_p._o_projeto_desenvolvimentista_no_brasil.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; SALOMÃO, Ivan Colangelo. O sentido histórico do desenvolvimento e sua atualidade. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, número especial, p.1-20, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198055272125>. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

FRANÇA, Ana Cristina Costa. A análise comportamental aplicada à educação: um caso de deturpação acerca do pensamento de B. F. Skinner. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 5, p.

115-124, 1997. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42905>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. Implicações da formação profissional na escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 80, p. 125-133. 2009. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i80. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13722>. Acesso em: 10 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980 (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional (org.). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Contrato MEC-SEG/FGV**: Projeto de implantação das habilitações básicas: Relatório final. [S.l.: s.n.], 1979.

GAMA, Marta Maria; ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de. Os exames de admissão da década de 1931 a 1971. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO PROVAS E EXAMES E A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 16. 2018, Boa Vista. [Anais]. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, abr. 2018. p.1-15.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Globalização, Pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001. p. 13-38

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GENTILI, Pablo. A macdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000. p. 32-52.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez., 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300003>. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Pensamento Crítico, v. 2).

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; SOUZA, Marilsa Miranda de; PITA, Crislaine Aparecida; ZANELATO, Italo Ariel. Educação e a ditadura civil militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85). **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 1-19, jan./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994424>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4424>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GUIMARÃES, Rodrigo Pinto. Deixando o Preconceito de Lado e Entendendo o Behaviorismo Radical. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 60-67, 2003. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pcp/a/Ks87MCpCYbMMNwXtQkB8Mhj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2021.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2011.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, maio/ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bT6y5JYHDTjP79pmKhgbsSq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IANNI, Otávio. **Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

IANNI, Otávio. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

INEP. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília, DF: INEP, 1982. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação e elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Umbelina Caiafa Salgado e Sandra Azzi. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 27maio 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>. Acesso em: 15 abr.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 13-36, dez., 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista *In*: MELO, Guiomar Namó de (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986, p. 29-52.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução Vera Magyar. Revisão técnica José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cenage Learning, 2008.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, jan./jun., 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2019.v20n1.06.p83>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/7678>. Acesso em: 20 mar. 2022

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Letícia Dayane de. Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. **Cadernos De Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n. 3, p. 161-172, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 36, p. 1-10, 2009.

LISBOA, Teresa Kleba. Gênero, feminismo e serviço social: encontro e desencontros ao longo da história da profissão. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 66-75, jan./jun., 2010. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em: 17 mar. 2023.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras**: nada têm a ver com as sensações, palavras são pedras duras e as sensações delicadíssimas, fugazes, extremas. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014. E-book.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 56, p. 26-45, maio. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i56.8640432>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009. p. 1-17.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8). p. 67-83.

MACHADO, Victoria Maria Brant Ribeiro. **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação**. 1986. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

MALOGRA reforma do ensino. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 jun. 1977. Disponível em: <http://arqhist.cle.unicamp.br/index.php/malogra-reforma-do-ensino-3>. Acesso em: 18 out. 2022.

MANFREDI, Sílvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2016.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Encontros, Desafios e Impasses: A história da articulação entre a Psicologia e a Educação no Brasil. *In*: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (org.). **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014. cap.1

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MARTINS, Érika de Araújo; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro; SILVA, Adriana Alves da. Meritocracia na educação para o trabalho: contradições na formação de trabalhadores. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1, n. 13, p. 83-97, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6589/4802>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I**; tradução de Reginaldo Santana, 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. 2009, Curitiba. [Anais]. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf>. Acesso em 16 de jul., 2021. p. 10209-10219.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPV, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MOREIRA, Marco Antônio, 1942. **Teorias de Aprendizagem**. 2 ed. amp. [Reimpr.]. São Paulo: EPV, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 141-200.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NISKIER, Arnaldo. A nova escola: reforma do ensino de 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: Bruguera, 1972.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago., 2003. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. As primeiras iniciativas da Teleducação no Brasil: os Projetos SACI e EXERN. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 2, p. 271-293, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6631/2737>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PÉREZ GÓMEZ. Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, Tradução de Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares, p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Cibertecnicismo. **Revista de Educação Pública**. v. 31, p. 1-22, jan./dez., 2022. DOI 10.29286/rep.v31jan/dez.13919. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13919>. Acesso em: 6 jun. 2022.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Historiadores da educação brasileira: gerações em diálogo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, p.1-26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e059>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47525>. Acesso em: 6 abr. 2021.

O PRESIDENTE anuncia novo ensino que vai preparar para o trabalho. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1971. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/busca.do?keyword=&periododesc=26%2F06%2F1971&por=Por+Dia&startDate=&endDate=&days=26&month=06&year=1971&jornais=1>. Acesso em: 10 maio 2022.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em revista**, Curitiba, n. 18, p.13-27, jul./dez., 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.231>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção formação pedagógica, v. 5). *E-book*.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 23-40.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: As contra-reformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, v. 19, p. 26-47, jul./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329>. 18 maio 2022.

REFORMA do Ensino Médio começa a virar realidade nas escolas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&Pesq=. Acesso em: 18 out. 2022.

RIBEIRO, Guilherme Leite; MENDES, José Teles. O nacional-desenvolvimentismo em debate: a participação dos deputados udenistas na frente parlamentar nacionalista durante o governo JK (1956-1961). **Revista E-legis**, Brasília, DF, n. 21, p. 62-84, set./dez., 2016. Disponível em: <http://e-legis.camara.leg.br/>. Acesso em: 15 de set. 2019.

RODA Viva. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Francisco Buarque de Hollanda. [1967]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45167/> Acesso em: 15 de abr. 2021.

RODRIGUES, Maria Ester. Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. **Educere et educare**, [s.l.], v.1, n. 2, p. 141-164. jul./dez., 2006. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v1i2.262>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/262>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENZ, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SANTOS, Cláudio Wilson; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652339>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 29 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).]

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxprzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Rinalva Cassiano. Tendências atuais na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 11-20, 1996. DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v5n9p11-20>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/439>. Acesso em: 13 mar.2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644737>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 23 maio 2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n1p10-16>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3720>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Leandro Ribeiro. **Os ciclos desenvolvimentistas brasileiros (1930-2010): do nacional desenvolvimentismo ao novo desenvolvimentismo**. 2013. 261f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Educação e segurança nacional no contexto pós- 1964. **Movimento - Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 23-63, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.316>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32610>. Acesso em: 22 abr. 2022

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolfo Azzi. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

SMITH, Louis M. **Frederic Skinner**. Tradução e organização Maria Leila Alves. Recife: Editora Massangana, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Everton Luís. O Estado neoliberal: liberdade, individualidade e a expansão do sistema do capital. **Revista do departamento de geografia**, São Paulo, v. 42, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/eISSN.2236-2878.rdg.2022.189974.2022>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/189974>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil) São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PRA não dizer que não falei das flores. Intérprete: Geraldo Vandré. Compositor: Geraldo Vandré. [1979]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/>. Acesso em 15 de abr. 2021.

VAI passar. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque [1984]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

VARGAS, Cláudia Regina; SANTOS, Marcelo Gonzaga. Autoritarismo e educação no Brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 1, n. 12, p. 1-11, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i12.1320>. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20381>. Acesso em: 12 maio 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008 (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico). p. 267-298.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 129-155, abr. 2000. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/gV98qYcMgbLgJVcwpCdPgJb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

Documento Digitalizado Restrito

TESE

Assunto: TESE
Assinado por: Marinaldo Silva
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Marinaldo da Silva, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 06/11/2023 15:11:06.

Este documento foi armazenado no SUAP em 06/11/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1596180

Código de Autenticação: c1e993be78

