



A formação continuada do professor no desenvolvimento brasileiro e sua relação com as diretrizes cepalinas nas décadas de 1960-1970

Janaina Aparecida de Mattos Almeida^{1*} e Fernando José Martins²

¹Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300, 85870-650, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. ²Colegiado de Pedagogia, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: jjana2005@yahoo.com.br

RESUMO. O fundamento do qual partimos é que o fomento e as demandas por políticas de formação continuada dos professores têm base histórica em condições relacionadas ao contexto do desenvolvimento brasileiro atrelado às orientações e diretrizes internacionais, especialmente da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) a partir da década de 1960. O objetivo do presente texto é analisar, à luz do materialismo histórico dialético, tal relação, considerando, o relatório das conclusões e as recomendações da Conferência sobre a Educação e o Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile em 1962, em que os temas formação, intensificação, aperfeiçoamento e capacitação docente são explicitados como os suportes humanos da educação e como estratégias fundamentais para alavancar o desenvolvimento econômico brasileiro. O estudo apresentado é uma revisão bibliográfica e documental e tem a pretensão de contribuir com a ampliação do debate e explicitação das necessidades inerentes a esse contexto por políticas de formação continuada dos professores e, como contraponto, evidenciar os movimentos dos educadores contra hegemônicos antagônicos à linearidade da implantação dessas diretrizes.

Palavras-chave: políticas públicas de educação; formação continuada dos professores; diretrizes cepalinas.

Continuing teacher training in the brazilian development and its relationship with the cepal guidelines in the 1960s and 1970s

ABSTRACT. This paper assumes that development and demand for policies of continuing teacher education is founded on historical elements related to the context of the Brazilian development, which have been related to rules and international guidelines since the 1960s. This texts aimed at analyzing this relation, from the perspective of Dialectical and Historical Materialism, by considering the report of Conclusions and Recommendations from the Conference on Education and Economic and Social Development in Latin America, which took place in Santiago, Chile, in 1962, in which the themes education, intensification, teacher improvement are explained as human supports for education and as fundamental strategies to enhance the Brazilian economic development. As for the methodology, this study is a based on the literature review and documentary research and aims at contributing to the growth of debates and presentation of the needs for continuing teacher education policies and, as counterpoint, highlighting the movements of educators against hegemonic antagonistic to the linearity in the implementation of these guidelines.

Keywords: public education policies; continuing teacher training; Cepal guidelines.

La formación continuada del profesor en el desarrollo brasileño y su relación con las directrices cepalinas nas décadas de 1960-1970

RESUMEN. El fundamento del cual partimos es que el fomento y las demandas por políticas de formación continuada de los profesores tienen base histórica en condiciones relacionadas al contexto del desarrollo brasileño relacionado a las orientaciones y directrices internacionales, especialmente de la Comisión Económica para América Latina y Caribe (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - Cepal, 1962) a partir de la década de 1960. El objetivo del presente texto es analizar, a la luz del materialismo histórico dialéctico, tal relación, considerando, el informe de las conclusiones y las recomendaciones de la Conferencia sobre la Educación y el Desarrollo Económico y Social en América Latina, realizada en Santiago de Chile en 1962, donde los temas formación, intensificación, perfeccionamiento y capacitación docente son explicitados como los soportes humanos de la educación y

como estratégias fundamentais para alzar el desarrollo económico brasileño. El estudio presentado es una revisión bibliográfica y documental y tiene el objetivo de contribuir con la ampliación del debate y explicitación de las necesidades inherentes a este contexto por políticas de formación continuada de los profesores y, como contraposición, evidenciar los movimientos de los educadores contra hegemónicos antagónicos a la linealidad de la implantación de estas directrices.

Palabras-clave: políticas públicas de educación; formación continuada de los profesores; directrices cepalinas.

Introdução

No espectro da ordem capitalista, historicamente, a educação está estreitamente vinculada às estratégias hegemônicas do capital de acordo com o modo de produção material em determinada época (Mészáros, 2008).

No Brasil, as reformas educacionais pelas quais passou a educação brasileira no bojo do desenvolvimento econômico - décadas de 1970 - apontam para um modelo educacional que reduz a natureza da educação em capacitação para o mercado de trabalho.

Assim, objetiva-se, neste momento, compreender o marco histórico, social, político e econômico no contexto do desenvolvimento brasileiro que suscitaram a implantação de políticas públicas para formação continuada dos professores e, ainda, em que medida estava articulada aos interesses de fato dos trabalhadores em educação ou vinculados apenas às necessidades de treinar mão de obra de acordo com as diretrizes internacionais e de mercado.

As pesquisas realizadas até o presente momento indicam que as políticas *para* formação continuada dos professores têm base histórica no contexto do desenvolvimento brasileiro desde a metade da década de 1960, mais precisamente, após o golpe militar, com desdobramentos concretos nas políticas educacionais, com as reformas educacionais materializadas nas leis federais: n. 5.540/1968, da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, 1968); 5.692/1971, da Reforma do ensino de primeiro e segundo grau (Lei n. 5.692, 1971) e, também, no campo pedagógico, o parecer do Conselho Federal da Educação n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia.

Essas reformas são alinhadas às orientações dos organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), o Fundo Monetário Internacional (FMI), aos acordos firmados entre o MEC-USAID, na marca da teoria do capital humano e da pedagogia tecnicista, “[...] que buscou estender tendência produtivista a todas as escolas do país, convertendo a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial” (Saviani, 2007, p. 367).

O marco legal da lei federal n. 5.692/1971 em seu artigo 38, foi a primeira a determinar que “[...] os

sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Lei n. 5.692, 1971).

Saviani (2007), ao problematizar a emergência e predominância da concepção produtivista de educação na década de 1970, explicita que o pano de fundo que serviu para a referida reforma foi a incorporação da teoria do capital humano, cuja formulação inicial de Theodore Schultz se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E “[...] adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio e na duplicação dos meios para os fins idênticos” (Saviani, 2007, p. 363).

Entretanto, na contracorrente, a reforma educacional, que ocorreu na década de 1970, acendeu importante movimento em favor da defesa da escola pública, na esteira das discussões que se organizavam antes do golpe militar, como luta pela ampliação da escola pública nas décadas de 1930 e 1950, a campanha ‘de pé no chão se aprende a ler’, o movimento de alfabetização de jovens e adultos que marcou o início da década de 1960, a organização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação por melhores condições de trabalho e salário.

Uma das características que marcou os movimentos surgidos no final da década de 1950 e início da década de 1960 foi em prol da educação popular, que tinha como princípio articulador a educação para o povo e a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira (Saviani, 2007). Todavia, “[...] em toda a América Latina, os movimentos por mudanças estruturais, que assegurassem inclusão a grandes maiorias pauperizadas, foram contidos pelo ciclo de ditaduras” (Frigotto; Ciavatta, & Ramos, 2005, p. 7).

Nos países periféricos e semiperiféricos, desenhou-se um quadro cada vez mais perverso com o ‘ciclo vicioso’ do aumento da dívida externa e interna, a crescente polarização entre países ricos e pobres, mais a dependência e diminuição da capacidade de investimentos, sobretudo na área social e, como consequência, o aumento da

desigualdade entre nações e o acirramento de uma sociedade desigual (Frigotto et al., 2005).

Pretende-se explicitar qual o papel da educação para um projeto de desenvolvimento e, com isso, quais as implicações e as exigências para a formação do trabalhador e, as novas bases 'para' formação continuada do professor a fim de atender as necessidades do capital e, ao mesmo tempo, explicitar, na contracorrente, quais as proposições dos trabalhadores em educação, na perspectiva da democratização e ampliação de políticas de formação continuada no contexto do desenvolvimento brasileiro entre as décadas de 1960-1970.

A educação e o projeto de desenvolvimento econômico brasileiro

Para Fernandes (2008), o conceito de desenvolvimento pode ser analisado a partir de duas definições. Uma no nível da análise estrutural-funcional e outra, no nível da análise histórico-sociológica. A primeira proposta explicita Florestan, equivale à diferenciação das formas de integração da ordem social e pode ser representada como a multiplicação das formas de integração numa determinada sociedade. Na segunda, o desenvolvimento significa o modo pelo qual os homens transformam socialmente a organização da sociedade e pode ser representado como a forma histórica pela qual os homens, “[...] lutam pelo mundo em que vivem, com os ideais correspondentes de organização da vida humana” (Fernandes, 2008, p. 22).

Parte-se do segundo nível apresentado por Florestan, para compreender que o desenvolvimento não é uma questão isolada numa determinada sociedade e em um momento histórico peculiar. Da mesma forma, não está alheio ao grupo de sociedade que “[...] compartilhe o mesmo padrão de civilização e as diferentes possibilidades das sociedades realizarem um caminho social historicamente comum” (Fernandes, 2008, p. 146).

Assim, compreender a educação no contexto do desenvolvimento, numa realidade complexa, marcada por profundas desigualdades sociais, como é a realidade brasileira, “[...] não é um conceito fácil de construir” (Fernandes, 2008, p. 146). Dessa forma, “[...] pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (Romanelli, 1998, p. 23).

Romanelli (1998) aponta ainda que, no processo educativo, dois aspectos são interdependentes: o processo criador que resulta do fato de o homem 'estar no mundo' e, com ele, relacionar-se e,

transformando-o, transforma-se; e o processo comunicador que o homem executa transmitindo aos outros os resultados de sua experiência.

Todavia, as instituições educativas nascidas da necessidade de uma geração transmitir às gerações mais novas os resultados de sua experiência, os saberes historicamente produzidos pelos homens, “[...] sofrem, na cultura transplantada, uma minimização de suas funções” (Romanelli, 1998, p. 24), muitas vezes, a partir de modelos importados de outras culturas e de outros contextos sociais.

Historicamente, como bem aponta a autora supracitada, a escola foi sendo transformada numa instituição ritualista, em que o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo. E isso está estreitamente vinculado à forma como foi feita a colonização do Brasil, a distribuição da terra, a estratificação social, o controle político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram o desenvolvimento da educação escolar no Brasil.

Se, na fase colonial, a ação escolar foi um instrumento do qual serviu a sociedade nascente para impor e preservar a cultura transplantada, com o crescimento da urbanização e da industrialização no Brasil, a demanda por educação escolar não vai ser diferente, tendo em vista as condições objetivas do contexto do desenvolvimento brasileiro na década de 1960, com suas peculiaridades de um país economicamente 'dependente e subordinado' ao capitalismo central mergulhado no espectro da ordem capitalista mundial e no regime de classes.

O contexto do desenvolvimento brasileiro entre os anos de 1950 a 1970 viveu o auge de um projeto de desenvolvimento nacional de 'civilização industrial' intimamente atrelado aos interesses internacionais que, concentrados em um 'bloco' da burguesia nacional detinham a riqueza, o prestígio social e usavam as estruturas políticas em prol dos seus interesses individuais, “[...] numa pesada herança da cultura dos coronéis e da forte cicatriz escravocrata” (Fernandes, 2008, p. 143).

A década de 1960 no Brasil foi a era em que o crescimento econômico, o PIB, cresceu em média 7% ano, enquanto a taxa per capita aumentou num ritmo quatro vezes maior que no restante da América Latina. Tal situação reflete as prioridades adotadas pelo governo¹ à época no desenvolvimento econômico-industrial do país, a política do nacional-desenvolvimentista.

Paradoxalmente, a dívida externa brasileira cresceu enormemente durante esse período. O fato

¹ Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) sua eleição foi marcada pelo slogan desenvolvimento econômico e social *cinquenta anos em cinco*.

era que as exportações não cresceram nas mesmas proporções de endividamento, com os preços do café, ainda a principal fonte de divisas na época, registrando queda no final da década de 1950. Para administrar essa dificuldade, o governo realizava novos empréstimos no exterior. Mas, no final do seu governo, esse capital começava a escassear ou, pelo menos, não existia no volume necessário. Em 1958, o governo lançou um plano de estabilização da economia, que incluía o combate à sempre crescente inflação. O plano previa um empréstimo norte-americano de 300 milhões de dólares, mas o governo dos EUA condicionou a liberação dessa soma à aprovação do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Atingindo a década de 1960, o Brasil alcançou patamares de desenvolvimento econômico expressivo que se contratavam com os problemas sociais. O desenvolvimentismo era falho, atingia apenas algumas parcelas da população e desenhava uma concentração de riquezas que não poderia ser mais protelada pelas ações conciliatórias do populismo.

É desse período também que se tem registro do ponto de partida, das vinculações da relação entre as concessões econômico-financeiras para promover o “[...] desenvolvimento e a ajuda financeira para atender projetos e programas em todos os níveis da educação escolar brasileira, com acordos bilaterais entre MECUSAID, como tradução do padrão de desenvolvimento vigente nos anos de 1950 a 1970” (Nogueira, 1999, p. 57).

Contraditoriamente, como bem já explicitou Frigotto (1996), a década de 1950 e o início da década de 1960 delineou-se na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para as reformas de base e para implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional. Movimentos esses que englobavam a cultura popular, cinema novo, movimento estudantil, erradicação do analfabetismo, educação popular “[...] e tinham como perspectiva romper com a subordinação unilateral ao capital transnacional e que foram brutalmente usurpados pelo golpe civil militar de 1964” (Frigotto, 1996, p. 38-39).

Nesse sentido, não há como analisar as políticas públicas no campo da educação brasileira a partir dos anos de 1960 sem compreender o movimento do real em que se articulou o desenvolvimento econômico, político e social no contexto brasileiro, imposto pelo golpe militar e intrinsecamente dependente, subordinado e vinculado às Diretrizes e Recomendações dos Organismos Internacionais, cuja raiz mais profunda está firmada na defesa das elites brasileiras dos seus interesses e privilégios.

Contudo, é impossível não afirmar, mesmo no limite deste estudo, que, toda a sombra da ditadura, em que viveram os países latinos americanos, não foi suficiente para emudecer os movimentos contra hegemônicos em todos os setores sociais e culminou no campo da educação pública a constituição do Fórum em Defesa da Escola Pública² em meados da década de 1980.

A educação escolar no processo de desenvolvimento brasileiro

Após a Revolução de 1930, com a aceleração da indústria no Brasil e a mobilização das massas urbanas, o desenvolvimento nacional passou a ser a ‘ideia-guia’ e ser defendida³ como nacional-desenvolvimentista.

Conforme assinala Saviani (2007), o nacional desenvolvimentista assumiu conotações de uma ideologia de esquerda até o breve governo de Jânio Quadros em 1961 - “[...] a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida, adentrando também na educação” (Saviani, 2007, p. 311).

Tomado por esse clima, suscitou a discussão em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, 1961). A lei, aprovada em 1961, carregava a marca dos elementos que integravam o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova desde 1932 e que resultou no texto da Constituição promulgada em 1946. Entre esses elementos de bases filosóficas e políticas da renovação escolar, podem ser destacados: (a) a educação, uma função essencialmente pública; (b) a questão da escola única; (c) a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação; (d) a unidade de formação de professores e a unidade de espírito; (e) o papel da escola na vida e sua função social; (f) a democracia.

Mesmo sendo possível verificar as bases filosóficas e políticas filiadas à escola nova, ao movimento escolanovista, salienta Saviani, esses temas identificam a educação com a vida, e não apenas com a escola, numa clara oposição à concepção positiva e tradicional da educação.

Em relação à formação dos professores, Saviani (2007) destaca que a agenda de debate e da defesa era

² Movimento de educadores e de entidades ligadas à educação, como sindicatos, associações e outras, construído para pautar demandas da escola pública, bem como os princípios da gratuidade, laicidade e qualidade. Sua atuação se deu fortemente junto à construção de documentos legais, como a constituição brasileira de 1988 e na sequência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996.

³ Em 1953, foi criado o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, com a tarefa de difundir e aplicar a ideia do nacional-desenvolvimentismo à realidade brasileira (Saviani, 2007).

que a formação dos professores, de todos os graus, deveria ser elevada ao nível superior e às universidades. O princípio da unidade implicava a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, teriam remuneração equivalente para manter eficiência no trabalho e dignidade dos educadores. É nesse clima de renovação que a educação brasileira vai redesenhando suas políticas educacionais até meados de 1960.

Porém, com o golpe militar de 1964, que teve como pretexto a anticomunização do país, houve a substituição da ideologia do modelo nacional desenvolvimentista, para a ideologia da política nacional do desenvolvimento econômico com ‘segurança’ do capitalismo periférico que é dependente ao capital estrangeiro.

O modelo que orientou o desenvolvimento econômico com segurança foi processo de industrialização ‘substituição de importações’ com políticas atrativas às empresas estrangeiras, ao mesmo tempo, que estimulava a ideologia política nacionalista. Esse modelo ‘associado e dependente’, especialmente das determinações norte-americanas, trouxe consigo o entendimento de que a educação tinha papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações. Desse modo, a ação de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas “[...] associadas à meta de elevação de produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação” (Saviani, 2007, p. 367).

Os elementos que vieram dar forma à pedagogia tecnicista começam a tomar corpo no contexto do desenvolvimento brasileiro na segunda metade da década de 1960, estreitamente vinculadas às ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorista-fordista), ao enfoque sistêmico e ao controle de comportamento (behaviorismo).

Frigotto (1996), em suas análises, explicita que a educação no Brasil, entre a década de 1960 a 1970, foi reduzida pelo economicismo ao mero fator de produção, de ‘Capital Humano’ e acabou sendo definida como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção.

Da mesma forma, a categoria trabalho aparece como mediadora na conexão entre desenvolvimento e educação, como sendo a educação, a escola formal, um instrumento que pode ser manipulado, “[...] mais direta ou imediatamente vinculados com as metas econômicas” (Pereira, 1974, p. 8), para que o trabalho seja potencializado, desempenhado para atingir o pleno desenvolvimento.

A Teoria do Capital Humano chegou ao Brasil em um contexto ainda bastante tomado pela

ideologia nacional-desenvolvimentista. Os escritos de Theodore William Schultz⁴ influenciaram os estudos na área da educação e da economia, sobretudo em estudos que buscavam as ‘razões do desenvolvimento’ (Oliveira, 2000). No bojo da teoria do capital humano, a educação passou a ser decisiva para o desenvolvimento econômico, “[...] a educação passa a ser funcional ao sistema capitalista não apenas ideologicamente, mas também pelo influxo na qualificação da mão-de-obra” (Saviani, 2000, p. 51).

O texto elaborado pela Cepal ‘Desenvolvimento Econômico e Educação: perspectivas’ (Desarrollo Conselho Federal da Educação, 1996) assinalava os traços predominantes do estado econômico da América Latina e dos problemas de crescimento que o desenvolvimento da região apresentava no final da década de 1950. E enunciava algumas das principais limitações que impediam os países de saírem da estagnação ou de empreender o ritmo mais acelerado do progresso, entre eles a educação, com destaque à planificação de medidas de políticas econômica e social e a intensa mobilização de todos os recursos nacionais para obter cooperação técnica e financeira exterior - um incremento da renda - a fim de permitir elevar a formação de capital e aumentar a capacidade produtiva.

A educação passa a ser uma grande aliada e a desempenhar importante papel no desenvolvimento econômico, seja em relação à formação de obra profissional e técnica, como em relação, à inversão tecnológica, à difusão de inovações, à ‘aptidão’ empresarial, aos padrões de consumo, à adaptabilidade às mudanças econômicas e à participação ativa dos diversos setores sociais nas tarefas de desenvolvimento, conforme aborda Pereira (1974).

A educação, nesse projeto de desenvolvimento, é apresentada como investimento ‘para’ desenvolvimento econômico, o que justificaria um aporte no custo da educação, já que esse custo seria revertido em ganho ao formar “[...] demandas dos quadros profissionais dentro dos horizontes do desenvolvimento determinado” (Echevarría, 1974, p. 20).

Neste sentido, seria necessária ampla reforma nos sistemas escolares vigentes na América Latina. E mais, um meio para se atingir o fim. Nada mais indicado que um investimento em quem era considerado o suporte humano para educação - o professor. Segundo os economistas, o professor poderia ser um grande aliado na implantação e racionalização dos recursos e na potencialização dos retornos para o desenvolvimento econômico.

⁴ Prêmio Nobel de Economia de 1978.

Para Vera (1974), que avaliou a educação na década de 1950 e 1960 a partir da visão economicista, um dos grandes problemas da educação escolar era o corpo docente: “[...] a composição do magistério latino-americano, é um dos problemas mais graves da situação educacional na América-Latina” (Vera, 1974, p. 51).

Para Harbison (1974), que partilhava da mesma concepção estreita de Vera sobre a educação, dois grandes problemas para o sistema econômico em processo de modernização eram a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chave, no setor que moderniza; e, excedente mão de obra no setor tradicional.

Para tanto, a estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos devia atender a um duplo objetivo: “[...] o adestramento de pessoal e o emprego produtivo da mão de obra não utilizada e, ambos, tem que ver em partes, com a educação” (Harbison, 1974, p. 151-152). A partir disso, vamos analisar a influência da Cepal para educação brasileira.

Políticas públicas de formação dos professores e os preceitos da Cepal

O debate e as recomendações que pautaram os anos 60 e 70 do século XX no que tange às políticas públicas de formação dos professores, a partir dos preceitos da Cepal, em todos os níveis e modalidades de ensino era a preocupação em preparar aqueles que seriam os responsáveis em preparar a mão de obra qualificada para as novas demandas dos mercados nacionais e internacionais e não necessariamente a formação humana.

E é dentro deste contexto de que formação inicial e continuada dos professores adentrou os anos 1960 e 1970 como suporte ao desenvolvimento econômico brasileiro, com políticas e diretrizes de treinamento aos professores que já se encontravam no exercício de sua profissão e a qualificação dos professores leigos dentro da perspectiva de formar mão de obra qualificada para atender às necessidades da nova sociedade industrial brasileira em formação.

A ênfase nos cursos de treinamento e preparação inicial dos professores devia estar vinculada: ao exame das possibilidades de modificar as normas de promoção dos alunos, a fim de reduzir as altas cifras de alunos que precisavam repetir as séries; às atividades escolares que orientassem as crianças a adquirirem conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes para o desenvolvimento econômico e social que conjuguem as exigências pedagógicas e o emprego de novas técnicas didáticas Cepal (1962).

Para dar cumprimento à recomendação, a Cepal aconselhava que se introduzissem ‘nos planos de

formação e aperfeiçoamento dos mestres’: o conhecimento da dinâmica do grupo; a preparação em técnicas de pesquisa educacional; estudo das ciências sociais para explicar-se e fazer compreender aos demais as mudanças econômicas-sociais; estudo da sociologia rural e o treinamento prático no trabalho com as comunidades; que se “[...] considere o problema das crianças e dos adolescentes com desajustamento sociais e procure resolvê-los adequadamente” (Cepal, 1962, p.11).

Mais do que reformar os conteúdos a serem ministrados nos cursos de aperfeiçoamento e capacitação dos professores, da direção, supervisão, as recomendações da Cepal eram organizar e intensificar os cursos em diferentes modalidades: monográficos, de férias, conferências, colóquios, grupos de trabalho, publicação em revistas, intercâmbio entre os professores, intercâmbio para o estrangeiro.

O princípio daqueles que defendem essa teoria, abaliza Frigotto, é que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Dessa forma, potencializar a quantidade de treinamento, de habilidades poderia, nessa lógica, potencializar a capacitação para o desenvolvimento das forças produtivas no trabalho (Frigotto, 1996).

Nesse sentido, quanto mais treinamento ‘os suportes humanos’ teriam, mais rápido seria disseminado entre os ‘formados’ dentro da subordinação das relações capitalistas. Intensifica-se nos meios para se chegar ao fim. Justifica-se o investimento na educação, no professorado “[...] enquanto um fator decisivo do desenvolvimento econômico” (Echevarría, 1974, p. 17).

As Recomendações dos Organismos Internacionais, especialmente, as orientações da Cepal, na década de 1960, perpassaram a Reforma Federal no campo da Educação com a lei 5.540/1968 que trata da Reforma Universitária e a lei 5.692/1971 que trata da Reforma de 1º e 2º graus, no auge da ditadura militar, o que caracterizou a formação do professor pelos princípios da racionalidade, da técnica, da hierarquização das funções, da burocratização da escola, da legalização da escola dual, da implantação do supervisor e do orientador escolar, da implantação dos denominados cursos de treinamentos e reciclagem. Esses cursos de treinamento e reciclagem inauguraram à época um novo modelo de formação dos professores – em serviço- no contexto do desenvolvimento brasileiro.

Fusari (1998)⁵ corrobora com a pesquisa realizada, para este estudo, nos manuais didáticos em

⁵ Estudo que investigou a educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. Dissertação de Mestrado pelo Programa de História e Filosofia da Educação, PUCSP (Fusari, 1998).

alguns exemplares de livros utilizados como base bibliográfica nos cursos formação de professores na disciplina de didática, datados da década de 1970. Percebe-se que os conteúdos trabalhados estavam de acordo com as recomendações cepalinas, com grande ênfase na instrumentalização do professor, o que desvela como a educação ficou a reboque do desenvolvimento econômico na década de 1970.

Nessa perspectiva, a escola e ação educativa dos professores ganham status produtivista, racional e organizado, cuja finalidade era formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. Com a aprovação da lei federal nº 5.692/1971, oficializava-se no país a “[...] preparação para o mercado de trabalho [...]” (Lei n. 5.692, 1971), com terminalidade no 1º grau e a universalização e obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau, com a tônica na preparação do técnico para o posto de trabalho.

Para atender as novas determinações no contexto do desenvolvimento brasileiro e da legislação educacional que determinava o “[...] aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Lei n. 5.692, 1971, Art. 38), cursos de treinamento foram organizados sistematicamente a partir de do tripé da neutralidade, da eficiência e eficácia.

É possível identificar, segundo os estudos de Fusari (1998) e da pesquisa realizada nos manuais didáticos supracitados, algumas características em comum: (a) ênfase no domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino; (b) ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais (slides, filmes, retroprojetor e outros tipos de audiovisual); (c) ênfase nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, com grande proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação.

Considerações finais

A extensão da pedagogia tecnicista nos treinamentos de professores foi bastante acertada e coincide justamente com os anos mais difíceis da repressão do regime militar brasileiro, “[...] quando era cada vez mais difícil falar, discutir e até mesmo pensar criticamente a sociedade, suas contradições e suas relações com a educação escolar” (Fusari, 1998, p. 21).

A partir das análises do documento orientador da Cepal (1962) e das referências produzidas pelos economistas, pode-se apontar que as políticas públicas de formação continuada dos professores entre as décadas de 1960, 1970 e início da década de 1980, têm seu nascedouro em condições concretas de ‘dependência e subordinação’ às diretrizes e

recomendações dos organismos internacionais, atrelados aos interesses nacionais do grande capital e em pleno encantamento com a teoria do capital humano, sobretudo após o golpe militar.

Desse modo, na década de 1970, o receituário para formação do trabalhador, e conseqüentemente, a educação e a formação do professor se assentavam na base de economismo e da pedagogia do tecnicismo, derivados pela Teoria do Capital Humano.

Na década de 1990, veremos a mesma teoria metamorfoseada pelos mesmos organismos internacionais fundamentadas na “[...] pedagogia das competências e habilidades, da qualidade total, da flexibilidade e da polivalência, sem, contudo, alterar fundamentalmente as relações sociais que mascaram” (Frigotto, 1996, p. 55).

Todavia, é dentro desse limiar conjuntural que o debate e as reivindicações dos trabalhadores em educação por meio de seus órgãos representativos, em especial, o Fórum em Defesa da Escola Pública, tomaram corpo em prol da educação pública, da formação dos professores e formação continuada, na perspectiva da formação humana com bases na escola unitária, ou seja, em outro horizonte de projeto de desenvolvimento societário.

Entretanto, isso não significa que os debates e as proposições tomaram corpo na concretude da escola pública na sua totalidade. Pode-se afirmar ventilar que, apesar de muita mobilização do Fórum, esses não foram suficientes contra as investidas do grande capital em defesa dos seus interesses privados, especialmente, no que tange aos investimentos públicos para a educação pública, uma das bandeiras e agendas que persistem na atualidade e da formação inicial e continuada do professor mais atrelado a suprir as demandas de uma mão de obra rápida para o mercado.

Referências

- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe [CEPAL]. (1962). *Conclusões e recomendações da conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina*. Chile.
- Conselho Federal de Educação. Parecer n. 256. 1969.
- Desarrollo Económico y Educaci6n en América Latina. (1996). (L. Pereira, Trad.). *Boletín Económico de América Latina*, VII(2).
- Echevarría, J. M. (1974). Funções da educação no desenvolvimento (L. Pereira, Trad.). In L. Pereira (Org.), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (2a ed., p. 17-26-). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Fernandes, F. (2008). *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (5a ed.). São Paulo, SP: Global.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Org.), (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo, SP: Cortez.
- Fusari, J. C. (1998). *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão* (Dissertação de Mestrado). Programa de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Harbison, F. H. (1974). Mão de obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégias (L. Pereira, Trad.). In L. Pereira (Org.), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (2a ed., p.151-152). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Presidência da República.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Presidência da República.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2a ed., I. Tavares, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Nogueira, F. M. G. (1999). *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: Edunioeste.
- Oliveira, D. A. (2000) Gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In N. Ferreira, & M. A. S. Aguiar. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos* (5a ed., p. 24-32). São Paulo, SP: Cortez.
- Pereira, L. (Org.), (1974). *Desenvolvimento, trabalho e educação* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Romanelli, O. O. (1998). *História da educação no Brasil* (21a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2000). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti et al. (Org.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (6a ed., 51-71). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2007). *A história das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Vera, O. (1974). Estado atual da educação escolar (C. Rocha, Trad.). In: L. Pereira (Org.), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (2a ed., p.51). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Received on July 19, 2016.

Accepted on December 6, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÃO SOBRE OS AUTORES

Janaina Aparecida de Mattos Almeida: Graduada em Pedagogia pela Unicentro (1995); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2006). Na linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação. Doutora no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ-RJ/2015). Atualmente Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde. Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade, Política e Educação. E-mail: jjana2005@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7772-1656>

Fernando José Martins: Possui graduação em Pedagogia - Orientação Educacional pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2000), especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no Centro de Educação, Letras e Saúde e docente no Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) Sociedade, Cultura e Fronteiras. Membro de corpo editorial da revista *Ideação*, e *Encuentro de Saberes: luchas populares, resistencias y educación*, *GEPEE* e da *Revista Brasileira de Educação do Campo*, e ainda da Editora da Universidade Federal da Integração Latino Americana - Unila. Professor visitante da Universidade Pedagógica - Moçambique. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade, Política e Educação.
E-mail: fernando.martins@unioeste.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9924-4678>

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados, redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.