



Formação docente para as Habilitações Básicas: tecnicismo e emergencialidadeⁱ

Teacher Education for Basic Qualifications: Technicism and emergency

Francisco das Chagas Silva Souza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, Brasil, chagas.souza@ifrn.edu.br

DOI: 10.21680/2596-0113.2023v6n1ID32808

Citation: Souza, F. das C. S. (2023). Formação docente para as Habilitações Básicas: tecnicismo e emergencialidade. *History of Education in Latin America - HistELA*, 6(1). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/32808>

Competing interests: The author have declared that no competing interests exist.

Editor: Olivia Morais de Medeiros Neta

Received: 12/06/2023

Approved: 04/09/2023

OPEN ACCESS

Resumo

Neste artigo, temos como objetivo discutir a formação de professores para as Habilitações Básicas, criadas em 1975. É uma pesquisa no campo da História da Educação, cuja fonte foi a legislação criada para a implementação da Lei nº 5.692/1971. Os documentos nos levaram a constatar a influência da pedagogia tecnicista e a endossar os estudos que apontaram o caráter “especial” e “emergencial” dos cursos de formação docente para o ensino profissionalizante. Evidenciamos ainda a urgência de mão de obra para o mercado influenciou nas ações com fins de solucionar a carência de professores qualificados para lecionar no 2º grau.

Palavras-chave: Formação docente. Habilitação Básica. Ensino Profissionalizante. Lei nº 5.692/1971. Tecnicismo.

Abstract

In this article, we aim to discuss the teacher education for the Basic Qualifications, created in 1975. It is a research in the field of History of Education, whose source was the legislation created for the implementation of Law 5.692/1971. The documents led us to verify the influence of the technicist pedagogy and to endorse the studies that pointed out the "special" and "emergency" character of the teacher training courses for professionalizing education. We also show that the urgent need of labor for the market influenced the actions taken to solve the lack of qualified teachers to teach high school.

Key-words: Teacher education. Basic Qualification. Professional Education. Law 5.692/1971. Technicism.

Introdução

O golpe civil-militar de 31 de março de 1964 inaugurou um regime ditatorial que durou 21 anos no Brasil. Nesse período, não só a economia, mas também a educação passou por mudanças, de modo que esta última fosse ao encontro dos interesses da primeira (Germano, 2003; Romanelli, 2007; Sanfelice, 2010, Saviani, 2010).

Do ponto de vista das elites, o país marchava para o desenvolvimento, mesmo que este se desse às custas de uma série de consequências negativas para a classe trabalhadora e, até mesmo, para a estabilidade da economia nacional. Para atingir o desenvolvimento, recorreu-se à força e ao controle ideológico, afinal, no cenário da Guerra Fria, era necessário crescer com segurança, daí a importância que teve a Doutrina de Segurança Nacional nas políticas econômica e educacional (Cury, 2010; Giannazi, 2013; Saviani, 2010).

Para muitos educadores brasileiros, o mundo passava por transformações e a educação brasileira era ainda arcaica e bacharelesca, necessitando, assim, passar por reformas. A criação de Ginásios Orientados para o Trabalho, também conhecidos como Escolas Polivalentes, traduzia o ideal de um novo tipo de educação. “Deveria ser uma escola com uma estrutura de continuidade que atendesse aos propósitos do governo em estender e popularizar o ensino e que inserisse, na formação básica, a cultura do trabalho” (Souza, 2019, p. 5).

Como afirmam Pedrosa e Bittencourt Júnior (2015, p. 16), pretendia-se “Uma educação escolar sintonizada com as mobilidades individuais e sociais, isso que, no Brasil dos anos 1960 e 1970, ganhou o nome de capital humano”. Para eles, essas escolas foram o embrião da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, que introduziu uma profunda reforma nos ensinos de 1º e 2º graus.

Entretanto, mesmo que essa lei fosse apresentada como inovadora ao estabelecer o ensino profissionalizante² obrigatório no 2º grau, caracterizando-o ainda pela terminalidade – visto que os egressos poderiam se inserir, de imediato, no mercado de trabalho – a Lei nº 5.692/1971 sofreu uma série de críticas vindas de variados setores da sociedade, levando, mais tarde, o Conselho Federal de Educação (CFE), a criar, a pedido do Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma “reforma da reforma”, como assim denominou Cunha (2005, 2014).

Essa “reforma da reforma” ocorreu mediante o Parecer nº 76, de 23 de janeiro de 1975, do CFE. Este endossou a importância da Lei nº 5.692/1971 e do Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972, que criou as 130 primeiras habilitações técnicas. No documento, a conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva rebateu as críticas à legislação e apresentou uma série de alternativas que, segundo ela, solucionariam os problemas elencados pelos críticos da reforma, vistos como “equivocos”. Dentre estas “soluções” estava a criação de Habilitações Básicas (HB) que, como o próprio nome dizia, eram cursos pouco pretenciosos quanto à formação para o trabalho, até mesmo pela sua baixa carga horária (600 horas-aula de conhecimentos específicos). Os egressos seriam apenas auxiliares e, caso desejassem um diploma de técnico, deveriam complementar seus estudos, durante um ano, em uma escola técnica.

Em tese, o CFE considerava o problema resolvido. Porém, o questionamento que colocamos nesse artigo é: como os documentos relacionados às HB propunham a formação de docentes para as disciplinas denominadas de “especiais”? Essa pergunta emerge do fato de que uma das maiores críticas feitas à Lei nº 5.692/1971 era a carência de docentes preparados para lecionar essas disciplinas nas redes pública e privadas de ensino.

Importa destacar que essa pesquisa se caracteriza como documental, visto que buscamos conhecer e examinar a legislação criada na década de 1970, com a finalidade de implantar a Lei nº 5.692/1971. Salientamos que vemos essas fontes na qualidade de documentos/monumentos, pois são elaboradas a partir de interesses nem sempre explícitos, cabendo ao historiador não ser ingênuo ao proceder a sua crítica (Le Goff, 2003). Barros (2019; 2020) também contribui para a discussão acerca da fonte histórica e do seu lugar de produção, ou seja,

... o feixe de fatores e de elementos que tornaram possível aquele objeto ou aquele texto, a sociedade que se mostra através desta fonte, o processo que se deixa entrever por meio do resíduo ou do sintoma que está materializado à nossa frente sob formas as mais diversas (Barros, 2020, p. 8).

A seguir, discutimos acerca do Parecer nº 76/75 e da criação de dez HB nos últimos meses do ano de 1975. A abrangência dos documentos e o problema de pesquisa aqui apontado nos levaram a focar no tipo de formação de professores propugnado por essas fontes.

Habilitações Básicas: formação/adestramento de professores

Cinco meses após a aprovação da Lei nº 5.692/1971, o CFE publicou o Parecer nº 45/72, relatado pelo conselheiro Pe. José Vieira de Vasconcelos, que, no seu texto, apresenta algumas críticas à Lei de Diretrizes e Bases vigente à época, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Segundo o parecerista, essa LDB havia sido “bastante omissa” com relação à formação para o trabalho, pois fazia apenas “referências implícitas e sempre sob o ângulo teórico” (Parecer n. 45, 1972, p. 108).

A importância dada à relação direta entre educação e trabalho que, para o Pe. José Vieira de Vasconcelos, não foi enfatizada na nossa primeira LDB, está presente nas políticas econômica e educacional do regime militar. No mesmo ano do golpe, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), fundado, em 1961, por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, organizou um simpósio com o objetivo de discutir a reforma da educação. Mais tarde, em 1968, foi realizado o Fórum “A educação que nos convém”.

Consoante Saviani (2008), na organização desse evento teve destaque Roberto Campos, ex-ministro do Planejamento do governo Castelo Branco. Para esse autor, o Fórum teve um sentido geral, que

[...] se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBREAL.

Ao tratar da influência de Roberto Campos na educação, Melo (2014) ressalta a ênfase dada pelo ex-ministro à necessidade de “economizar” recursos com a educação, seguindo os conselhos dos técnicos educacionais norte-americanos que orientavam para a máxima produtividade do ensino com um mínimo de custo. Logo,

o planejamento educacional estava diretamente vinculado aos interesses do mercado e ao treinamento da força de trabalho. Para Melo (2014), a concepção tecnicista e produtivista de educação, defendida por Roberto Campos, “revelou-se coerente com o projeto de subordinação ao capitalismo estadunidense, de modo que justificou a adaptação e a reprodução de conhecimentos produzidos no país imperialista” (p. 102).

Todavia, apesar da Lei nº 5.692/1971 ser tão bem avaliada pelo relator do Parecer nº 45/72, justamente por se adequar às orientações dos empresários da educação e aos princípios da teoria do capital humano, não faltaram as críticas vindas de distintos setores da sociedade: estudantes, pais, gestores de escolas. Temia-se que a profissionalização compulsória tolhesse a oportunidade de prosseguir nos estudos em nível superior, visto que reduzia a carga horária das disciplinas propedêuticas exigidas nos exames vestibulares. Ademais, os gestores de escolas públicas e privadas argumentavam que não tinham infraestrutura nem professores qualificados para ofertar e manter cursos técnicos (Cunha, 2005, 2014).

É digno ressaltar que, para Cunha (2005, 2014), a Lei nº 5.692/1971 era vista como um recurso para o imbróglio da falta de vagas nas universidades. Acreditava-se que, com o desenvolvimento acelerado em fins da década de 1960 e princípio dos anos 1970, conhecido como “milagre econômico”, não faltariam oportunidades para os egressos dos cursos técnicos se inserirem no mercado de trabalho, assumindo bons postos e ascendendo socialmente. Dessa forma, as universidades continuariam servindo para os jovens da elite e da classe média em ascensão prosseguir seus estudos.

Diante das inúmeras críticas à Lei, e por considerar as razões de tais posicionamentos, Roberto Hermeto Corrêa da Costa, à época assessor do MEC, elaborou um documento no qual aventou alguns ajustes na Lei. Assim, após o envio, para o CFE, do aviso ministerial nº 924, em 20 de setembro de 1974, pelo então ministro da educação, Jarbas Passarinho, o conselheiro Newton Sucupira apresentou a Indicação 52/74 ao plenário desse Conselho e, em 23 de janeiro de 1975, foi aprovado o Parecer nº 76/75.

O texto do Parecer nº 76/75 não traz grandes alterações na legislação. A bem da verdade, a relatora Maria Terezinha Tourinho Saraiva se ateve mais a endossar o Parecer nº 45/72 e a rebater as críticas à Lei nº 5.692/1971, considerando-as equivocadas. Assim, não propôs mudanças substanciais, mas apenas alguns ajustes, sendo, um destes, a criação de habilitações mais flexíveis, com menor carga horária, e que, no seu ponto de vista, resolveriam alguns impasses quanto à implantação da Lei nº 5.692/1971 nas escolas.

As HB deveriam ser coerentes com uma família ocupacional ou com a habilitação parcial para uma ocupação definida no mercado de trabalho. Consoante a parecerista, essas habilitações “exigem menor equipamento, atingem o objetivo de qualificar para o trabalho, preparam integralmente o educando para conjugação do ensino geral e especial sem fronteiras entre os dois ...” (Parecer n. 76, 1975, p. 38). No entanto, adverte que esta solução geraria um novo conceito de habilitação:

[...] que até agora tem sido entendido como *preparo para o exercício de uma ocupação*, e que passaria a ser considerada como o *preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego*. [...] Nada portanto se alteraria e estaríamos tornando mais operacional o princípio da profissionalização a nível de 2º grau (Parecer n. 76, 1975, p. 38, grifos do autor).

A relatora explica que a nova habilitação não significa uma mudança nas anteriores e na Lei, mas apenas uma opção a mais. Desse modo, o Parecer

nº 76/75 esclarece que os concluintes do 2º grau poderiam fazer as seguintes escolhas:

- a) prosseguir seus estudos;
- b) ingressar no trabalho por ter adquirido uma habilitação básica ou parcial, completando a parte operacional de sua formação, no emprego;
- c) ingressar no trabalho por ter adquirido uma habilitação técnica de nível médio;
- d) concluir sua formação técnica em escolas que ministrem cursos específicos, caso deseje obter um diploma correspondente a uma habilitação completa de 2º grau (Parecer n. 76, 1975, p. 40).

Com isso, criaram-se grupos de trabalho com fins de elaborar as propostas desses cursos e submetê-las à apreciação do CFE. No total, foram examinados e aprovados 10 projetos de HB (Tabela 1).

Tabela 1: Habilitações Básicas aprovadas

Habilitação Básica	Parecer	Conselheiro/a
Agropecuária	Parecer nº 3.474, de 1 de setembro de 1975	Paulo Nathanael Pereira de Souza
Crédito e Finanças	Parecer nº 3.496, de 4 de setembro de 1975	Maria Terezinha Tourinho Saraiva
Saúde	Parecer nº 3.962, de 6 de outubro de 1975.	Edília Coelho Garcia
Comércio	Parecer nº 4.490, de 5 de novembro de 1975.	Paulo Nathanael Pereira de Souza
Eletricidade	Parecer nº 4.493, de 5 de novembro de 1975.	Paulo Nathanael Pereira de Souza
Administração	Parecer nº 4.491, de 5 de novembro de 1975.	Edília Coelho Garcia
Mecânica	Parecer nº 4.800, de 2 de dezembro de 1975.	Maria Terezinha Tourinho Saraiva
Construção Civil	Parecer nº 4.802, de 2 de dezembro de 1975.	Paulo Nathanael Pereira de Souza
Química	Parecer nº 4.811, de 3 de dezembro de 1975.	Paulo Nathanael Pereira de Souza
Eletrônica	Parecer nº 4.841, de 3 de dezembro de 1975.	Paulo Nathanael Pereira de Souza

Fonte: Elaboração do autor com base na legislação.

No que diz respeito à formação docente para as HB, a relatora do Parecer nº 76/75 questiona as críticas feitas a esse aspecto. Segundo ela, a Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, do MEC, com base no Parecer nº 111, de 1971, do CFE, já havia estabelecido normas para a formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio.

A Portaria nº 432/1971, criada um mês antes da aprovação da Lei nº 5.692/1971, certamente para se antecipar à aplicação dessa Lei, buscava resolver o problema da formação docente a partir da criação de dois Esquemas:

- a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas;

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas (Portaria n. 432, 1971).

Segundo esse documento, o currículo do Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, teria ainda 280 horas-aula correspondentes a três disciplinas propedêuticas que variariam de acordo com as áreas da economia, a saber: para a área Primária (Matemática, Química e Biologia); para a Secundária (Matemática, Física e Desenho); e, para a Terciária (Matemática, Economia e Administração).

O documento assegurava que o licenciado pelo Esquema I “terá direito a registro como professor de ensino médio em até três disciplinas dentre as constantes da correspondente área de habilitação para o magistério”; já o concluinte do Esquema II “terá direito a registro como professor do ensino médio em uma, duas ou três disciplinas conforme o disposto no artigo 8º³ (Portaria n. 432, 1971).

Por fim, a Portaria mencionava os espaços institucionais onde seriam ofertados os Esquemas I e II:

Fica delegada a ministração de cursos de que trata esta portaria, nos termos da autorização contida no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 655, de 27 de junho de 1969, ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETRGS), Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG), centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CETUTRAMIG), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) e Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM), promovendo-os diretamente ou em convênio com outras entidades oficiais, por reconhecidas, sem prejuízo do direito de realização de cursos congêneres por instituições de ensino superior autorizadas pelo Conselho Federal de Educação (Portaria n. 432, 1971).

Considerando a existência de uma legislação voltada à formação de professores para as “disciplinas especiais”, a professora Maria Terezinha Saraiva, ao relatar o Parecer nº 76/75, via esse problema como solucionado ou em vias disso. Certamente, por não haver um número elevado de professores egressos dos Esquemas I e II, e ainda devido a urgência que se tinha em efetivar a Lei nº 5.692/1971 na rede de ensino, a conselheira propôs o que chamou de duas “soluções transitórias”. A primeira destas seria a docência realizada por técnicos:

O técnico de nível médio formado no mínimo em 2.900 horas poderia ministrar as disciplinas de formação especial que estivessem ligadas à parte prática em laboratórios e oficinas. Receberiam mediante apresentação do diploma, registro com a denominação “Colaborador de Ensino”, denominação já instituída pela Portaria 108 BSB, de 16-2-73. Este registro só teria validade por 3 anos, ficando o profissional obrigado a frequentar o Esquema II, quando ao concluí-lo receberia o diploma de licenciatura curta, deixando de ter validade o registro anterior (Portaria n. 76, 1975, p. 36).

Para tanto, dá alguns exemplos: “O Técnico em Contabilidade poderia registrar-se em Mecanografia, Técnicas Comerciais etc. O Técnico Agrícola na parte prática de Suinocultura, Apicultura, Implementos Agrícolas etc” (Portaria n. 76, 1975, p. 36).

A segunda proposição da relatora também flexibiliza a docência nos cursos técnicos:

Para lecionar as disciplinas de formação especial de natureza teórica, os portadores de diplomas de nível superior que tivessem estudado nos seus

cursos por períodos nunca inferiores a 2 semestres a disciplina que se propõe lecionar, teriam direito ao registro de Professor de 2º grau, obrigando-se dentro de um ano a apresentar o diploma de licenciado pelo Esquema I, quando receberiam o registro (Portaria n. 76, 1975, p. 36).

As duas alternativas apresentadas pela relatora do Parecer nº 76/75 não são mencionadas nos pareceres que criaram as dez HB elencadas na Tabela 1. Contudo, a preocupação em contornar o problema da carência de docentes qualificados para ministrar as “disciplinas especiais” fez-se presente em alguns desses documentos, sobretudo naqueles relatados pelo professor Paulo Nathanel. Podemos apresentar como exemplos os comentários desse conselheiro nos pareceres da HB em Eletricidade e em Comércio. Na primeira, criada pelo Parecer nº 4.493/1975, o conselheiro, ao citar as três disciplinas principais desse curso (Eletricidade, Instalações Elétricas e Desenho Técnico), observa que “Dada a afinidade dos conteúdos que as caracterizam não será difícil encontrar-se um professor capaz de sozinho ministrá-las todas integradamente” (Cebrace, 1975a, p. 9).

Com relação à HB em Comércio, aprovada pelo Parecer nº 4.490/1975, o professor Paulo Nathanael sugere a junção de algumas disciplinas em apenas uma, abrindo a “possibilidade de, para ela, haver um só professor capaz de acompanhar as turmas da 1ª à 3ª série, o que trará evidentes benefícios para a formação dos alunos, além de facilidades na programação didática e economia nos custos” (Cebrace, 1975b, p. 10).

Na HB em Agropecuária, mediante o Parecer nº 3.374/1975, o conselheiro em tela também demonstra a sua inquietação com a carência de professores para as “disciplinas especiais” e requisita a urgência dos Esquemas I e II em habilitar professores polivalentes para ministrar as disciplinas da parte especial do currículo. Para Paulo Nathanael, “Com a formação desse professor polivalente, os custos de manutenção do ensino de 2º grau tenderão a diminuir, eis que onde atuavam muitos, vai atuar apenas um” (Cebrace, 1975c, p. 12).

É perceptível, no documento acima referido, que o conselheiro Paulo Nathanael chama a atenção não apenas para a pouca disponibilidade de docentes ministrantes daquelas disciplinas, mas ainda para a economia de recursos. Por isso, na HB em Agropecuária ressalta que “a escola valer-se-á, para o desenvolvimento de uma habilitação básica, de práticas laboratoriais intensivas e de módulos de demonstração de fácil montagem e baixo custo” (Cebrace, 1975c, p. 12).

A preocupação em reduzir recursos pode ser explicada pela lógica do produtivismo educacional inaugurado pelo ministro Roberto Campos logo após o golpe de 1964. Para ele, “O processo educativo é entendido como ‘treinamento’ para a ‘melhoria de mão-de-obra’, portanto, não seriam necessários recursos para grandes infra-estruturas e viabilização de pesquisas originais” (Melo, 2014, p. 99).

As propostas apresentadas no CFE demonstram a pouca atenção dada à formação de docentes para as chamadas disciplinas especiais. A proposição feita pela relatora do Parecer nº 76/75 soa hoje como um acinte à formação de professores para uma área que, em um país “em desenvolvimento” – como se queria à época – deveria ser melhor cuidada, pois forneceria a tão desejada mão de obra capacitada aos três setores produtivos da economia. Na contramão disso, o que fica patente na alternativa dada pela relatora é uma preocupação em resolver o problema da carência de professores sem considerar a qualidade da solução que propunha.

É sabido que a posse de um diploma de curso técnico está longe de tornar o seu detentor um docente. Mas, precisamos estar atento para o fato de que, naquela época, a urgência dava a tônica das políticas educacionais e os chamados

“professores leigos” era uma realidade há décadas. Um documento publicado pelo MEC, em 1979, fez um balanço do número de professores leigos que lecionavam no 1º e 2º graus:

Para o Ensino Regular de 2º grau o número de professores leigos é de 48.256. Este valor, em termos relativos é superior ao número de professores leigos no 1º grau, já que para o 2º grau apresenta uma porcentagem de 26,31% enquanto que a porcentagem de professores leigos no 1º grau é de 22,81%. Por volta de uma quarta parte dos professores que lecionam no ensino de 1º e 2º grau não possuem as condições necessárias exigidas por lei (Ministério da Educação e Cultura, 1979).

O caráter emergencial é uma característica das ações voltadas para a formação docente durante a Ditadura Civil-Militar apesar de não se restringir a esta, pois ainda percebemos esse fato na atualidade. Com razão, vários pesquisadores afirmaram, em seus estudos, que os adjetivos “especial” e “emergencial” estavam presentes na denominação de cursos destinados à capacitação docente (Kuenzer, 2008; Machado, 2013; Oliveira, 2010; Souza & Rodrigues, 2017, dentre outros).

No caso das HB, foco do nosso artigo, é possível percebermos o termo “emergencial” já nas capas dos livros publicados a partir do contrato MEC-SEG/INEP com a finalidade de formar os docentes dessas habilitações. Apresentamos, como exemplos, as capas das obras voltadas para as disciplinas pedagógicas (Figura 1).

Figura 1: Capas de livros direcionados à formação de professores para as HB.





Fonte: Portal Domínio Público (n.d.).

Na apresentação de todas essas obras encontramos o texto a seguir:

Este manual insere-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 396/77, do MEC, e na Resolução 03/77, do Conselho Federal de Educação. De acordo com as diretrizes do Contrato MEC-SEG/FGV e a orientação de sua equipe técnica, têm os manuais que vão sendo assim elaborados 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 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. Trata-se de documento preliminar e poderá ser enriquecido com a colaboração de quantos se dispuserem a somar esforços neste empreendimento.

Ao examinarmos esses manuais, percebemos uma forte influência do tecnicismo, cujas bases estão em um modelo que privilegia a lógica da instrução e da transmissão de informações.

Saviani (2010), ao abordar a pedagogia tecnicista e a sua influência no ensino brasileiro, apresenta o Taylorismo/Fordismo/Toyotismo como modelos típicos de racionalização do sistema de produção capitalista e que orientaram o tecnicismo aplicado à educação. Além disso, destaca a influência do positivismo e do behaviorismo como alicerces teóricos dessa pedagogia. Salienta que os acordos MEC-USAID “por intermédio de cooperação técnica e financeira, implementaram no território brasileiro propostas de reformas no ensino, de acordo com padrões estadunidenses” (p. 198-199).

Quanto a esses acordos, Silva (2016, p. 205), comenta que:

As premissas do acordo MEC-USAID, partem da incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas ao conteúdo, aos atos de currículo, às estratégias de ensino, aos recursos e à avaliação que desconsiderou as dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. A padronização e a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem foram instituídas na forma de planejamentos previamente formulados. Isto é, da mesma forma que a concepção do trabalho fabril, a pedagogia tecnicista se sustenta nos pressupostos da objetividade e racionalidade buscando

minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo. Sob essa perspectiva, ao se analisar o ato do conhecimento no paradigma tecnicista, o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito. Outro aspecto é o reducionismo tecnicista que desconsidera a complexidade do processo pedagógico quando remete as relações na escola, meramente à aplicação de técnicas.

Os destaques de Silva (2016) podem ser vistos, na prática, ao tomarmos como exemplo o manual de formação pedagógica para a disciplina Didática e Metodologia Aplicada ao Ensino de 2º grau, com 150 horas-aula, voltada para as HB (Figura 2).

Figura 2: Unidade temática da disciplina Didática e Metodologia Aplicada ao Ensino de 2º grau.

UNIDADES/CONTEÚDOS/TEMPO	ATIVIDADES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	UNIDADES/CONTEÚDOS/TEMPO	ATIVIDADES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	SUGESTÃO METODOLÓGICA E OBSERVAÇÕES
<p>1. Funções do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> — características e atitudes fundamentais do professor (2h) <p>2. Objetivos do Ensino (2h)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Conceito de objetivos — Classificação de objetivos quanto aos diferentes níveis — Classificação de objetivos quanto aos domínios do comportamento <p>— Redação de objetivos segundo Mager</p> <p>3. Planejamento (8h)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Níveis de planejamento — Conceito de planejamento em seus diferentes — Conceito de planejamento de ensino — Princípios do planejamento: * Realizar leituras em grupo das págs. 15-21 e 29-30 visando a profundidade, flexibilidade, 	<ul style="list-style-type: none"> * Apresentação, pelo professor, da estrutura da disciplina, dando-se ênfase à importância na formação de educadores (30min) * Complementar, orientando uma discussão dirigida sobre o valor da Didática (30min) * Breve exposição oral sobre as funções do professor (30min) * Realizar leitura do capítulo II do livro indicado (A), registrando as qualidades que o professor deve reunir e/ou. * Participar de um trabalho de grupo-técnico Phillips 66 — ou seu símbolo, para contornar, após a leitura realizada, sobre as tarefas e funções do professor e/ou. * Realizar estudo dirigido, utilizando roteiro próprio, sobre atitudes do professor (B), Roteiro anexo 1. (1h) * Breve exposição oral com apoio em transparências ou quadro-de-giz dos assuntos desta unidade, propondo as seguintes atividades: <ul style="list-style-type: none"> * Formular conceitos de objetivos sob orientação do professor e exemplificar objetivos quanto aos diferentes níveis, através da técnica "tempestade cerebral" e/ou * Contornar as formulações do professor com as surgidas durante o desenvolvimento da técnica (1h) * Realizar leituras em grupo das páginas indicadas dos livros em referência, identificando: <ul style="list-style-type: none"> — formas de classificar objetivos; (C) p. 55-58 — as categorias de objetivos; p. 29-30 (D) — as três dimensões da taxonomia de objetivos e sua importância; (C) p. 78-82 * Discutir, em grupo, os conteúdos estudados (2h) * Ler, individualmente, o livro indicado; (E) (1h) * Redigir objetivos para aula, relacionados aos conteúdos de sua habilitação, que representem as três áreas comportamentais (1h) * Realizar estudo dirigido, seguindo roteiro próprio, de capítulos do livro indicado; (F); roteiro anexo 2, caso deseje ampliar conhecimentos sobre o assunto * Breve exposição oral feita pelo professor, introduzindo as idéias fundamentais da unidade * Participar de discussão dirigida, combinada a níveis técnicos "tempestade cerebral", para justificar a necessidade de planejamento (1 h) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fases de um planejamento de ensino — Modelos de plano de curso, de unidade e de aula - Plano de curso - Plano de unidade - Diferentes tipos de planos de aula: demonstração, trabalho de grupo, estudo dirigido, palestra, visita, excursão 	<ul style="list-style-type: none"> modalidade e indicando as fases do planejamento de ensino (1h) * Ler, em grupo, as páginas 141-142 do livro indicado. (F) Identificando os princípios do planejamento (30min) * Expor as idéias à turma, através do relator de cada grupo, usando, se preferir, a técnica "Painel Integrado" (30min) * Apresentação, pelo professor, de diferentes tipos de planos de curso, de unidade e de aula, através de transparências, dando uma visão geral dos componentes de cada plano (30min) * Consultar os modelos de planos de cursos apresentados pelo professor, identificando os elementos que os integram (30min) * Consultar os modelos de planos de unidade apresentados pelo professor, identificando os elementos que os integram (30min) * Elaborar, individualmente, uma aula, verificando se ela se enquadra no roteiro fornecido no anexo 3 (1h) * Planejar, em grupo, pelo menos uma aula de demonstração, ou de trabalho de grupo, ou de estudo dirigido, ou palestra, ou visita, ou excursão (1h) * Cada grupo poderá elaborar um tipo de aula * Trocar entre os grupos os planos organizados e avaliá-los segundo critérios fornecidos no anexo 4 (1h/30min) * Utilizar os anexos 5, 6 e 7 que apresentam, respectivamente, critérios para avaliação de trabalhos de grupo, ficha de avaliação de desempenho individual em trabalhos de grupo e ficha de auto-avaliação em trabalhos de grupo 	<p>No início de cada aula, o professor deverá fazer uma breve exposição oral sobre o conteúdo proposto, dando uma visão geral do tema a ser abordado. Deverá providenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - livros para consulta dos alunos durante as aulas; - a preparação de transparências para retroprojetor ou outros recursos que fixem os conceitos sobre que irá trabalhar; - a reprodução dos roteiros para os estudos dirigidos propostos, se for o caso; - a reprodução de textos a serem consultados pelos alunos, se for o caso; - a seleção de planos de curso de unidade e de aula (de demonstração, estudo dirigido, trabalho de grupo, excursão, visita, palestra). <p>Observação: Foram sugeridas várias atividades a serem desenvolvidas em classe. O professor poderá escolher ou reatar outras, conforme o ritmo de trabalho dos alunos.</p> <p>Nesta etapa, o professor alertará os alunos sobre a necessidade de trazerem para a agência, na 4ª etapa, os exemplares de provas aplicadas aos alunos.</p> <p>AVALIAÇÃO</p> <p>Poderão ser usados para avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos em grupo realizados em sala de aula. • Trabalhos individuais. • Teste com itens objetivos e de dissertação, abordando os aspectos fundamentais e os conteúdos desenvolvidos durante a etapa. • Auto-avaliação. <p>RECUPERAÇÃO: Deverá ser realizada ao longo da etapa</p>

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (1978, pp. 15-17).

Posteriormente às unidades temáticas, nesse e nos outros manuais, encontramos anexos que orientavam as práticas docentes e traziam as propostas para a avaliação do conteúdo. No manual acima mencionado encontramos sete anexos:

1. Roteiro para estudo dirigido.
2. Roteiro para estudo dirigido - Cap. 1, 2 e 4 - Gronlund⁴.
3. Ficha de avaliação de planos de aula.
4. Critérios para avaliação de planos de: demonstração, visita, trabalho de grupo, estudo dirigido, excursão.
5. Modelos de critérios para avaliação de trabalhos de grupo.
6. Ficha de avaliação de desempenho individual em trabalho de grupo.
7. Ficha de auto-avaliação em trabalho de grupo (Ministério da Educação e Cultura, 1978).

Os limites deste artigo nos impedem um detalhamento desses roteiros, fichas e modelos, mas a presença desses instrumentos evidencia o reducionismo da pedagogia tecnicista, visto que, “parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos...” (Silva, 2016, p. 198). Isto ocorre em função da busca em alcançar as metas e os resultados pré-estabelecidos de modo a garantir a eficiência e a produtividade na educação.

Para enfatizarmos a presença da concepção pedagógica tecnicista nesses manuais, vale salientar, com base em Saviani (2010), o pressuposto da neutralidade

científica e os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade presentes no tecnicismo que, para esse educador, distingue-se da pedagogia tradicional (que tinha o professor como sujeito do processo educativo), e da pedagogia nova (que coloca o aluno como nervo central da ação educativa).

[...] 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 cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2010, p. 382).

Em síntese, podemos afirmar que, ao seguirem a pedagogia tecnicista, as instituições de ensino passaram a se preocupar com a sistematização dos conteúdos presentes nos manuais e módulos com fins de adquirir habilidades que conduziriam os alunos à competência técnica. Nada mais comum, no material didático, a presença dos estudos dirigidos ou programados, amparados no behaviorismo cujos fins eram adestrar comportamentos. A formação de docentes seguiria os mesmos parâmetros e seriam reproduzidos em sala de aula, assim se esperava.

Considerações finais

O questionamento que suscitou esse estudo foi conhecer a forma pela qual a formação de professores esteve presente na legislação criada na década de 1970 com o objetivo de pôr em prática a Lei nº 5.692/1971. Para tanto, analisamos o Parecer nº 76/75 e os demais pareceres do CFE que criaram as HB.

Constatamos que esse feixe de documentos traz informações importantíssimas para a história da Educação Profissional e que, por isso, merece estudos que aprofundem os conhecimentos sobre uma lei que completou seu 50º aniversário, em 2021, e, ao que parece, passou o seu natalício em brancas nuvens pela comunidade acadêmica.

A criação das HB apresenta-se, para nós, como uma “solução” engendrada em um cenário de contestação da Lei nº 5.692/1971 por diversos setores da sociedade. A flexibilização proposta pela conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva pode ser entendida como uma forma de “perder os anéis para manter os dedos”. Servia para aplacar as críticas e endossar a importância de uma legislação mais preocupada com os interesses do mercado que com a qualidade da formação dos estudantes. A inserção no mercado ocorreria com uma profissionalização deficiente, haja vista que, como afirmou a conselheira Edília Coelho Garcia, no Parecer que criou a HB em Administração: “É importante destacar que não se profissionaliza ninguém com uma formação de 600 horas/aula” (Cebrece, 1975d, p. 8). Logo, no rol das funções que os egressos poderiam ocupar, as palavras mais usadas eram “auxiliar” e “encarregado”, hierarquicamente abaixo dos técnicos.

No que tange à formação docente, confirmamos os resultados dos estudos de pesquisadores que têm salientado o caráter “emergencial” e “especial” dos cursos de capacitação de professores. A pressa em formar mais e com menos recursos, seguindo a lógica da pedagogia tecnicista, deu a tônica nesses cursos, conforme percebemos em alguns pareceres e nos conteúdos de manuais elaborados para esse fim.

Referências

Barros, J. A. (2019). *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Vozes.

Barros, J. A. (2020). *A fonte histórica e seu lugar de produção*. Vozes.

Ministério da Educação e Cultura. (1979). *Pessoal docente do ensino de 1º e 2º graus. Professores leigos no ensino de 1º e 2º graus*. MEC/INEP.

Ministério da Educação e Cultura. (1978). *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*. MEC-SEG/INEP.

Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares. (1975a). *Habilitação Básica em Eletricidade*. MEC/CEBRACE.

Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares. (1975b). *Habilitação Básica em Comércio*. MEC/CEBRACE.

Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares. (1975c). *Habilitação Básica em Agropecuária*. MEC/CEBRACE.

Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares. (1975d). *Habilitação Básica em Administração*. MEC/CEBRACE.

Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2ª ed.). Unesp/Flacso.

Cunha, L. A. (2014). Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Caderno de Pesquisa*, 44(154), 912-933. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>

Cury, C. R. J. (2010). Reformas educacionais no Brasil. In D. Saviani (Org.), *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira* (pp. 343-372). Edufes.

Germano, J. W. (2005). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)* (4ª ed.). Cortez.

Giannazi, C. (2013). *A Doutrina de Segurança Nacional e o “Milagre Econômico” (1969/1973)*. Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2008). A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. (pp. 19-40). INEP.

Le Goff, J. (2003). *História e memória* (5ª ed.). Editora Unicamp.

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, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 19 maio 2023.

Machado, L. R. S. (2013). Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In D. H. Moura (Org.). *Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. (pp. 347-362). Mercado das Letras.

Melo, W. F. (2014). Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira. *Lutas Sociais*, 18(32). 91-104. <https://doi.org/10.23925/lis.v18i32.25694>

Oliveira, M. R. N. S. (2010). Formação de professores para a educação profissional. In A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, L. Santos (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (pp. 454-478). Autêntica.

Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972. (1972, 12 janeiro). A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Presidência da República. Recuperado de: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf.

Parecer nº 76, de 23 de janeiro de 1975. (1975, 23 janeiro). Criação das Habilitações Básicas. Presidência da República. Recuperado de: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf.

Pedrosa, J. G., & Bittencourt Júnior, N. F. (2015). Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: os Ginásios Polivalentes (1971-1974). *Trabalho & Educação*, 24(1), 11-30. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9408>

Portal Domínio Público. (n.d). <http://www.dominiopublico.gov.br>

Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. (1971, 19 julho). Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Presidência da República. Recuperado de: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm

Romanelli, O. O. (2007). *História da educação no Brasil (1930/1973)* (31ª ed.). Vozes.

Sanfelice, J. L. (2010). O Estado e a política educacional do regime militar. In D. Saviani (Org.), *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira* (pp. 317-342). Edufes.

Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, 28(76), (291-312). <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (3ª ed.). Autores Associados.

Silva, A. V. M. (2016). A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, 16(70), 197-209. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644737>

Souza, F. C. S. (2019). Educadores brasileiros e o despertar de aptidões: a escrita dos “Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente” (1969). *History of Education in Latin America - HistELA*, 2, e16506. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2019v2n0ID16506>

Souza, F. C. S.; Rodrigues, I. S. (2017). Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. *Revista Histedbr on line*, 17(2), 621-638. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>

Notas

¹ Este artigo traz parte dos resultados de nossa pesquisa de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a supervisão da Prof^a. Dr^a Maria Ciavatta.

² Embora existam críticas a esse termo, pois denota um tipo de ensino puramente voltado para a formação de mão de obra, mantemos a denominação utilizada à época nos textos da legislação.

³ Segundo o artigo 8º desse Parecer, “O currículo do Esquema II compreenderá, também, de uma até três disciplinas da área de habilitação com 200 (duzentas) horas-aulas cada uma, conforme a licenciatura correspondente” (Portaria n. 432, 1971).

⁴ Trechos da obra “A formulação de objetivos comportamentais para as aulas”, do educador americano Norman Gronlund.