

JEFERSON SILVEIRA DANTAS

**Competências e Habilidades no Curso de Formação
de professores das séries iniciais de Nível Médio
em Santa Catarina: uma análise no contexto das leis
5.692/71 e 9.394/96**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Florianópolis - 2002**

JEFERSON SILVEIRA DANTAS

**Competências e Habilidades no Curso de Formação
de professores das séries iniciais de Nível Médio
em Santa Catarina: uma análise no contexto das leis
5.692/71 e 9.394/96**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Banca Examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Eduardo dos Reis.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Florianópolis - 2002



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**"COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS DE NÍVEL MÉDIO EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE
NO CONTEXTO DAS LEIS Nº. 5692/71 E 9393/96"**

**Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 30/04/2002

Dr. Carlos Eduardo dos Reis – CED/UFSC (Orientador)

Dr. Paulo Meksenas – CED/UFSC (Examinador)

Dr. Paulo Pinheiro Machado – CHF/UFSC (Examinador)

Dra. Maria das Dores Daros – CED/UFSC (Suplente)


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC


JÉFERSON SILVEIRA DANTAS

Florianópolis, Santa Catarina Abril de 2002

Em memória de meus pais,
Belmiro & Isolena.

“A desobediência é uma virtude
necessária à criatividade.”
(Raul Seixas)

À Cláudia,
por ter compreendido
a dimensão do ofício solitário,
das noites mal dormidas,
dos humores adversos...

“A História Humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre as plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. Disso eu quis fazer minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz.”

(Ferreira Gullar)

AGRADECIMENTOS

Ao professor Carlos Eduardo dos Reis, meu inestimável apreço pelo incentivo constante, mesmo nos momentos mais difíceis na construção da redação desta pesquisa.

Aos meus nove companheiros de Mestrado: Juan Manuel Negrelli, Nilton Santos Régis, Maria Silvia Cristofolli, Marisa Debatin, Paulo Brzezinski, Patrícia Zorzoli, Regina Maria Lassance Nascimento, Vêlor Pereira Carpes da Silva e Zulmara Luiza Guesser. Todos são vencedores!

Aos professores doutores Lucídio Bianchetti e Marli Auras, figuras fundamentais no meu processo de amadurecimento intelectual.

Às especialistas da Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da Secretaria Estadual de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina, principalmente na figura da professora Maristela.

À Cláudia, por ter acompanhado toda a minha caminhada e as *caturrices* nos dias de destempero. Meu afeto por ti.

Em memória de meu pai, Belmiro de Oliveira Dantas, que faleceu ao meu lado no ano de 2000.

A todos os meus verdadeiros amigos – que são raros – e aos meus irmãos Eberson, Anderson e Dienífer.

À CAPES, cujo auxílio financeiro, em forma de bolsa de mestrado, foi fundamental para a concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DAS LEIS 5.692/71 E 9.394/96	17
CAPÍTULO II	
A LEI 5.692/71 E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR IDEAL: O CURRÍCULO COMO FORMADOR DE COMPETÊNCIAS	64
CAPÍTULO III	
REPENSANDO OS MODELOS DE COMPETÊNCIA E HABILIDADE: A LEI 9.394/96	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
ANEXOS	148
ANEXO I	
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO DE 1983	149
ANEXO II	
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO DE 1990	150
ANEXO III	
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO DE 1995	151
ANEXO IV	
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO DE 1997	152
ANEXO V	
CENSO DO PROFESSOR DE 1997	153
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os modelos de formação docente para as séries iniciais de Nível Médio – modalidade normal -, a partir das categorias analíticas de *competência e habilidade*. Os marcos temporais assinalados neste estudo, correspondem ao contexto histórico dos Estados Militar (1964-1985) e Neoliberal (década de 1990), onde então se inserem as Leis 5.692/71 e 9.394/96, respectivamente.

Definido o marco temporal e o espaço social – Santa Catarina – das interlocuções concernentes à formação de professores no Curso de Magistério, procurou-se entender o movimento histórico que originou diferentes documentos que embasaram a *Caracterização do Profissional do Magistério*, aliados às suas bases pedagógicas e políticas, assim como a participação decisiva de determinados organismos internacionais em sua formulação. Neste sentido, os modelos de formação docente atenderam à reestruturação do processo produtivo capitalista vigente, tanto no âmbito ideológico do *Desenvolvimento com Segurança* do Estado Militar, como no âmbito da ideologia da *Globalização* do Estado Neoliberal.

Logo, as categorias de *competência e habilidade* foram ressemantizadas na década de 1990, exigindo professores mais flexíveis e adaptáveis às novas tecnologias educacionais. No entanto, as Leis Gerais de Educação que permearam o estatuto formacional docente das séries iniciais (5.692/71 e 9.394/96), não conseguiram solucionar o sub-aproveitamento dos recursos humanos e físicos nos estabelecimentos públicos de ensino em Santa Catarina, tornando suas propostas meros adornos reiterativos.

ABSTRACT

The present research had the objective to analyze the models of teaching formation for the initial grades of high school – normal modality – taking into consideration the analytical categories of *competence and ability*. The mark times registered in this study are related to the historical context of the Military States (1964-1985) and Neo Liberalism (90's decade), when the Laws 5.692/71 and 9.394/96, respectively appeared.

Determined the mark time and the social space – Santa Catarina – of the interlocutions concerning to teaching formation at 'Teachers Course' we tried to understand the historical movement which originated different documents that supported the *Characterization of the Professional of Education*, connected to its pedagogical and political basis, associated as the decisive participation of some international organizations in its formulation. By the way, the models of teaching formation followed the reorganization of the productive capitalist process operative as much as in the ideological sphere of *Development with Safety* in the Military State, as in the ideological sphere of Globalization in Neoliberal State.

So, the categories of *Competence and ability*, were resignified in the 90's, demanding teachers more flexible and adjustable to the new educational technologies. However, the General Laws of Education that permeated the teaching formation statute of the initial grades (5.692/71 and 9.394/96) were not able to solve the misuse of material and human resources at the public institution of education in Santa Catarina, converting its proposal into simple reiterative ornaments.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, tanto a escolha do objeto como sua respectiva análise, partiram de situações profissionais vivenciadas no Curso de Magistério de Nível Médio numa escola pública estadual de Santa Catarina.¹ A partir desta experiência profissional, o foco desta investigação se deu no intuito de compreender a formação de professores das séries iniciais no âmbito das políticas públicas, tendo as Leis 5.692/71 e 9.394/96 como projetos políticos privilegiados para a compreensão das categorias de *competência e habilidade* neste nível de ensino.

Sabendo que o ofício do historiador é ‘recuperar’ o passado em função de um problema colocado no presente, a hipótese central desta pesquisa procura examinar o porquê do estatuto formacional docente ser uma das principais bandeiras das políticas públicas na década de 1990, tendo como marco histórico a ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’, realizada em Jomtien, Tailândia (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993). Neste sentido, a questão da formação de professores das séries iniciais torna-se crucial, e a ‘qualidade’ desta formação está diretamente vinculada às novas *habilidades e competências* que precisam ser internalizadas pelos educadores diante das transformações tecnológicas da sociedade capitalista. Estas mudanças no âmbito econômico, promovem mudanças também no estatuto formacional dos professores, devendo-se levar em conta o próprio reacomodamento nas “relações de classe beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho, para o que se foi instituído, a nível político, uma nova relação Estado-Sociedade traduzida na orientação denominada neoliberal” (SAVIANI, 1999, p. 234). Esta reestruturação do processo produtivo capitalista na década de 1990, em grande medida, foi favorecido pelo esfacelamento do chamado ‘socialismo real’.

O diagnóstico da qualidade desta formação docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, teve por base os censos escolares de 1991 e 1996, realizados pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e

¹ A formação do autor, - Bacharel Licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina - dava-lhe condições técnicas para exercer a disciplina de FTMH (Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História) no Curso de Magistério de Nível Médio. Durante dois anos - 1999 e 2000 - , este pesquisador foi responsável por esta disciplina na Escola de Educação Básica

Pesquisas), inseridos posteriormente no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998). Por este diagnóstico, o MEC buscava dados concretos que possibilitassem intervir de maneira mais sistemática nas regiões brasileiras onde ainda impera o chamado ‘professor leigo’,

...cuja presença está concentrada na região Nordeste, principalmente nas escolas municipais. O número de professores que possuem escolaridade inferior ao ensino fundamental sofreu uma redução de 11.8% de 1991 a 1996. No mesmo período, aumentou em 14,4% o número de professores com ensino superior completo. De acordo com o último levantamento, 91% dos professores do ensino fundamental possuem formação secundária completa ou ensino superior. A LDB 9.394/97 [sic] coloca como meta que, num prazo de dez anos, todos os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação em nível superior. A extensão do número de anos da formação precisa ser acompanhada de um processo intenso de discussão sobre o conteúdo e a qualidade dessa formação (BRASIL/SEF, 1998, p. 35).

No que tange à periodização desta investigação – compreendida entre as décadas de 1970 e 1990 -, esta é justificada pelo que tem de importância em relação ao objeto de análise, ou seja, de como as reformas no Curso de Magistério de Nível Médio estão inseridas em contextos históricos diferenciados e, portanto, necessitam ser observadas no interior destas mediações. As reformas curriculares do Curso de Magistério, as políticas de formação de professores, o sistema de avaliação, a política salarial docente, são ressignificados nos momentos políticos de reestruturação do processo produtivo capitalista, onde os estabelecimentos de ensino – enquanto espaços sociais – e a formação docente, passam a ter significados também diferenciados. A periodização de um fenômeno histórico não pode ser arbitrária, logo, o *tempo* – onde as Leis 5.692/71 e 9.394/96 se inserem - e *espaço* – Santa Catarina – são categorias fundamentais para a identificação do objeto de análise em questão, já que “periodizar é, também, dividir a história em termos de conteúdos, do resgate dos acontecimentos considerados relevantes e significativos. Uma porção de tempo não é apenas uma ordenação arbitrária, é uma determinada porção da história” (CHIAVATTA, 2001, p. 126).

A materialização das propostas oficiais de formulação e reformulação das grades curriculares do Curso de Magistério de Nível Médio, apontavam para determinados enfoques conceituais distintos entre as décadas de 1970 e 1980 até meados da década de 1990. Isto significava, que o estatuto formacional dos professores das séries iniciais em Santa Catarina, desde a implementação do curso de habilitação para o Magistério pelo

Governador Ivo Silveira, em Palhoça, Santa Catarina, na condição de admitido por contrato temporário (ACT).

Estado Militar², apresentava uma base pedagógica associada à Psicologia Comportamental até a segunda metade da década de 1980 (MACHADO, 1980), quando então, foi realizada a proposta de *Revitalização do Curso de Magistério* (SANTA CATARINA, 1983). Esta ‘revitalização’ estava inserida num contexto histórico marcado pelos últimos anos do Estado Militar e pelo processo de redemocratização do país, porém, ainda não alteravam satisfatoriamente as grades curriculares do Curso. Além disso, o 2.º Plano Estadual de Educação³, iniciado no governo Jorge Konder Bornhausen (1979-1982) e, posteriormente, assentado em bases populares na gestão de Esperidião Amin Helou Filho (1983-1986), representou uma significativa mobilização política do Magistério Público Estadual e também das Universidades públicas do Estado.

Desta maneira, foi realizada a primeira greve sindical da categoria no Estado. A ALISC (Associação dos Licenciados de Santa Catarina), com 800 filiados, realizou uma paralisação de 12 (doze) dias no ano de 1980. O governador indicado pelo Estado Militar, Jorge Konder Bornhausen, decretou a redução dos dias letivos de 210 (duzentos e dez) para 180 (cento e oitenta), objetivando a desarticulação do movimento. Os professores que estavam em greve, acabaram ficando em “férias”. Em 1983, já na gestão de Esperidião Amin Helou Filho, o Magistério Estadual fez nova greve, marcando historicamente a sua trajetória com a elaboração de um Plano Estadual de Educação democrático. Ocorreram discussões entre vários segmentos da sociedade, envolvendo mais de um milhão de pessoas, através de fóruns em todas as regiões do Estado. Em 1984, a Assembléia Legislativa de Santa Catarina aprovou o Plano Estadual de Educação. Os governos posteriores não levaram a cabo as reivindicações da categoria, o que se reflete, atualmente, no processo de desqualificação social do magistério público em todos os seus níveis (SINTE, 2001).

Já na década de 1990, o Curso de Magistério passaria a se denominar *Curso de Magistério: Educação Infantil à 4.ª. série do Ensino Fundamental* (SANTA CATARINA, 1995), vigorando em todo o Estado com esta nova nomenclatura a partir de 1996. Antes porém, as disciplinas das áreas sociais - História e Geografia,

² A Lei 5.692/71 modificou a estrutura do antigo Curso Normal, criando o Curso de Habilitação para o Magistério – 1.ª. a 4.ª. séries do Ensino de 1.º. Grau. Este curso, assim como todo o 2.º. Grau da rede pública estadual, passou a ter caráter profissionalizante. Em Santa Catarina, o Curso de Habilitação para o Magistério passou a vigorar somente no ano de 1974 (Cf. AURAS, 1997, p. 77).

³ O Plano Estadual de Educação (1980-1983) elaborado na gestão do governo Bornhausen, através de uma ‘comissão de alto nível’, foi rejeitado pelos professores da rede pública estadual, que passaram a se

notadamente - adquiriram a sua autonomia em relação às disciplinas criadas pelo Estado Militar (Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), através da Instrução Normativa Estadual nº 01/93/CEE/SC, em obediência à aplicação do artigo 2º. da Lei Federal nº 8.663/93⁴ (SANTA CATARINA, 1994). Em 1997, no contexto da aprovação da Lei 9.394/96⁵, novas adaptações curriculares foram introduzidas no Curso de Magistério em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1997), respeitando as orientações teóricas relacionadas à Proposta Curricular de Santa Catarina.⁶

Estas mediações que surgem entre as Leis 5.692/71 e 9.394/96 – de caráter geral – e as reformas do Curso de Magistério em Santa Catarina – de caráter específico –, permitem compreender o próprio movimento histórico das políticas públicas na formação dos professores. Este movimento histórico dialetizado “não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados, nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (CHIAVATTA, 2001, p. 132).

Neste sentido, as reformas curriculares e a exigência de um novo perfil de professor das séries iniciais, compreendidas na transição da reestruturação do modelo econômico capitalista, objetivavam um aperfeiçoamento do *capital humano* destes profissionais. Nos documentos analisados no marco temporal desta pesquisa, a Secretaria de Educação de Santa Catarina justificava as modificações curriculares como uma exigência do mundo do trabalho, que necessitava de profissionais mais criativos e autônomos. Para exemplificar esta transição, na década de 1970, a colaboração de técnicos ‘altamente especializados’ da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) - com sede em Paris -, no planejamento educacional de

organizar de maneira mais sistemática no Estado, exigindo uma participação democrática efetiva. (DAROS, 1999).

⁴ A referida Lei extinguiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica no 1º. Grau, Organização Social e Política do Brasil no 2º. Grau e Estudos dos Problemas Brasileiros no Ensino Superior (V. MANHÃES, 1996, p. 226-228).

⁵ A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 92, revogou as leis 4.024/61 – a LDB anterior -, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e todas as demais leis ou decretos-leis que as modificaram, assim como as disposições em contrário (BRASIL, 1999, p. 57).

⁶ A Proposta Curricular de Santa Catarina (versões de 1991 e 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) criados pelo MEC (1998), mereceriam, por si só, discussões teóricas à parte. Não é intenção desta pesquisa fazer qualquer estudo mais aprofundado destes documentos, tendo em vista a elevada dimensão de categorias analíticas abordadas nestas duas propostas. No entanto, estes documentos serão comentados no corpo da Dissertação, já que são importantes projetos políticos de

Santa Catarina, fez-se presente com o auxílio do MEC, da SUDESUL (Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul), da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação. A preocupação dos técnicos da UNESCO era com a educação elementar dos países pobres, o que teria de passar pela formação adequada dos professores das séries iniciais, responsáveis por este nível de ensino. Este pressuposto era combatido pelos órgãos financeiros estadunidenses, que defendiam a idéia de ‘educação das massas’, através de recursos formacionais multimídia na América Latina (ADESG/SC, 1971; LEHER, 1998).

Se as décadas de 1970 e 1980 no Brasil, encontravam-se identificadas com a Ideologia da Segurança Nacional, é importante ressaltar que a *Teoria do Capital Humano*, neste contexto, atendia as exigências do projeto político do Estado Militar. Através da Lei 5.692/71, procurou-se eliminar a crítica social nas escolas públicas de 1º e 2º. graus, aglutinando educação e produção como elementos de um mesmo processo. A racionalização da produção educacional nos Cursos de Magistério, materializou-se, por conseguinte, na reformulação de seus currículos (GERMANO, 1993).

A década de 1990, na esteira da ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’ e na aprovação da Lei 9.394/96, identificava-se com a nova reestruturação do processo produtivo capitalista. Os pilares das políticas educacionais do Banco Mundial para a América Latina, referendados no documento intitulado ‘Consenso de Washington’³³ (1996), exigiam ‘ajustes estruturais’ necessários para a reconstrução do mundo do trabalho, o que pressupunha *habilidades, competências e atitudes* específicas diante de uma ‘sociedade tecnológica’ em constante movimento. Esta ideologia está identificada com a ótica da *produtividade*, onde a educação passa a ser um serviço e não um bem social de direito (LEHER, 1998).

As vinculações ideológicas dos atores sociais responsáveis pela formulação e/ou reformulação dos programas curriculares do Curso de Magistério em Santa Catarina, nestes momentos de reestruturação do processo produtivo no campo educacional, não são reflexivas e imediatas, ou seja, a maneira como estes atores sociais se alinharam às ideologias dos Estados Militar e ‘Neoliberal’⁷, do ponto de vista das mediações, é

formação de professores, principalmente, no que diz respeito aos professores das séries iniciais. (V. SANTA CATARINA, 1999).

⁷ O termo ‘neoliberal’ é impreciso. Talvez, fosse mais adequado utilizar a expressão ‘Estado Mínimo’, um Estado identificado com a “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do

bastante intrincado. Estas vinculações – ou não vinculações – ideológicas, estão permeadas por *locis* sociais (Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina e os próprios estabelecimentos de ensino), ocasionando embates, rearticulações e proposições de suas próprias identidades.

Levando-se em conta as considerações anteriores, e tendo em vista a hipótese central desta pesquisa – a importância privilegiada da ‘qualidade formacional’ dos professores das séries iniciais na década de 1990 – e os seus desdobramentos no marco temporal assinalado, faz-se necessário perguntar às evidências as seguintes questões: como as categorias de *competência e habilidade* qualificam ou desqualificam o profissional das séries iniciais? Em que bases conceituais estas *competências e habilidades* são formuladas nos marcos temporais representadas pelas duas Leis Gerais para a Educação? Como as categorias de *competência e habilidade* se ajustam – ou são ressemantizadas – no novo quadro de reestruturação produtiva da sociedade capitalista? De que maneira esta formação é concebida nas grades curriculares do Curso de Magistério? Como estas políticas públicas formacionais foram assimiladas e rebatidas pelo Magistério público estadual? Todas estas perguntas formam um todo estruturado, tendo-se em mente as mediações do objeto a ser analisado e problematizado, podendo revelar *permanências e rupturas* nos modelos de formação de professores das séries iniciais.

O caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, partiu de documentos obtidos junto à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED), através das Diretorias de Ensino Médio (DIEM) e Recursos Humanos (DIRH), onde recolhemos dados sobre a criação do Curso de Habilitação para o Magistério, assim como planilhas referentes à condição salarial dos professores de nível 1 (um)⁸, notadamente, pertencentes à década de 1980. Os documentos (fontes) que se seguiram no percurso deste desenho metodológico, foram os seguintes: Lei 5.692/71, pareceres complementares sobre a Lei 5.692/71, resoluções dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, Lei 7.044/82, Estatuto do Magistério Público Estadual em vigor – Lei

setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos; (...)” (SAVIANI, 1999, p. 200). Para efeitos didáticos, - embora SAVIANI procure utilizar o termo pós-liberal -, manter-se-á para esta pesquisa o termo ‘neoliberal’. Porém, temos clareza que os seus pressupostos continuam arraigados ao pensamento moderno fundante do século XVIII, onde o Liberalismo Clássico se situa.

⁸ O ‘nível 1’ corresponde ao patamar mais baixo da categoria salarial do Magistério Público Estadual. Os professores deste nível têm apenas a formação do magistério de nível médio (séries iniciais), o que

6.844/86 -, propostas de reorganização e/ou reformulação do Curso de Magistério, censos sobre a oferta do Curso de Magistério nas unidades de ensino por CRE (Coordenadoria Regional de Educação), comunicações internas entre a SED e as CREs e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96.

Para entender o contexto histórico da formulação dos documentos anteriormente citados e o envolvimento de seus atores sociais, identificamos na Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação (CED), documentos concernentes ao Plano de Metas do Governo Ivo Silveira (1969); ao 1º. Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (1969); à Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, delegacia de Santa Catarina; ao 2º. Plano Estadual de Educação (1984); à concepção norteadora do Curso de Magistério formulada por um dos principais mentores da Lei 5.692/71, Valnir Chagas; aos pressupostos teóricos da *Teoria do Capital Humano*, material organizado pelo professor Luiz Pereira; ao Censo do Professor (MEC/1997); e dados do DIEESE-SC (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos, Escritório Regional de Santa Catarina), de 1998. O jornal do MEC, publicações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE), jornal *Bolando Aula de História*, de Santos, São Paulo, e a identificação de determinados sites na rede internacional de computadores (Internet), também nos auxiliaram na composição do objeto a ser analisado.

Finalmente, foram utilizados alguns depoimentos de especialistas e professores da rede pública estadual, já que em determinados momentos as evidências orais apontavam caminhos onde as fontes silenciavam. Neste sentido, compartilhamos com o pensamento de SAMUEL, que considera

...a evidência oral (...) importante não apenas como uma fonte de informação mas também pelo que faz pelo historiador, que entra no campo como um fiscal invisível. Pode ajudar a expor os silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador (...) o 'tecido muscular ressecado' que, quase sempre, é tudo que tem em mãos. Serve como uma medida de autenticidade, um lembrete compulsório de que as categorias do historiador devem, afinal, corresponder, ao feitiço da experiência humana e serem constituídas por ela, caso elas tenham força explicativa. Dizer isso não é valorizar um tipo de evidência mais que outro, mas propor uma interação contínua entre os dois e um uso mais extenso deles. A evidência oral deve deixar o historiador mais faminto por documentos" (1990, p. 237).

equivale, na prática, a salários bem inferiores em relação às demais categorias. Em determinados casos, persiste a figura do 'professor leigo', que nem formação de nível médio apresenta.

Associado aos depoimentos, elaboramos um questionário fechado aos alunos do último ano do Curso de Magistério em três escolas públicas estaduais. As escolas escolhidas foram as seguintes: Instituto Estadual de Educação (Florianópolis), Escola Estadual de Educação Básica Governador Ivo Silveira (Palhoça) e Escola Estadual de Educação Básica Wanderley Júnior (São José). O questionário apresenta 25 (vinte e cinco) perguntas, sendo que duas são abertas (questões 22 e 23). Trata-se de um questionário que procura analisar o perfil sócio-econômico do(a) aluno(a) que frequenta o Curso de Magistério e, principalmente, de como este alunado percebe a qualificação formacional dos professores, assim como os recursos físicos e materiais oferecidos pelos estabelecimentos de ensino. A questão 22 (vinte e dois) – conceito de ‘professor competente’ – teve o propósito de desencadear no(a) aluno(a) do último ano do Curso de Magistério, a manifestação anônima do que ele(a) entende por *competência(s)*. Foram distribuídos 12 (doze) questionários por turma e por estabelecimento de ensino, o que totalizaria 36 (trinta e seis) questionários preenchidos. Para que a margem de respostas não ficasse muito abaixo do pretendido – trinta e seis -, entregamos 20 (vinte) questionários por turma.

A pesquisa foi, portanto, dividida em três capítulos. No 1º. Capítulo, discutimos a construção dos modelos de *competência e habilidade* no contexto das Leis 5.692/71 e 9.394/96, situando no tempo e no espaço a justificativa teórica destas duas categorias como elementos formacionais dos professores das séries iniciais, e de como as mesmas foram ressemantizadas nos diferentes recortes temporais. Para tanto, foi necessário estabelecer várias mediações que dessem conta do ‘movimento histórico’ a ser analisado, tais como: a elaboração do 1º. Plano Estadual de Educação (PEE) durante a gestão do governo Ivo Silveira (1966-1971); extinção do Curso Normal e a criação da ‘Habilitação para o Magistério’ em 1974, durante a gestão de Colombo Machado Salles (1971-1975); elaboração do documento *Caracterização do Profissional do Magistério* em 1978; eleições diretas para governador em 1982 e a redefinição do Plano Estadual de Educação assentado em bases populares na gestão de Esperidião Amin (1983-1986); formulação de uma Proposta Curricular para Santa Catarina em 1991 e, posteriormente, sua reformulação no ano de 1998. No âmbito destas mediações, muitos documentos foram criados para modificar a grade curricular do Curso de Magistério, gerando embates entre vários segmentos da comunidade escolar.

No 2º. Capítulo, tratamos da materialização destas *competências e habilidades* na formulação das grades curriculares do Curso de Magistério, no interior da implementação da Lei 5.692/71. A constituição de um *professor ideal*, e em obediência à Ideologia do Desenvolvimento com Segurança do Estado Militar, intencionava a personificação de um professor despolitizado e neutro. A dicotomia especialista-professor, - em consequência - retirava do professor das séries iniciais a possibilidade de intervir de maneira mais efetiva no processo pedagógico. Logo, os modelos curriculares de gabinete e a crescente mobilização política do magistério público, deram o tom deste conflito nas décadas de 1970 e 1980.

Por fim, no 3º. Capítulo, discutimos a reformulação dos modelos de *competência e habilidade* no Curso de Magistério de nível médio, no âmbito das políticas públicas da década de 1990, tendo a Lei 9.394/96 e suas regulamentações como eixo principal. Pela nova LDB (artigo 87), os Cursos de Magistério na modalidade normal, passariam a ser gradativamente extintos, dando lugar aos 'Cursos Normais Superiores', mantidos por Institutos Superiores de Educação. Os profissionais da Educação Infantil e Séries Iniciais, necessariamente, precisariam ter formação superior para lecionar, tendo como prazo máximo o ano de 2007. Todavia, propusemos uma análise que tenta desmontar a falsa idéia de que estas novas *competências e habilidades* representam a 'redenção da educação nacional'. Não há formação docente adequada sem os meios materiais mínimos para se criar. Neste sentido, consideramos que o Estado Neoliberal Nacional, calcado no espírito do *voluntariado*, procura se desvincular cada vez mais de seu papel primordial de oferecer gratuitamente uma educação básica plena. Sob a ótica da *produtividade*, instaurou-se uma prática discursiva que realça a *polivalência* dos professores das séries iniciais, o que pressupõe domínio das novas tecnologias de informação e comunicação num 'mundo cada vez mais múltiplo e fragmentado'.

Contra a fragmentação do conhecimento, estabelecemos uma argumentação que aponta que os Cursos de Magistério na modalidade normal continuam sendo muito procurados em Santa Catarina, embora desestimulados pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Historicamente, os Cursos de Magistério, - com raríssimas exceções - funcionavam em escolas de até quatro turnos, onde o espaço físico era completamente inadequado para a prática pedagógica. Superar a precariedade formacional deste nível de ensino e dessacralizar os modelos de *competência e habilidade* nos dias de hoje, foi a intenção do último capítulo.

CAPÍTULO I

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DAS LEIS 5.692/71 E 9.394/96

Ao longo de, praticamente, três décadas, desde a aprovação da Lei 5.692 em agosto de 1971 e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 de dezembro de 1996, o Curso de Magistério em Santa Catarina sofreu uma série de reformulações e desdobramentos, pontuados por marcos históricos extremamente representativos. Estes marcos históricos podem ser sintetizados da seguinte maneira: **a)** formulação do 1º. Plano Estadual de Educação (PEE) durante a gestão do governo Ivo Silveira (1966-1971) e a elaboração do 2º. PLAMEG (Plano de Metas do Governo); **b)** extinção do Curso Normal e a criação da 'Habilitação para o Magistério' em 1974, durante a gestão de Colombo Machado Salles (1971-1975); **c)** elaboração do documento que permearia a formação do professor das primeiras séries do 1º. grau em Santa Catarina, intitulado *Caracterização do Profissional do Magistério*, em 1978; **d)** elaboração de mais dois documentos na área do Magistério de Nível Médio, um que tratava da *Educação Geral* e outro que tratava da *Formação Especial e Parte Instrumental*, ambos de 1979; **e)** elaboração do 2º. Plano Estadual de Educação (1980-1983) durante a gestão de Jorge Konder Bornhausen; **f)** eleições diretas para governador em 1982, e a redefinição do Plano Estadual de Educação assentado em bases populares na gestão de Esperidião Amin (1983-1986), tendo como ponto alto o Congresso Estadual de Educação (1984); **g)** reavaliação do 1º. Congresso Estadual de Educação em 1986 e o autoritarismo governamental da gestão Pedro Ivo Campos (1987-1990); **h)** formulação de uma Proposta Curricular para Santa Catarina em 1991 e, posteriormente, sua reformulação no ano de 1998.

Os marcos históricos supracitados, dão-nos uma idéia das intencionalidades das políticas públicas em Santa Catarina no que concernia ao modelo gestado para a formação de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Intermediando estes marcos, há momentos de *rupturas* e *permanências* no estatuto formacional dos professores, e as próprias propostas oficiais de reformulação do Curso de Magistério em

Santa Catarina, acabavam por incorporar as bases políticas e pedagógicas discutidas no âmbito da reestruturação do processo produtivo capitalista. Diante disso, os modelos de *competência e habilidade* na formação do professor de Magistério de Nível Médio, são ressignificados e/ou ressemantizados em cada uma destas *rupturas* ou *permanências*. Inegável dizer que estes modelos não surgem por acaso, antes porém, são teorizados em função de seus respectivos momentos históricos, tendo por pressuposto básico a adaptabilidade às transformações do mundo produtivo.

De acordo com o significado do dicionário, *competência* significa “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (FERREIRA, 1998, p. 164). Já a expressão *habilidade* significa aquele “que tem aptidão para alguma coisa; competente, apto, capaz; ágil de mãos e movimentos; destro, inteligente, esperto, sagaz, engenhoso, sutil, etc..” (FERREIRA, 1998, p. 335). Embora estas duas expressões pareçam se equívaler, etimologicamente, elas se diferenciam, conceitualmente, principalmente no campo educacional. A expressão *competência* estaria associada a *um saber fazer*, o que demandaria uma capacidade específica intelectual em detrimento de uma atividade manual. Neste contraponto, ter *habilidade* é saber fazer uso de determinadas *competências*, decodificadas em tecnologias educacionais mais eficientes.

Um dos principais teóricos do tema *competências*, o sociólogo suíço Philippe PERRENOUD, afirma que “são múltiplos os significados de noção de competência (...). No ensino fundamental, a formação das competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados *savoir-faire elementare*: ler, escrever, etc.. A partir dos oito anos, as disciplinas multiplicam-se, e a problemática conhecimentos–competências aproxima-se do ensino médio” (1999, p. 7–12).

Tomando por base as considerações de PERRENOUD, as reformas curriculares realizadas na década de 1990 pelo Ministério da Educação (MEC) na Educação Básica – Ensinos Fundamental e Médio -, procuram, exatamente, ajustar-se à reestruturação produtiva do sistema capitalista, exigindo um estatuto formacional docente diferenciado para os professores das séries iniciais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) são sintomáticos neste sentido, já que apontam nitidamente a idéia de *competências e habilidades* em cada disciplina curricular e suas respectivas *tecnologias*. É necessário, pois, compreender, no âmbito das políticas públicas, como

estas duas categorias são referenciadas no contexto das Leis 5.692/71 e 9.394/96 no Curso de Magistério de Nível Médio em Santa Catarina.

Com a aprovação da Lei 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º. e 2º. graus no Brasil, ocorreu a extinção do Curso Normal e a criação da 'Habilitação para o Magistério' em Santa Catarina, em dezembro de 1974, através do decreto nº SE 1.802, durante o governo de Colombo Machado Salles. Este decreto, assinalava em seu primeiro capítulo, que as finalidades desta habilitação, eram, justamente, "proporcionar a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários ao exercício do magistério (...); assegurar o domínio das técnicas pedagógicas (...) oferecer diferentes habilitações que [atendessem] às necessidades regionais (...); despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento"(SANTA CATARINA, 1974). Estavam definidos assim, legalmente, os pilares que permeariam a formação do professor das séries iniciais de Nível Médio no Estado.

Este contexto histórico, marcado pela gestão de Colombo Machado Salles (1971-1975), deve ser analisado a partir do Programa Catarinense de Desenvolvimento (1969-1974), iniciado na gestão de Ivo Silveira. Foi a partir do governo Ivo Silveira (1966-1971), - e aqui temos um marco histórico muito relevante - que se iniciou a elaboração de um Plano de Educação para Santa Catarina, em "decorrência da posição assumida pelo Estado perante os novos rumos buscados pelo Brasil através das medidas de conquista gradual do progresso econômico e da consolidação da ordem social" (SANTA CATARINA, 1969, p. 3). Porém, esta reestruturação nas áreas política, econômica e educacional em Santa Catarina, já tinham sido gestadas durante o governo de Celso Ramos (1961-1965), quando foi criado o 1º. PLAMEG¹ (Plano de Metas do Governo). Santa Catarina teve de se organizar administrativamente, com a ampliação de quadros técnicos especializados e com a reformulação de todo um aparato logístico que possibilitasse a instituição de Bancos (Banco de Desenvolvimento do Estado), Universidades (UDESC), Fundos de Pensão (IPESC) e Secretarias dos Negócios na Região Oeste. O setor educacional, ao lado dos setores rodoviário e energético, foi um dos que mais recebeu injeção financeira.

¹ O PLAMEG se organizou nos moldes do PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo) do Estado Militar, tendo Roberto Campos (Ministro do Planejamento) e Otávio Gouveia de Bulhões (Ministro da Fazenda) como seus principais mentores (MORAES, 1998).

O 'progresso econômico' e a 'consolidação da ordem social' em Santa Catarina, mediante os novos desafios enfrentados pelo país tinham

Como fatores essenciais (ou básicos), o Programa Estratégico de Desenvolvimento, [aludindo] ao **capital físico**, ao **trabalho** e ao progresso **tecnológico** [grifos no original]. A expansão da quantidade e a elevação da qualidade dos fatores 'trabalho' e 'tecnologia' em níveis apreciáveis de **incorporação** [grifo no original] ao desenvolvimento, de sua vez, pede, como se sabe, a incorporação de 'insumos' que irão refletir no aperfeiçoamento da mão-de-obra. Este se obtém 'mediante treinamento ou educação formal' – lembra o Programa Estratégico. (SANTA CATARINA, 1969, p. 3-4)

Estes desafios centrados no *capital físico*, no *trabalho* e na *tecnologia*, foram também assumidos pelos diplomados da Escola Superior de Guerra, Seção Santa Catarina (ADESG/SC). Segundo os diplomados, - alinhados à Doutrina do Desenvolvimento com Segurança do Estado Militar – num documento proposto pelos seus membros e intitulado 'Ciclo de Estudos sobre Segurança e Desenvolvimento', tendo por base o Programa Estratégico de Desenvolvimento de Santa Catarina, as elites intelectuais do Estado tinham a responsabilidade de desenvolver um trabalho que conjugasse mão-de-obra especializada e racionalização produtiva. Mais especificamente no que tangia ao campo educacional catarinense, a preocupação dos mentores da ADESG/SC dirigia-se ao papel primordial do meio acadêmico (universidades) na preparação de mão-de-obra especializada para as séries iniciais, principalmente nos municípios mais interioranos de Santa Catarina. O termo utilizado pelos mentores da ADESG/SC era *adestramento* do corpo docente das primeiras séries. O *aperfeiçoamento* deste profissional, completar-se-ia com a utilização sistemática de recursos audiovisuais, o que garantiria 'eficiência' e promoveria, rapidamente, os professores leigos para a condução do processo pedagógico entre a 1ª. e 4ª. séries do 1º. grau (ADESG/SC, 1971).

O *aperfeiçoamento* de mão-de-obra especializada para as séries iniciais, fazia parte do Plano de Metas para o quinquênio 1966/1971 na gestão de Ivo Silveira. Este Plano

...elegeu prioritário o Programa 'Valorização dos Recursos Humanos', em cujo enunciado eram recomendadas medidas que resultassem na adoção de um Plano de Educação que enfatizasse o aperfeiçoamento da mão-de-obra diante das peculiaridades e perspectivas econômicas de Santa Catarina, e na Reforma Administrativa da Secretaria de Educação e Cultura, como instrumento de apoio à exequibilidade do Plano educacional, que se desejava por igual reformista.. Utilizando os recursos técnicos do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) da Faculdade de Educação (unidade da Universidade para o Desenvolvimento do Estado), o PLAMEG [Plano de Metas do Governo] patrocinou de 1966

a 1968, uma série de estudos e pesquisas sobre as condições do processo educacional catarinense, para obtenção do diagnóstico que viria fundamentar a reprogramação qualitativa da educação estadual em termos de Plano e da instrumentação necessária à execução deste – com ênfase, pois, na Reforma da Secretaria de Educação e Cultura. A fase de estudos teve o acompanhamento e a eficiente colaboração de técnicos do Programa CEOSE [Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino] (MEC – UNESCO). (SANTA CATARINA, 1969, p. 4-5)

Esta política de formação de recursos humanos no campo educacional catarinense associada à necessidade do desenvolvimento econômico do Estado, estava vinculada à *Teoria do Capital Humano*. A *Teoria do Capital Humano* teve seu desenho estratégico com a ‘Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina’, em Santiago do Chile, em março de 1962. As principais discussões deste encontro foram publicadas no boletim trimestral da UNESCO, entre abril e junho do mesmo ano. Os principais organismos internacionais que patrocinaram esta Conferência, além da própria UNESCO, foram os seguintes: CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina -, OIT - Organização Internacional do Trabalho - e a OEA - Organização dos Estados Americanos -, esta última sob a liderança dos EUA (ECHEVARRÍA, 1974). Uma das tantas definições de *Capital Humano*, foi dada por um de seus teóricos:

...A expressão ‘formação de capital humano’, (...), significa o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no *adestramento* [grifo nosso], e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva (HARBISON, 1974, p. 153).

A formação de *Capital Humano*, neste contexto histórico, procurava então, racionalizar e incrementar cada vez mais a capacidade produtiva dos países ‘em desenvolvimento’. A escola seria um destes espaços sociais privilegiados, o que implicaria não apenas gastos no campo educacional e *adestramento* na formação de recursos humanos, como também a internalização destas ‘atitudes favoráveis à atividade produtiva’. No decreto nº SE 1802, um dos pilares da ‘Habilitação para o Magistério’ em Santa Catarina, reforçava a idéia do ‘interesse pelo auto-aperfeiçoamento’ no que concernia à formação do professor das séries iniciais (SANTA CATARINA, 1974).

Neste panorama, a indicação por via indireta do engenheiro Colombo Machado Salles ao governo do Estado, “...pretendia ser uma solução técnica; o engenheiro Colombo Machado Salles, (...) recebeu com ‘sentimento de surpresa’ sua indicação para o cargo. Graças à ascensão dos tecnocratas ao poder e ao forte fechamento político reinante [governo do general-presidente Emílio Garrastazu Médici] (AURAS, 1991, p. 85).

Com isso, a formalização desta política no âmbito educacional catarinense, teve seus desdobramentos com a elaboração do Estatuto do Magistério Público (Lei 5.205 de 28/11/1975). Importante enfatizar que este Estatuto foi elaborado sem a participação dos professores, devido a uma recomendação do MEC em obediência à lei 5.692/71, que determinava que cada sistema de ensino estadual do país organizasse a estrutura da carreira docente, envolvendo: planos de cargos, regime de trabalho e forma de enquadramento no Magistério público dos professores designados. Como o Estatuto não contemplava as principais reivindicações dos professores, - tendo em vista o caráter verticalizador desta Lei - anos mais tarde (1980) ocorreria a primeira greve da rede pública estadual em Santa Catarina (DAROS, 1999, p. 106).

Posteriormente, com uma reforma formacional nas séries iniciais que procurava atender este projeto político vinculado à *Teoria do Capital Humano*, foi elaborado um documento que serviu de base para reformas curriculares posteriores no Curso de Magistério intitulado *Caracterização do Profissional do Magistério de 1ª. a 4ª. série*. Os reformistas - agentes sociais pertencentes aos quadros da ADESG/SC, UDESC e UFSC - assinalavam neste documento que o “papel do professor, (...), se [confundia] com o papel da própria escola” (SANTA CATARINA, 1978, p. 13) em muitos estabelecimentos de ensino de Santa Catarina, principalmente nas chamadas ‘escolas isoladas’, localizadas em áreas rurais ou muito afastadas dos núcleos urbanos. Estas escolas apresentavam todo tipo de carência possível, onde o professor, praticamente, era responsável por toda a ação pedagógica. Eram também denominadas ‘escolas multisseriadas’, pois unificavam as quatro séries iniciais do 1º. grau numa mesma sala de aula, tendo à testa em muitos casos ‘professores leigos’.

Embora os reformistas reconhecessem a dificuldade de se conceber o *professor ideal* das séries iniciais, era só através deste modelo que se poderia repensar o Curso de Magistério. Desta maneira, os ‘professores leigos’ eram contra-indicados, ainda que admitidos em determinadas localidades do território catarinense, como “recurso ainda

inevitável” (SANTA CATARINA, 1978, p. 19). Um dos teóricos do *Capital Humano*, considerava que, - embora leigos e contra-indicados – eram estes professores que davam conta das deficiências técnicas neste grau de ensino, afinal, não se podia “subestimar a valiosíssima contribuição de muitos professores sem estudos pedagógicos para as tarefas de ensino, nem considerar o diploma como garantia suficiente de competência, já que costuma haver excelentes professores entre os leigos e alguns muito medíocres entre os diplomados (...)” (VERA, 1974, p. 51).

Todavia, a essência da *Caracterização do Profissional do Magistério*, referia-se às *habilidades e atitudes* do professor no processo educativo com os alunos. Estas *habilidades e atitudes* teriam uma componente comportamental acentuada, em detrimento dos próprios conteúdos disciplinares que precisavam ser elencados e levados a cabo durante o Curso. Assim, a reforma formacional em questão, objetivava um *modelo personalógico* de professor das séries iniciais, associado a sua capacidade de implementação de técnicas educacionais eficazes. O documento *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978), em sua discussão introdutória, indicava que o perfil do professor das séries iniciais poderia ser sintetizado em 8 (oito) princípios gerais: líder criador, líder audaz, líder dirigente, líder convergente, líder comprometido, líder de confronto, líder envolvido e líder controlador. Estes princípios foram retirados de um excerto do texto do educador estadunidense, Theodore BRAMELD² (1904-1987), no intuito de compor a figura de um *novo professor*, mais adequado e/ou adaptado às transformações do processo produtivo capitalista. Os mentores da CEPAL, na década de 1960, preocupavam-se, particularmente, com a relação ‘custo-benefício’ no processo educacional, dando ênfase à eficácia na educação primária:

Convém realçar a palavra ‘eficaz’. Como não o é grande parte da educação primária que atualmente se oferece na América Latina, haveria que revisar sua orientação e seu conteúdo, dispor de recursos maiores e conseguir uma distribuição mais adequada deles, a fim de eliminar o despautério que representa uma educação demasiado curta e qualitativamente pobre para proporcionar ao aluno os meios mínimos que lhe permitam aprender a ler, escrever e calcular, bem como participar mais plenamente da vida econômica da nação” (CEPAL, 1974, p. 71).

² Theodore BRAMELD foi um dos principais filósofos da educação dos EUA a enfatizar a importância da *cultura* no desenvolvimento de uma teoria educacional. Seu pensamento pode ser sintetizado em duas idéias centrais: *responsabilidade social e integridade moral* em tempos de crise econômica e/ou política (BRAMELD, 2001).

Desta forma, foi notável a elevada centralização do processo pedagógico nas mãos do professor das séries iniciais, assim como a aposta de que este profissional seria, efetivamente, o principal articulador de um modelo de educando que possuísse, posteriormente, os requisitos cognitivos mínimos para ser incorporado ao processo produtivo capitalista. Os reformistas discutiam a *identidade* profissional deste professor, que por estar num ambiente social (escola) atravessado por valores morais, necessitava apresentar um comportamento condizente com o momento histórico do período. Logo, pelas próprias palavras do Chefe da Sub-Unidade de Ensino de 2º. Grau, Renato Wendhausen, a “concepção que fazemos da profissão de professor não está comprometida com qualquer corrente filosófica ou com determinada ideologia” (SANTA CATARINA, 1978, p. 19). Esta passagem do documento é muito significativa, pois além de ser um ‘aplicador eficaz de técnicas pedagógicas’, o professor das séries iniciais deveria ter uma neutralidade política no ambiente escolar.

Segundo alguns teóricos do *Capital Humano*, o *ideologismo* e as mobilizações estudantis, representavam sérios obstáculos no processo educacional latino-americano: “Mencionamos, (...), uma peculiaridade da educação latino-americana digna de ser investigada: a participação de muitos estudantes universitários e também secundários em questões políticas, o que determina com freqüência a interrupção ou transtorno dos trabalhos escolares (VERA, 1974, p. 51). Os mentores da ADESG/SC, também expressavam a necessidade de reprimir os movimentos estudantis em Santa Catarina, embora o povo catarinense fosse ‘pacífico’ por natureza: “Com felicidade declarou o Sr. Cel. Fábio de Moura e Silva Lins, em sua conferência, que uma das táticas principais [era]: ‘trabalhar estudantes secundários (...) porque eles já ingressariam nas universidades convenientemente doutrinados’ ” (ADESG/SC, 1971, p. 100-101).

A *neutralidade política* na formação do professor das séries iniciais, atendia o espírito da Doutrina da Segurança Nacional do Estado Militar, elaborada pelos EUA com a função de consolidar seus interesses no continente americano e de ‘protegê-lo’ dos avanços da URSS. Os princípios da Doutrina da Segurança Nacional no Brasil, - assim como em toda a América Latina - procuravam promover a integração do capital multinacional ao capital industrial nacional dos países subdesenvolvidos. Para tanto, a noção de *fronteiras ideológicas* surgia com o objetivo de evitar a propagação de idéias contrárias aos interesses do capitalismo, da ‘democracia’ e, sobretudo, dos EUA, desencadeada em atividades repressivas anti-subversivas (MORAES, 1998, p. 470).

As configurações teóricas do *Capital Humano*, comprometidas com um perfil de professor que desse conta das constantes transformações da sociedade capitalista, denotavam que ‘tipo de homem’ as escolas estariam formando como futuros membros da sociedade. No que se referia mais atentamente ao educador, “o processo de desenvolvimento [era] neutro; o que lhe [importava] e mais [deveria] interessá-lo [era] a conformação final desse processo, (...), o tipo de estrutura social em que ele termine ou se cristalize, isto é, a forma de vida humana que esta sociedade permita realizar” (ECHEVARRÍA, 1974, p. 25-26).

Destituindo o caráter ideológico e despolitizando o processo educacional, o documento *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978), assinalava que o enfoque conceitual na formação dos professores das séries iniciais atenderia tão-somente aspectos didáticos. Questões sociais, filosóficas ou antropológicas, não seriam enfatizadas nesta proposta formacional. Em Santa Catarina, esta realidade política alinhada à Doutrina da Segurança Nacional, teve na gestão do governador nomeado pelo Estado Militar, Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979), seu auge com a repressão desencadeada aos estudantes universitários, professores, profissionais liberais e trabalhadores de diferentes ofícios, que pudessem ser identificados como *subversivos*. Em novembro de 1975 entrava em ação a ‘Operação Barriga-Verde’, nos moldes da OBAN (Operação Bandeirantes) de São Paulo (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985). Os objetivos desta ‘Operação’ eram a identificação de comunistas em Santa Catarina e a conseqüente prisão dentro dos parâmetros da Lei de Segurança Nacional³. Oficialmente, foram 42 (quarenta e dois) os presos políticos em Santa Catarina, notificados pela 5ª. Região Militar de Curitiba, onde as ações repressivas eram idealizadas (VIEIRA, 1994).

Os recursos humanos alocados para as séries iniciais - *capital humano estratégico* -, agiriam em função do poder público, responsável pela harmonização das disfunções sociais e pelos ‘interesses da coletividade’. A ação política do poder público estadual seria concretizada pela atuação *técnica* dos professores, desvinculados de qualquer

³ “Esta lei levava o nº 6.620 e é de 17.12. 1978. Substituiu o Decreto-Lei nº 898 de 29.9.1969, que por sua vez substituiu a primeira LSN do regime [militar], editada com base no Ato Institucional nº 2 e que era o Decreto-Lei nº 314, de 13.3.1967. Seu artigo tem a seguinte redação: ‘Ofender a honra ou a dignidade do Presidente ou do Vice-Presidente da República, dos presidentes do Senado Federal, da Câmara de Deputados e do Supremo Tribunal Federal, de Ministros de Estado e de governadores de Estado, do Distrito Federal ou e Territórios. Pena- reclusão: de 1 a 4 anos. Parágrafo único. Se o crime

interesse partidário. Em outras palavras, o professor ofereceria seu *saber pedagógico* sem qualquer vinculação ideológica (GIESE, 1989). O *Tecnicismo* do Estado Militar foi, assim, um artifício para que os professores e suas associações representativas ficassem alheias às decisões tomadas no campo educacional pela esfera tecnoburocrática, esta última, pertencente à área econômica (SAVIANI, 1999, p. 33). Ao retirar a competência dos educadores no que tangia à matéria educacional, a participação social passou a ser decidida pelos tecnocratas, maquiada por uma neutralidade que buscava a racionalidade do ensino e o fortalecimento de uma estrutura política, social e econômica, extremamente hierarquizada (ROMANELLI, 1984, p. 231).

Neste sentido, a principal contradição do documento *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978), referia-se ao fato dos reformistas afirmarem que qualquer interferência curricular era uma interferência arbitrária. Os reformistas pareciam lamentar que não havia democracia nos estabelecimentos de ensino. Ora, e o momento histórico possibilitava uma gestão democrática nas escolas catarinenses? Afinal, não se idealizava um professor neutro, despolitizado, tecnicamente eficaz?

Estabelecida a filosofia política da reforma e a sua vinculação com a *Teoria do Capital Humano*, era necessário, pois, modelar os *requisitos personalógicos* do professor das séries iniciais, em ações que resultassem “sempre benéficas e em nenhum caso prejudicial à criança (...). - a criança saberá identificar aqueles [educadores] que possuem a ‘habilidade’ essencial de conduzi-la pedagogicamente (...). Considerados em sua totalidade, correspondem a boa parte do que se poderia designar de ‘aptidão para o magistério’ (SANTA CATARINA, 1978, p. 27-28).

É de se notar como a expressão *habilidade* ganha uma conotação especialmente subjetiva, calcada na ‘aptidão’ e/ou ‘vocação’ para o Magistério. De fato, estes qualificativos dos professores das séries iniciais foram absorvidos discursivamente, principalmente pelas mulheres, que permanecem ocupando, majoritariamente, este grau de ensino: “A alta incidência de motivos classificados como vocação – gostar de lidar com crianças, ter jeito para dar aula, gostar de ajudar ao próximo – está muito ligada ao estereótipo ainda presente que o magistério é, por excelência, a profissão da mulher (...)” (NOVAES, 1992, p. 80).

for praticado por motivo de faccionismo ou inconformismo político-social. Pena-reclusão: de 2 a 5 anos. A latitude das noções empregadas faculta aos juizes igual liberdade de ação’ (SROUR, 1982, p. 117).

O professor, visto como modelo, teria a função de “observar comportamentos infantis, discriminando os adequados e os inadequados; (...). [Estabelecendo] comparações corretas entre comportamentos de diferentes crianças” (SANTA CATARINA, 1978, p. 30). O enfoque *comportamentalista* é o que permeava o documento, denotando a importância da área psicológica, onde determinadas atitudes e posturas precisavam ser reforçadas para as crianças. Este modelo de condutas, presente nos *Conjuntos Representativos* da reforma, “[utilizava] o silêncio como elemento de comunicação; (...); [mostrava] à criança padrões aceitos de conduta social e de que forma [poderiam] ser violadas; (...). [Contribuía] para transformar a escola num local onde a criança se [sentisse] feliz” (SANTA CATARINA, 1978, p. 31-36). As bases pedagógicas desta reforma centralizavam o conhecimento no aluno, denotando a influência teórica escolanovista (DI GIORGI, 1992). O autoritarismo também se refletia em comportamentos estabelecidos pelo professor como ‘corretos’, e a imagem de uma ‘pedagogia do silêncio’, atendia aquilo que o Estado Militar defendia como ‘neutralidade’ no campo educacional. Afinal, “quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um ‘outro’ discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (CHAUÍ, 1980, p. 25).

O estatuto formacional do professor das séries iniciais, foi reduzido a uma relação, praticamente, doméstica com as crianças:

Partindo-se de um conhecimento da criança-pessoa e através de uma conquista pelo amor, chega o professor à sua própria realização profissional, ao obter que se realizem em seus alunos mudanças comportamentais dignas do termo educação. Ao relacionarmos em extensão os conhecimentos que deve dominar o professor a respeito do desenvolvimento infantil não nos preocupa como serão a posteriori transformados em unidades de matérias curriculares. A designação das matérias, os limites entre elas, a seleção e organização dos conteúdos serão problema de montagem de currículo não da construção de uma caracterização profissional (SANTA CATARINA, 1978, p. 39).

Além de separar a *caracterização profissional* da *montagem curricular* do Curso de Magistério, o documento supracitado defende uma categoria afetiva na formação do professor das séries iniciais: o amor. Esta ‘relação maternal’ entre professor e aluno, corresponderia à verdadeira realização profissional do professor. Somente depois de ‘ganhar a confiança’ das crianças é que o professor deveria pensar nos conteúdos a serem ensinados. Esta premissa nos remete ao modelo pedagógico de PESTALOZZI (1746-1827), tributário das idéias de ROUSSEAU (1712-1778), onde era necessário

cuidar das crianças, - principalmente as pobres -, dando-lhes uma instrução básica 'útil e feliz'...O método de ensino de PESTALOZZI era ministrado "de acordo com a classe social a que pertenciam os seus educandos" (PONCE, 1998, p. 144). A dedicação de PESTALOZZI à educação das crianças mais humildes, remete-nos também ao caráter *assistencialista* presente no imaginário deste grau de ensino. Logo, propunha-se moldar o comportamento das crianças, "desenvolvê-las de acordo com os seus dons, as suas possibilidades, a sua experiência do mundo e da sociedade" (SUCHODOLSKI, 1984, p. 41).

As bases pedagógicas do século XVIII, apontavam também, a importância dos trabalhos manuais para as crianças pobres, para que se 'acostumassem' com o trabalho desde tenra idade. Não por acaso, a OIT, na década de 1960, admitia que nos estudos primários "...o que [importava] era familiarizá-lo [o aluno] com o trabalho manual, com o manejo de ferramentas, (...). Se se destina a uma ocupação manual, essa iniciação lhe será de muita utilidade; se, ao contrário, se torna empregado de escritório, comerciante ou funcionário público, essa iniciação lhe será mais útil ainda, porque lhe terá dado a noção do concreto e (...) respeito pelo trabalho manual" (OIT, 1974, p. 170-171).

Ora, era exatamente este o espírito da Lei 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º. e 2º. Graus. A reformulação do 1º. Grau, num primeiro momento, era mais importante que a reformulação do 2º. Grau, já que a retomada do desenvolvimento econômico do Brasil dependeria de uma mão-de-obra um pouco mais qualificada, exigindo um aumento no nível de escolaridade do trabalhador. Não por acaso, nas séries finais do 1º. Grau, foram introduzidas disciplinas preparatórias para o trabalho, embora neste grau de ensino subsistisse a Educação Geral em detrimento de uma Formação Profissional. Caberia, pois, ao ensino de 2º. Grau, a habilitação profissional em caráter terminal. Em outras palavras, ter acesso a uma educação fundamental - 1º. Grau - e algum 'treinamento' técnico, eram os objetivos da Lei 5.692/71, intencionando o aumento da produtividade industrial do trabalhador, "sem contudo ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais, que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. (...), era interessante para os meios empresariais (...) a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, (...) ao mesmo tempo, barata" (ROMANELLI, 1984, p. 234).

Associado às bases pedagógicas anteriormente citadas, no documento *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978) havia

referências teóricas implícitas à Psicologia do Comportamento (Behaviorismo), influenciadas pelo psicólogo da aprendizagem, o estadunidense B.F. SKINNER (1904-1990). O controle eficiente do comportamento humano, defendido por SKINNER, dependeria do ambiente e dos estímulos provocados a um determinado indivíduo:

... O ambiente não apenas aguilhoa ou chicoteia, mas *seleciona* [grifo no original]. Sua função é semelhante à da seleção natural, embora numa escala de tempo bastante diferente; e pela mesma razão foi desprezado. Torna-se clara agora a importância de considerar o que o ambiente produz num organismo, não somente antes, mas depois de sua resposta. O comportamento é formado, é mantido por suas conseqüências. Estabelecido este fato, podemos formular com maior clareza a interação entre o organismo e o meio ambiente. (SKINNER, 1983, p. 17-18).

O filtro seletivo apresentado por SKINNER, tinha na formação do professor das séries iniciais, exatamente, este viés de *seleção social*, incorporado ao discurso da *Teoria do Capital Humano*:

..., a educação mostra-se como um aparelho de seleção social. Através dela filtram-se e decantam-se os talentos de que uma sociedade dispõe num dado momento, para situá-los naquelas posições onde podem realizar sua máxima eficiência. E semelhante seleção – de consideráveis repercussões sociais – só pode realizar-se atendendo às capacidades intelectuais dos indivíduos, sejam estas avaliadas de modo estrito pelo quociente intelectual ou se leve em conta de alguma forma o todo da ‘personalidade’ (ECHEVARRÍA, 1974, p. 22).

Ainda que os agentes sociais da reforma entendessem que “isolar e analisar variáveis é a rota natural do cientista e do pesquisador” (SANTA CATARINA, 1978, p. 37) e não a do professor, o encaminhamento proposto se deu na direção de que o professor das séries iniciais deveria ser um generalista com pretensões à especificidade. A elevada carga de conceitos próprios das áreas da Psicologia, Biologia e Sociologia, idealizavam um profissional além das limitações de sua própria formação.

A reforma apontava ainda quatro campos de preocupação que o professor das séries iniciais deveria ter com a criança: a) desenvolvimento físico e motor; b) desenvolvimento intelectual; c) desenvolvimento sócio-emocional; d) aprendizagem humana. No que concernia ao item ‘b’, os reformistas reforçavam que “[era] fatal para a educação da criança a superficialidade com que o futuro professor [abordava o conteúdo] em seus currículos de formação profissional” (SANTA CATARINA, 1978, p. 44). Em outras palavras, os estímulos fornecidos pelo professor deveriam ser eficientes para que as crianças pudessem desenvolver seu intelecto de maneira sempre progressiva. No item ‘c’, o professor deveria ter *habilidade* para identificar o chamado ‘aluno-

problema' e apartá-lo dos demais membros do grupo. No último item – e o mais importante para os reformistas –, uma aprendizagem significativa só poderia ocorrer se estivesse acompanhada de *condicionamentos* frequentes, *reforço* na aprendizagem e um bom exercício com a *memória*. Por fim, uma expressão que permeava a *Caracterização do Profissional do Magistério* estava vinculada ao *aprender a aprender*, um lema que volta à cena na década de 1990. Este lema estava carregado de valores meritórios, dirigida à formação e à capacidade adaptativa dos indivíduos, estando este ideário formacional, vinculado à lógica do *Capital Humano* e aos pressupostos pedagógicos escolanovistas. O revigoramento do *aprender a aprender* na última década, impõe-se com a reestruturação do processo de reprodução do capital, analisado sob a ótica da *produtividade* (DUARTE, 2000).

Em 1979, mais dois documentos foram produzidos na área do Magistério de nível médio em Santa Catarina, denotando mais um marco histórico significativo: um que tratava da *Educação Geral* (SANTA CATARINA, 1979a) e outro que tratava da *Formação Especial e Parte Instrumental* (SANTA CATARINA, 1979b). Nestes dois documentos, havia uma preocupação com o desenho curricular do Curso de Magistério, embora indicasse, sobretudo, as concepções teóricas de cada área da aprendizagem. Importante ressaltar que a formulação destes dois documentos partiu de uma comissão técnica da Subunidade de Ensino de 2º. Grau (SUESG), tendo como Coordenadora Irene Pereira da Silva e como Consultor, Vicente Paulo Leitão. Os professores que elaboraram os conceitos de cada área da aprendizagem para o Curso de Magistério, pertenciam aos quadros da UDESC, UFSC e estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Para os limites desta discussão, demos mais destaque na área de *Educação Geral* às disciplinas das áreas humanas. Isto não afeta a compreensão da dinâmica operacional desta Habilitação nas demais disciplinas curriculares, já que os pressupostos metodológicos seguem um mesmo fio condutor.

O contexto histórico catarinense em que foram gestados os documentos anteriormente citados (1979), estava marcado pelo reavivamento dos movimentos sociais no Brasil, no âmbito da 'abertura política gradual, lenta e segura' do general-presidente Geisel (1974-1979), e concluída pelo seu sucessor, João Baptista Figueiredo (1979-1985). A educadora Gladys M. T. AURAS ressalta também, dois momentos históricos que contribuíram para o processo de democratização em Santa Catarina: a administração popular do peemedebista Dirceu Carneiro (1977-1982) na prefeitura de Lages e a

‘novembrada’, ocorrida em 30 de novembro de 1979, “ocasião em que a comitiva do presidente João Baptista Figueiredo, em visita a Florianópolis, foi, (...), veementemente contestada pelo povo, (...), em repúdio à política econômica de seu governo, ao autoritarismo, à ditadura” (1997, p. 84).

O debate educacional se ampliava no final da década de 1970, sintomas da reabertura política e de uma participação democrática mais efetiva de vários segmentos sociais nos setores públicos. No ano de 1979 foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE) em São Paulo, além de várias associações de professores das universidades públicas brasileiras, que discutiam entre outros temas, questões trabalhistas e salariais, e formas de ação diante da atual política educacional (DAROS, 1999, p. 56).

Em meio a esta transição e a uma nova maneira de se discutir as políticas públicas educacionais no Brasil, fomentada por fóruns democráticos, o documento *Educação Geral* (SANTA CATARINA, 1979a) continuava representando a extensão do projeto formacional *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978). Estas *permanências* pareciam incólumes diante da redemocratização educacional no país, embora seja importante enfatizar que o projeto educacional do governo Jorge Konder Bornhausen (1979-1982) não se distanciava daquele organizado pelo seu primo e antecessor, Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979). Para exemplificar, a área de Estudos Sociais foi gestada na *Educação Geral* como um campo articulador entre as disciplinas de História, Geografia, OSPB e EMC, Estudos Regionais e Integração Social. Estas disciplinas eram divididas em blocos semelhantes, obedecendo o seguinte roteiro: *domínio desejável, conteúdo curricular e orientações metodológicas*. Nos chamados *domínios desejáveis*, os postulantes ao Magistério teriam de dar conta de uma série de ações pedagógicas e didáticas abrangentes, - que de acordo com a carga horária de cada disciplina no desenho curricular do curso - tornavam-se inviáveis (SANTA CATARINA, 1979a, p. 64).

Os conteúdos curriculares, de uma maneira geral, eram muito vastos. Os temas de teor histórico-geográfico estavam inseridos num modelo teórico de ‘causa e efeito’, autorizando a cronologia (datas) a responder por si mesma os fenômenos históricos. A autoridade cronológica não permitia compreender que os fenômenos históricos se dão na dimensão do ‘processo histórico’, portanto, no âmbito das ações efetivamente humanas (PRADO JR, 1975). Em Geografia, os idealizadores desta área, traziam à tona o pensamento fundante dos séculos XVI e XVIII, notadamente, os de Thomas Robert

MALTHUS (1766-1834) e Jean BODIN (1529-1596), no intuito de criar uma discussão em torno da ‘explosão demográfica’ e da utilização da *tecnologia* a favor do homem na produção de alimentos, respectivamente. Havia também uma preocupação com a criação de fontes energéticas alternativas, dada a crise do petróleo na década de 1970.⁴

Em Educação Moral e Cívica (EMC), o recorte temático era, notadamente, ideológico, dado o caráter normativo que esta disciplina ganhou durante o Estado Militar. Na mesma linha conceitual, a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), objetivava “uma visão clara da realidade brasileira, em seus aspectos sócio-cultural, político e econômico, valendo-se, sobretudo, do aguçamento do espírito de observação dos educandos. (...). Só assim eles [compreenderiam] sua função e responsabilidade na vida social e política do país” (SANTA CATARINA, 1979a, p. 97). Embora defendesse o ‘aguçamento’ de uma visão clara da realidade social brasileira, o currículo de OSPB deixava entrever a invisibilidade dos afro-brasileiros na formação cultural de Santa Catarina e do Brasil, assim como um exagerado ufanismo em relação à pretensa liderança do Brasil na América Latina.

Na área de *Formação Especial e Parte Instrumental*, duas disciplinas curriculares privilegiavam os estudos referentes ao Estado de Santa Catarina: *Integração Social e Estudos Regionais*. A disciplina de Integração Social estava voltada, essencialmente, ao “reconhecimento do trabalho do governo, bem como a participação do povo no desenvolvimento do município, Estado e Região Sul, (...), além de participar das comemorações cívico-sociais da Escola (SANTA CATARINA, 1979b, p. 48). O caráter metodológico desta disciplina referendava atos oficiais governamentais e uma inculcação ideológica de harmonização entre diferentes setores sociais catarinenses. À disciplina de Estudos Regionais, cabia mobilizar as áreas do conhecimento humano, numa tentativa de interdisciplinaridade:

Os alicerces de um programa desta natureza devem ser: a Geografia e a História. Seguindo a ordem natural dos fatos deve-se focalizar primeiro a terra e os seus fenômenos naturais e depois a ação e a disposição do homem sobre o meio, através dos tempos. A estes

⁴ “A crise do petróleo, a partir de 1975, provocou um freio no período do ‘milagre econômico’ e o país entrou em uma crise lenta, apesar de fazer parecer à mídia de que ele era uma ‘ilha de prosperidade’ em um mundo em decadência. Vários programas foram desenvolvidos visando atenuar o impacto que o peso da importação de petróleo trazia à nossa balança comercial, mas os déficits foram se sucedendo e a ilusão da prosperidade se esvaecendo. Entre esses programas destaca-se o Proálcool, que expandiu os canaviais por terras antes destinadas a outras culturas e à pecuária, com notada despreocupação com o impacto ecológico que iria causar; e intensificou na época uma política de pesquisa e exploração do petróleo” (ANDRADE, 1999, p. 158).

componentes básicos devem ser acrescentados elementos vindos de outras ciências como: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Física, Química, Biologia, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica. O aluno, o futuro professor, deve ter possibilidade de olhar ao seu redor e identificar o lugar onde vive, a cultura de que faz parte, reconhecer a interdependência e as interrelações [sic] dos fatos no tempo e no espaço. (SANTA CATARINA, 1979b, p. 63-64)

A citação acima, representava naquele momento histórico, um certo avanço na produção de um conhecimento articulado com outras áreas do saber. Numa das linhas de ação dos *domínios desejáveis* na disciplina de Estudos Regionais, a intenção era que “ao aplicar este programa, os professores das mais diversas localidades (...) [pudessem] ter sempre em mente [que] o estudo da comunidade é sempre o ponto de chegada e de partida e, por isso, jamais um estudo isolado, hermeticamente fechado, (...)” (SANTA CATARINA, 1979b, p. 65). A interdisciplinaridade, na prática, mostrou-se ineficaz, já que as próprias disciplinas curriculares ‘aprisionavam’ seus conceitos nos limites de suas áreas cognitivas, e a disciplina de Estudos Regionais – eixo articulador – acabava isolada das demais áreas humanas. Este mesmo raciocínio pode ser empregado na composição das disciplinas curriculares pertencentes às áreas de Comunicação e Expressão e Ciências.

As injunções sociais no final da década de 1970 em Santa Catarina, denotavam que as políticas públicas formacionais não atendiam mais os interesses do Magistério Público Estadual. Os primeiros anos da década de 1980 estavam permeados pela *politização do debate educacional*. Os atores sociais silenciados pelo autoritarismo e pela centralização tecnoburocrática do Estado Militar, passavam a ocupar de maneira efetiva seus lugares nos estabelecimentos de ensino e também na organização de propostas curriculares mais democráticas. Neste sentido, havia a “necessidade histórica de trazer para o centro de reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da história ensinada na escola fundamental” (FONSECA, 1993, p. 109). O marco histórico que se estabelecia na década de 1980, estava eivado pela resistência das organizações docentes às políticas públicas educacionais centralizadoras, acompanhada de uma possibilidade real de redemocratização com as eleições diretas para Governador em 1982.

Diante deste panorama, na gestão do governo Jorge Konder Bornhausen (1979-1982), foi elaborado o 2º. Plano Estadual de Educação (1980-1983), por “uma comissão de alto nível e composta por representantes da escola particular e por profissionais da estrita confiança do governador” (AURAS, 1997, p. 83). Embora baseado no resgate da

‘qualidade de ensino’ e na ‘importância da figura do professor’, este Plano não dava conta da crescente procura pelo ensino de 2º. grau na rede pública estadual, excluindo um elevado contingente de alunos por falta de investimentos na criação de novas escolas (AURAS, 1997, p. 86-87). Num cenário de ampliação do debate educacional e na maior organização política do magistério público catarinense, não interessava aos professores um plano educacional verticalizado, organizado por ‘comissões de alto nível’. Desta maneira, a greve do magistério catarinense em novembro de 1980, decidida em assembléia na cidade de Blumenau e contando com a participação de pelo menos três mil professores – representando 57 municípios do Estado – levava adiante a vontade de seus atores sociais em fazer valer um Plano educacional alicerçado em bases democráticas (DAROS, 1999, p. 57). A resposta do governo Bornhausen foi imediata. Arbitrariamente, o ano letivo escolar foi reduzido de 210 para 180 dias e aprovado com rapidez pela Assembléia Legislativa. O Conselho Estadual de Educação⁵, através de uma resolução, permitia que os diretores das unidades de ensino promovessem os alunos para as séries ulteriores, mesmo sem as avaliações finais dos professores (DAROS, 1999, p. 58). A greve terminaria em dezembro do mesmo ano.

Ainda que aparentemente derrotados, os professores da rede pública estadual continuavam se articulando através de encontros estaduais promovidos pela entidade que os representava, a ALISC (Associação dos Licenciados de Santa Catarina), encontros que se estenderam até o final do mandato de Bornhausen. Havia, com efeito, a expectativa de maior participação popular junto às decisões do Executivo catarinense com as eleições diretas para Governador em 1982. O movimento dos professores ganhava organicidade em todo o país, lutando por melhores condições de trabalho e contra os sucessivos arrochos salariais. A sedimentação da organização docente, representava – e representa – a resposta coletiva à situação de indigência histórica pela qual a classe docente sofria – e sofre (AURAS, 1988, p. 160-161).

As eleições para Governador em todo o Brasil, criou muitas expectativas em relação às mudanças sociais que poderiam ser promovidas com a escolha de lideranças mais sintonizadas com os anseios populares. Em Santa Catarina, Esperidião Amin Helou

⁵ O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina foi criado pela Lei Estadual nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961, no âmbito da LDB (Lei 4.024/61), e instalado, oficialmente, em 15 de janeiro de 1962. É órgão de deliberação coletiva com jurisdição em todo o Estado, tendo por finalidade deliberar sobre matéria relacionada com o ensino, na forma de legislação pertinente. É órgão normativo-

Filho venceu as eleições de 1982, representando a legenda partidária do PDS (Partido Democrático Social), uma legenda dissidente da ARENA (Aliança Renovadora Nacional). O bipartidarismo criado pelo Estado Militar através do Ato Institucional nº 2 – onde a ARENA representava os interesses do governo e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) a pseudo-oposição – foi alterado em 1979 pelo Ministro da Justiça de Figueiredo, o Senador Petrônio Portela. Ao extinguir o bipartidarismo, Portela tentava, estrategicamente, fraturar as principais lideranças do agora PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), dando vazão à criação de outras legendas partidárias que pudessem ‘dividir’ os votos deste Partido em todas as regiões do país. O PMDB reunia em torno de si as lideranças mais progressistas e democráticas, e o seu crescimento em Santa Catarina já se fazia sentir desde o final da década de 1970, principalmente, com a campanha vitoriosa de Dirceu Carneiro para a prefeitura de Lages (SROUR, 1982; PIAZZA, 1985).

Esperidião Amin ocupou vários cargos públicos antes de assumir o governo de Santa Catarina, em grande medida, cargos de confiança, ou seja, sem qualquer concurso público. Depois de ter sido prefeito indicado de Florianópolis e eleito deputado federal em 1978, assumiu a Secretaria de Obras do governo Jorge Konder Bornhausen, onde iniciou a preparação de sua candidatura ao governo do Estado (DAROS, 1999, p. 31). Amin diferenciava-se bastante de seu opositor nas eleições de 1982, Jaison Barreto (PMDB), já que este último tinha uma forte vinculação com os movimentos populares, além de defender o ‘Estado de Direito’, o que assegurava a liberdade de expressão, fim da censura, convocação de uma nova assembleia constituinte, direito de greve, etc. (DAROS, 1999, p. 38).

A diferença de votos entre Amin e Barreto foi mínima – 0,69% -, o que gerou, inclusive, a possibilidade de fraude eleitoral, tendo em vista que em muitos municípios interioranos, a prática do ‘cabresto’ e a compra de votos, ainda era uma realidade presente. Não por acaso, foi exatamente nos menores colégios eleitorais de Santa Catarina que o PDS saiu vitorioso. O PMDB venceu em sete dos dez maiores colégios eleitorais do Estado.

Esperidião Amin iniciou o seu governo tendo à frente um Magistério público organizado politicamente, e os encontros desses professores já eram promovidos desde a

gestão de Bornhausen, fora do aparelho estatal. O que estava em pauta era a maior participação da comunidade escolar na elaboração dos *currículos escolares*, já que estes eram - e são - instrumentos fundamentais na formação dos estudantes. Diante da negativa do governo Amin em atender os professores, e de 'reafirmar as competências dos Conselhos Federal e Estadual de Educação' na formulação dos currículos, assim como a permanência da indicação de cargos de confiança nas diretorias escolares pelo governo, desembocou-se uma nova greve do magistério catarinense em maio de 1983.

Foi a partir desta compreensão, - de que as mudanças só são possíveis através de uma organização coletiva -, que as greves, os encontros estaduais de professores e as pressões sistemáticas ao governo Amin, levariam dois anos mais tarde, à elaboração do *Plano Estadual de Educação (1985-1988)*, assentado em bases populares. Os agentes sociais deste processo histórico, - além dos professores da rede pública estadual, representados pela ALISC - estavam também representados pela Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC), Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC), Associação dos Supervisores Educacionais de Santa Catarina (ASESC) e a União Catarinense dos Estudantes (UCE) (DAROS, 1999, p. 85). No interior desta efervescência e em meio às contradições de um governo eleito por uma margem mínima de votos, que afirmava em sua proposta de trabalho a 'opção pelos pequenos', foi elaborado o documento *Revitalização do Curso de Magistério* (SANTA CATARINA, 1983).

O documento *Revitalização do Curso de Magistério*, foi organizado com *status* de proposta curricular, encabeçado pela Secretaria da Educação, Unidade Operacional de Ensino (UNOE) e a Subunidade de Ensino de 2º. Grau (SUESG). Com duração de três anos em regime de 'experiência', a proposta curricular obedecia a legislação em vigor, ou seja, "os pareceres de nº 853/71 que [disciplinava] sobre o núcleo comum e o de nº 349/72 que [disciplinava] a parte de formação especial da referida habilitação" (SANTA CATARINA, 1983, p. 3). Sem a participação efetiva dos professores na construção curricular deste curso, esta proposta teve como linha de ação os depoimentos de professores, diretores, alunos da última série do Curso de Magistério e especialistas em educação, objetivando um modelo de curso mais atento às constantes mudanças ocorridas nos aspectos sócio-econômico-político-cultural. Esta proposta curricular teve sua duração alterada em 1985 - no âmbito da elaboração do novo *Plano Estadual de Educação* -, tendo por justificativa os seguintes argumentos:

..., a Unidade Operacional de Ensino – UNOE – apresenta os seguintes argumentos objetivando a concessão de um período mínimo de 5 anos para a execução e correspondente avaliação da experiência: ‘a limitação, em 3 anos, para a experiência além de pouca significação dos resultados trará por certo problemas de retrocesso na Unidade Escolar, que deverá então, ativar a proposta anterior; (...). Nesta fase de implementação ainda dispomos de poucas informações para concluir a validade da proposta; Em um prazo maior, seria possível o acompanhamento de duas turmas da 3ª. série e de uma turma de egressos, já em ação docente’. (SANTA CATARINA, 1985)

O documento supracitado foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação no dia 26 de novembro de 1985. Em comparação à *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978), esta proposta apresentava avanços, já que se estabelecia em regime de experiência, possibilitando que os seus resultados fossem modificados e aprimorados de acordo com a implementação da mesma. Porém, conceitualmente, permanecia atrelada ao documento *Caracterização do Profissional do Magistério*, principalmente no que se referia à subordinação do processo educativo ao discurso psicopedagógico. Os métodos de ensino continuavam sendo mais importantes que os conteúdos curriculares, e os aspectos afetivos da situação de aprendizagem, ganhavam elevado destaque, tornando a relação entre professor e aluno meramente ‘instrumental’ (MELLO, 1993, p. 50).

No entanto, um dos temas mais polêmicos desta proposta curricular, dizia respeito ao *Sistema de Avanço Progressivo* (SAP). A filosofia e a operacionalização do SAP, conforme a proposta, tinha a “finalidade de despertar no futuro docente (...) a observação e o respeito às diferenças individuais dos alunos e, ainda, a metodologia da Escola Unitária⁶, a qual propõe ações que possibilitem o desenvolvimento do aluno frente ao processo ensino aprendizagem” (SANTA CATARINA, 1983, p. 4). O SAP mereceu destaque num número especial dos Cadernos do CED (Centro de Ciências da Educação da UFSC), a partir de dois enfoques distintos e no interior dos debates relacionados ao Congresso Estadual de Educação (1984), que definiria um Plano Educacional assentado na participação democrática da comunidade escolar. Para os propósitos desta pesquisa, analisaremos apenas um dos enfoques.

O Avanço Progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina, pesquisa realizada

⁶ A ‘escola unitária’ é utilizada neste documento como sinônimo da chamada ‘escola isolada’ ou ‘escola multisseriada’, onde, geralmente, um único professor detinha o processo pedagógico/administrativo. Literalmente, o ‘professor abria e fechava a escola’ (FRAGA, 2001).

pelas professoras Alzira HESSMANN, Luzéte Adelaide PEREIRA e Marli AURAS (1984), teve por objetivo realizar uma minuciosa análise histórica de como o sistema de avanço progressivo foi incorporado nas metas educacionais da gestão Ivo Silveira (1966-1971) a partir do 1º. Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (1969). Importamos, pois, compreender como este tipo de avaliação permaneceu na proposta curricular de *Revitalização do Curso de Magistério* de 1983.

O discurso psicopedagógico na década de 1960 é analisado pelas pesquisadoras num cenário onde as concepções educacionais privilegiavam as diferenças individuais, onde estas diferenças – determinadas pela ‘natureza’- não poderiam ser desrespeitadas no processo ensino-aprendizagem. Este discurso psicopedagógico vai ser utilizado e priorizado como argumentação privilegiada para se evitar os elevados índices de evasão e repetência escolares em Santa Catarina. As pesquisas envolvendo os baixos índices de aprovação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, foram realizadas com o apoio de técnicos ‘altamente qualificados’ da UNESCO, que em conjunto com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) e o MEC, promoveram em julho de 1967 os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE). De acordo com as pesquisadoras, é importante compreender o

CEOSE como um momento muito especial de articulação das principais idéias que irão nortear os rumos da educação em Santa Catarina, seja na disseminação da idéia de planejamento como instrumento de inserção da educação nos ideais de desenvolvimento econômico, seja na definição do conteúdo pedagógico a ser contemplado no planejamento da educação. (...). A descentralização acabaria, pois, por consistir no objetivo principal do CEOSE, que deveria prestar assistência técnica aos estados na elaboração de seus planos de educação, necessidade imperiosa para que se integrassem aos ideais desenvolvimentistas da época (DUTRA; PEREIRA; AURAS, 1984, p. 42-43).

Este ideário educacional vinculado à *Teoria do Capital Humano*, ao não priorizar a expansão da rede escolar em Santa Catarina e atuar de costas para os fatores de relevância sócio-econômica, invertia a problemática da qualidade educacional, contrariando os próprios dados do CEOSE:

..., diferentemente dos diagnósticos das pesquisas que apontavam a determinação do fator econômico, as causas de repetência e da evasão escolar serão atribuídas à falta de socialização da criança e ao currículo, considerado ‘muito difícil’. O CEOSE provoca o deslocamento da questão do âmbito econômico para o âmbito estritamente psicológico (a criança não socializada) e pedagógico (o currículo em si mesmo). (...) É desse modo que se constrói a despolitização do discurso pedagógico que passa a ‘psicologizar’, a transformar em questões individuais, fatos que estão intimamente ligados ao econômico, à lógica da acumulação capitalista, a qual só pode ser operada se a maioria da população estiver

submetida à exploração. E, neste caso, é fundamental o papel da educação desqualificada. O entendimento de que os problemas da educação se resolvem no âmbito estrito do psicológico, do pedagógico, contribui para a crescente não responsabilização do Estado com as condições de ensino (salário justo do educador, salas de aula adequadas, material de ensino, etc..) e com as próprias condições de vida da população, as quais implicam decisivamente, na maior ou menor condição de aprendizagem do aluno (DUTRA; PEREIRA; AURAS, 1984, p. 45-46).

Construía-se, historicamente, um ideário de que o currículo por ser ‘difícil’, precisava ser facilitado, mantendo o aluno na escola e diminuindo os índices de repetência. Para ganhar a confiança da comunidade escolar, “o CEOSE [atribuía] aos pais a opinião de que *professor competente* [grifo nosso] é aquele que promove, e de modo automático, o aluno. Além do mais, esta idéia faz acreditar, (...), que os pais estariam interessados numa falsa promoção, isto é, numa promoção que não corresponda ao domínio do saber’ (DUTRA; PEREIRA; AURAS, 1984, p. 47). O *professor competente*, nesta análise, referia-se ao *professor facilitador*, que promoveria mesmo os alunos com dificuldades de aprendizagem para as séries ulteriores. Transferia-se os problemas de ordem sócio-econômica do aluno carente para a esfera da escola e para o aluno em si, isentando as políticas públicas do Estado. O fracasso escolar recairia sobre o aluno ou sobre o professor. Assumir uma parcela desse fracasso, faz com que o professor procure também encontrar os ‘culpados’ no processo ensino-aprendizagem, “na medida em que não consegue articular este fato [o fracasso] à falta de assistência técnica, à instabilidade funcional, aos baixos salários, à ausência de recursos didáticos e à própria má qualidade de sua formação, (...)” (MELLO, 1993, p. 95).

Os documentos produzidos pela Secretaria de Educação de Santa Catarina (1974) referentes ao SAP, impunham um modelo de avaliação sem qualquer consulta às unidades de ensino, objetivando o ‘sucesso escolar’ a todo custo. Para que tal empresa se concretizasse, a filosofia do SAP considerava que, independentemente das diferenças individuais dos alunos, a incorporação de determinados hábitos e atitudes psicologizadas, tornariam o aluno – o futuro cidadão – apto a participar ativamente da sociedade, sendo útil à coletividade (DUTRA; PEREIRA; AURAS, 1984, p. 60 -63).

Os pressupostos do SAP se assemelhavam em sua redação, aos pressupostos do estatuto formacional dos professores das séries iniciais inseridos no documento *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978). Psicologizando o ensino nas séries iniciais e se ‘contrapondo à pedagogia tradicional’ – centrada no professor – e articulando uma proposta pedagógica centrada no aluno –

ideário escolanovista⁷ -, os reformistas entendiam que os 'métodos' eram mais importantes do que o 'conhecimento' produzido pela sociedade. Reforçando a metodologia, os baixos índices de aprovação escolar permaneciam elevados, já que os reais problemas da comunidade escolar não eram atacados. O atendimento às diferenças individuais dos alunos, acabava por se diluir em meio a salas de aula superlotadas, falta de recursos de ensino, manuais didáticos de conteúdo discutível, escolas funcionando em até quatro turnos diários, currículos elaborados em gabinetes, períodos de aula que duravam apenas três horas, além dos baixos salários dos educadores (DUTRA; PEREIRA; AURAS, 1984, p. 64-65).

À desqualificação do professor, - mantida desde a instauração da Habilitação para o Magistério em Santa Catarina no ano de 1974 - os reformistas do documento *Revitalização do Curso de Magistério* (SANTA CATARINA, 1983) propunham agora, uma reorganização que atendesse os quadros docente e de especialistas, objetivando uma integração efetiva entre alunos, professores, supervisão escolar, serviço de orientação educacional e direção. Para tanto, intencionava-se o funcionamento de um *Centro de Estudos* nos próprios estabelecimentos de ensino. Em relação às reformas anteriores, é digno de nota esta *ruptura* do discurso oficial sobre a matéria educacional, ainda que as intenções retóricas nem sempre se conjugassem com ações efetivamente transformadoras.

Os *Centros de Estudos* deveriam funcionar como uma espécie de *formação continuada em serviço*, onde os mesmos deveriam se ocupar da "atualização e aperfeiçoamento da equipe docente em relação aos conteúdos específicos bem como temas de interesse educacional; (...); elaboração de instrumentos de avaliação; planejamento e avaliação das atividades (...) para minimizar a defasagem constatada quanto da análise dos resultados do processo ensino-aprendizagem (SANTA CATARINA, 1983, p. 7).

Esta passagem do documento era bastante contraditória, tendo em vista que os *Centros de Estudos* - ao permitir que os professores pudessem elaborar seus próprios instrumentos de avaliação nas unidades de ensino -, acabavam conflitando com os

⁷ A chamada 'hierarquia democrática' (escola para todos), defendida pelos signatários escolanovistas no Manifesto de 1932, condicionaria, historicamente, a estrutura educacional para uma 'hierarquia das capacidades' (os melhores se sobressaem). Neste sentido, - sem questionar as contradições do Sistema Capitalista - a 'educação para todos' seria uma possibilidade de apaziguamento das diferenças sociais historicamente construídas (PAGNI, 2000).

pressupostos do SAP. O documento em suas páginas finais, relatava que a proposta de *Revitalização do Curso de Magistério*,

Partiu da constatação do esvaziamento da habilitação em termos de qualidade de oferta, apontadas pelos educadores e outros segmentos da sociedade, atingidos por um *produto* [grifo nosso] distanciado da realidade atual, considerando: despreparo dos recursos humanos formados nos cursos de magistério, tanto em conteúdo quanto em metodologia apropriada; inexistência de subsídios que atendam as aspirações em termos de formação profissional; pobreza do currículo que está sendo trabalhado com os futuros docentes, ausência de integração entre os três graus de ensino; falta de objetividade e acompanhamento de estágio (SANTA CATARINA, 1983, p. 12).

Se a qualidade dos Cursos de Magistério estava, intrinsecamente, associada às melhores condições salariais dos professores e às adequadas instalações físicas das unidades de ensino, este argumento da proposta tornava-se, no mínimo, despropositado. As contradições não paravam por aí, já que os reformistas assinalavam que a escola de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série – era deficiente, porque se tornava

Inadequada para o momento atual quer sob a ótica cultural ou social; descaracterização da escola de 1º. grau, quando passou a considerar a *técnica* [grifo no original] como fim e não um meio para atingir um fim, esvaziando a ação precípua de ensinar; distanciamento da escola atual dos valores, necessidades e aspirações da população a que deve servir; valorização da memorização em detrimento do desenvolvimento da compreensão, pensamento crítico e da criatividade; a não vivência da filosofia dos Avanços Progressivos na maioria das escolas de 1ª. a 4ª. séries, conforme propõe o Sistema Estadual de Ensino (SANTA CATARINA, 1983, p. 12).

Os reformistas condenavam a *técnica*, mas esta premissa estava embutida na própria Lei 5.692/71 que regulava o ensino de 1º. e 2º. graus. Queriam maior valorização do conhecimento, mas defendiam a filosofia do SAP. Além disso, a citação supracitada, revela nas entrelinhas, que havia resistência por parte dos professores no que se referia à aplicação do SAP. A ‘não vivência da filosofia do SAP por parte dos professores de 1ª. a 4ª. série’ seria uma das causas da ‘falta de qualidade’ dos Cursos de Magistério, o que representava na prática escolar, a compreensão de que o SAP lhes retirava a autonomia para avaliar os alunos.

A proposta curricular *Revitalização do Curso de Magistério* foi enviada para o Conselho Estadual de Educação (CEE) para a sua conseqüente apreciação. Segundo o CEE, a “intenção da Secretaria de Educação, ao propor a implantação da proposta de revitalização dos Cursos de Magistério em estudo, na forma de experiência pedagógica, atingindo, aproximadamente, 17 % das 114 escolas do Estado que oferecem a referida

habilitação” (SANTA CATARINA, 1984a, p. 1), não representava, em princípio, uma proposta fechada. A proposta deveria atingir, inicialmente, uma escola por Unidade de Coordenação Regional (UCRE).

O relator do processo se mostrou favorável à proposta na condição de ‘experiência pedagógica’, afirmando que

A iniciativa da Secretaria de Educação é por demais oportuna e pertinente, pois é anterior à iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, consubstanciada no Projeto ‘Ajudando a Vencer’⁸, que tem suas ações centradas em escolas de formação para o magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série, oficiais e particulares de todo o território brasileiro. Diante do exposto, o Relator concluiu favoravelmente à aprovação da proposta de revitalização dos Cursos de Magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série, na forma de experiência pedagógica pelo período de 3 anos, com previsão de, aproximadamente, contemplar 17 % das 114 escolas do Estado que oferecem a referida habilitação. Cabe destacar ainda que, por se tratar de aprovação sob forma de experiência pedagógica, a Secretaria de Educação, através da sua Unidade Operacional de Ensino/ UNOE, deverá manter este Conselho informado da implementação do Projeto, bem como de seus resultados (SANTA CATARINA, 1984 a, p. 6).

Embora a proposta curricular tenha sido aprovada pelo CEE por unanimidade, o parecer apresentava um adendo do conselheiro Lauro Ribas Zimmer, encaminhado mais no sentido de tecer considerações e/ou explicações mais detalhadas da proposta. O conselheiro também fez considerações sobre as modificações curriculares do Curso de Magistério. Segundo Zimmer,

Assistimos, nos últimos anos, notadamente a partir do advento da Lei 5.692/71, uma certa deterioração dos antigos cursos normais, tendo em vista, principalmente, a sua proliferação em colégios não vocacionais e sem a necessária capacitação técnica e docente. Há necessidade de detalhar mais e melhor os mecanismos de preparação de pessoal docente, bem como os mecanismos de acompanhamento e de avaliação. A simples mudança de currículo como está colocada, não garante, por si só, um novo curso e, em consequência, um novo profissional. Creio que a Secretaria da Educação deveria constituir grupo de Trabalho composto de instituições formadoras de Recursos Humanos, ao nível de 2º. e 3º. graus, para a discussão mais aprofundada do assunto (SANTA CATARINA, 1984b, p.1-2).

⁸ “Deflagrado em fins de 1983 no encontro denominado ‘Preparação de agentes multiplicadores’, o Projeto Ajudando a Vencer reuniu participantes de nove unidades federadas: Acre, Roraima, Mato Grosso, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Paraíba, Santa Catarina e Maranhão; como também representantes da AEC (Associação de Escolas Católicas), da CNEC [Campanha Nacional de Escolas da Comunidade], e das secretarias que desenvolviam o Projeto CEFAM [Centro de Formação e Apoio ao Magistério] (...), o Projeto Ajudando a Vencer fazia interface com o Projeto Vencer. Tratava-se de uma ação conjunta que representou à época um esforço da SEPS [Secretaria de 1º. e 2º. Graus] no sentido de desencadear procedimentos integrados, priorizando aqueles que trouxessem resultados mais imediatos para a redução dos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º. grau. Esse trabalho porém, teve apenas dois anos de prosseguimento e se findou com o término da gestão administrativa das secretarias em nível federal como estadual” (CAVALCANTE, 1994, p. 68-69).

Estas considerações do conselheiro são importantes, na medida em que a proposta curricular da Secretaria de Educação não discutia a formação do professor das séries iniciais de maneira mais incisiva, tendo em vista que os chamados *Centros de Estudos* defendidos pela proposta, eram muito vagos no que se referia à sua concepção ou filosofia de trabalho. O outro destaque do conselheiro, realçava a importância de outras instituições sociais na formulação da grade curricular dos Cursos de Magistério, inclusive a participação de ‘recursos humanos’ provenientes do Ensino Superior.

Se, por um lado, a formação docente e a concepção da grade curricular, continuavam sendo temas polêmicos e de extrema relevância, o fato da proposta ter sido aprovada, - ainda que em caráter experiencial - efetuava na prática um modelo de curso feito em gabinete, sem a participação coletiva dos professores. Durante pelo menos três anos, seria veiculada nas unidades de ensino de Santa Catarina um modelo curricular baseado no SAP, com todos os ingredientes contraditórios arrastados pelo mesmo.

Num contexto de *politização educacional*, as oligarquias em Santa Catarina precisavam reformular ou ‘modernizar’ o seu discurso, incluindo em sua pauta política os desfavorecidos ou os ‘pequenos’. O governador eleito, Esperidião Amin, tentava capitalizar a seu favor as reivindicações populares. No campo educacional catarinense, isto se fez presente com o *Plano Estadual de Educação* de 1984, assentado em bases democráticas, sobretudo, pela luta permanente dos professores (AURAS, 1991, p. 12).

A preparação política de Amin foi construída desde a sua indicação para a prefeitura de Florianópolis (1975-1978), além de cargos públicos representativos que ocupou - e sem concurso -, que lhe deram respaldo e maior aceite popular. Amin se instalou na ‘arena política catarinense’, quando o então governador Jorge Konder Bornhausen o levou para o “primeiro escalão de seu governo, distinguindo-o com a Secretaria de Transportes e Obras. Esta pasta foi a mais aquinhoadada com verbas, até mais do que a da Educação, embora Bornhausen proclamasse freqüentemente ser o setor da educação ‘prioridade das prioridades’, de sua gestão (...)” (AURAS, 1991, p. 44-45; 48).

A participação e a vinculação do Executivo catarinense, - historicamente excludente - em conjunto com os anseios populares, geravam estranhamentos e contradições. A partir da Resolução nº 02/85 do CEE, estabelecia-se em Santa Catarina um documento assentado na participação coletiva dos professores do Estado, contando também com a participação de outras categorias sindicais:

Resolução nº 02/85: Dispõe sobre o documento-processo: 'Democratização da Educação – a opção dos catarinenses. O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA no uso de suas atribuições e, tendo em vista, o deliberado na Sessão Plenária do dia 12 de março de 1985, RESOLVE: Art. 1º. – Acolher o documento-processo 'Democratização da Educação' – a Opção dos Catarinenses como instrumento alimentador das ações do governo no campo educacional, previstas na Carta dos Catarinenses e resultado do princípio democrático-representativo que a orienta. Art. 2º. – Atribuir prioridade ao estudo do documento, no que se refere à produção dos atos de sua competência. Art. 3º. – A presente resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Estado. Conselho Estadual de Educação, em Florianópolis, 12 de março de 1985 (Prof. Luiz Anderson dos Reis) Presidente do CEE (SANTA CATARINA, 1985 a, p. 15).

A legitimidade do Plano Estadual de Educação e o seu reconhecimento pelo Estado, estava inserida num processo histórico de abertura política, de uma vontade coletiva que rompesse a ordem verticalizante da coisa pública (*res publica*) em Santa Catarina. Esperidião Amin precisava vincular à sua proposta de trabalho as reivindicações dos professores, afinal “sua campanha eleitoral foi realizada em cima da ‘Carta dos Catarinenses’, uma proposta de trabalho que afirmava seu compromisso com ‘a opção pelos pequenos’. (...) enfim, atenta à emergência de novas forças sociais (trabalhador assalariado, pequeno produtor agrícola, homens rurais sem terra, etc.) (...)” (AURAS, 1988, p. 162).

Este momento de *ruptura* em relação aos planos educacionais de gabinete, foi idealizado a partir de seminários regionais e municipais que contaram com a participação de mais de 60.000 pessoas. O Congresso Estadual de Educação foi realizado em Lages entre os dias 22 e 27 de outubro de 1984, justamente no município catarinense que experienciou uma participação democrática na gestão do peemedebista Dirceu Carneiro, ou como dizia o ex-governador Jorge Konder Bornhausen, na ‘republiqueta socialista de Lages’ (AURAS, 1991). O Congresso Estadual foi fruto de encontros em nível estadual – março de 1984, em Florianópolis -, de seminários regionais e municipais, congressos municipais e regionais, contando com a participação de 538 delegados de 20 regiões educacionais. No documento relacionado ao Congresso Estadual de Educação, havia ao todo, 781 deliberações, o que dava bem a medida desta necessidade de se fazer representar, coletivamente.

As deliberações ultrapassavam a matéria educacional, envolvendo uma pluralidade de atores sociais marginalizados por anos de mando oligarca no Estado. O documento inovava, pois possibilitava uma análise macro-estrutural da situação do país e os seus desdobramentos em Santa Catarina. Isto estava bastante nítido na deliberação 29 que

exigia “uma política de emprego que [garantisse] a elevação dos níveis salariais mantidos acima dos índices da inflação, de modo que os trabalhadores de todas as categorias [tivessem] um salário digno (SANTA CATARINA, 1985a, p. 23). Havia ainda deliberações que atentavam para a eliminação da politicagem e do tráfico de influências nas unidades de ensino, tendo em vista a indicação de diretores de escolas vinculados à base governista (cargos de confiança).

Uma preocupação fundamental deste Plano Estadual de Educação estava relacionada à efetivação do professor de pré-escolar através de concurso público, já que este nível de ensino no Estado, - como em muitas partes do Brasil -, vinculava-se a uma idéia assistencialista, desqualificando os profissionais que estivessem à frente desta área. Um destes programas, conforme a análise da educadora Marli AURAS, era o Pró-Criança, coordenado pela LADESC (Liga de Apoio ao Desenvolvimento Comunitário) e presidida pela primeira-dama do Estado, Ângela Amin, que tinha amplos poderes para definir o auxílio financeiro de órgãos públicos ou privados para a ‘criança necessitada’ (1991, p. 318; 321-322).

Além da exigência da profissionalização do professor de pré-escolar, exigia-se também um Plano de Carreira que obedecesse os critérios de remuneração do artigo 39 da Lei 5.692/71.⁹ Para que a efetivação da Lei se concretizasse, os congressistas assinalavam a necessidade de uma área de recursos humanos no Magistério, principalmente nas séries iniciais. Nas deliberações 101 e 102, determinava-se a eliminação do SAP e a implantação de um sistema aprovação/reprovação por série, garantindo ao aluno a recuperação e as condições necessárias para a sua efetiva aprendizagem. A deliberação 115 fixava o número máximo de alunos por sala: “a 1ª série do 1º grau: 20 alunos por turma – para melhor acompanhamento individual dos alunos; 2ª a 4ª. séries do 1º grau: 25 alunos por turma” (SANTA CATARINA, 1985a, p. 41-42). A definição do calendário escolar do ano letivo posterior teria de ser realizada em dezembro do ano letivo em curso, assim como o estabelecimento de 210 dias de efetivo trabalho escolar. No que concernia ao Curso de Magistério, os congressistas atentavam para a inclusão do ‘Ensino Especial’ e de Estágio Específico (deliberação 247) na área de Formação Especial. Lidar com o ‘aluno especial’ denotava uma matéria

⁹ De acordo com o artigo 39 da Lei 5.692/71, os “sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares que atuem” (SANTA CATARINA, 1971, p. 32).

avançada na organização curricular do Curso de Magistério. No entanto, era a deliberação 362 que sintetizava melhor este momento histórico do magistério público estadual:

Garantir a participação das entidades de categoria com representatividade estadual, ligadas ao magistério público do Estado, através de representantes por ele indicado: no Conselho Estadual de Educação, nas comissões dos concursos públicos do magistério; na elaboração das leis referentes à Educação; nos demais órgãos deliberativos e consultivos que envolvam assuntos educacionais; na indicação do Secretário de Educação; na admissão dos professores substitutos; na legitimação de greves; em todas as demais questões de interesse da categoria, garantindo negociações com liberdade e igualdade de direitos entre entidades do governo (SANTA CATARINA, 1985a, p. 81).

A eleição direta e secreta para os diretores de escolas, envolvendo professores, especialistas, funcionários, pais e estudantes a partir da 5ª. série do 1º. grau, garantiriam também uma relação mais equânime nas unidades de ensino, evitando-se as 'perseguições' de diretores comprometidos com a base governista. Especialmente no que dizia respeito ao Curso de Magistério, o documento supracitado apontava a revisão do currículo de 2º. grau em todas as escolas estaduais catarinenses que oferecessem esta Habilitação. Discutia-se também a necessidade de acréscimo de um ano para o estágio opcional, dando direito aos alunos em receber no final do 3º. ano do Curso, o certificado de conclusão e, ao final do estágio, o diploma de habilitação profissional. Outra proposta inédita era a promoção de cursos para professores, tendo como temas principais: formação política, educação sexual, problemas da juventude, alcoolismo e narcóticos. A reformulação do Estatuto do Magistério vigente naquele período (Lei nº 5.205/75), estabelecia ainda a possibilidade dos professores e especialistas ligados ao meio educacional, de escolherem o regime de trabalho mais adequado, fosse este previsto no Estatuto ou na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

No final do documento, - além das 781 deliberações- havia em anexo 37 monções. Destas monções, considerações pertinentes dos delegados do Congresso Estadual em relação aos membros do CEE:

Os delegados do Congresso estadual sobre a Democratização da Educação, reivindicam que o Conselho Estadual de Educação - CEE - aprove integralmente o Plano Estadual de Educação - PEE, elaborado neste Congresso, colocando-o em prática a partir de 1985. Os delegados do Congresso Estadual sobre a Democratização da Educação reivindicam que os atuais componentes do Conselho Estadual de Educação - CEE, se demitam para que seja constituído novo Conselho Estadual de Educação - CEE, conforme proposição aprovada neste Congresso (SANTA CATARINA, 1985 a, p. 166).

O discurso oficial procurava, assim, incorporar à sua fala, o reconhecimento de que Santa Catarina precisava repensar a oferta escolar e os problemas associados à evasão e repetência escolares. O Secretário Estadual de Educação do período, Moacir Gervásio Thomaz, admitia que a média de permanência na escola de 1973 a 1980 e o nível de concluintes do 1º. grau, não ultrapassava duzentos e oitenta e três para cada mil ingressos, ou seja, uma taxa de 25% de aprovados. No 2º. grau, estes números eram ainda mais baixos: apenas cento e doze concluintes para cada mil ingressos. Isto se refletia no Ensino Superior, onde pouco mais de quarenta e oito mil estudantes conseguiram chegar às Universidades (SANTA CATARINA, 1985a, p. 175).

Embora o Secretário de Educação reconhecesse que o sistema educacional de Santa Catarina necessitava priorizar o problema da evasão nas escolas de 1º. e 2º. graus, a expansão da rede física por dependência administrativa neste setor, não acompanhou o aumento de matrículas, que se aceleraram nos primeiros anos da década de 1980. Dados da própria Secretaria Estadual de Educação e do MEC, demonstravam que de 1973 a 1981, dos 4.228 estabelecimentos de ensino que haviam no Estado (1973), houve um acréscimo pouco significativo na criação de novas escolas estaduais, chegando a 4.260 em 1981. Em termos percentuais relativos, isto representava pouco mais de 1%, considerando um período de oito anos (DUTRA; PEREIRA; AURAS, 1984, p. 105).

Já o governador Esperidião Amin, na Sessão de Abertura do Congresso Estadual de Educação, fez uma defesa do 'homem do Contestado', símbolo de sua gestão (SANTA CATARINA, 1985a, p. 179). Ao 'homem do Contestado, estranhamente esquecido na nossa História', Esperidião Amin procurava traduzir em seu discurso a preocupação com os socialmente injustiçados, os pequenos proprietários rurais, os pequenos comerciantes, aqueles que tinham 'capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco', enfim, a sua 'opção pelos pequenos'.

O respaldo das urnas dava à Esperidião Amin a condição de exercer a 'autoridade legítima' no Estado. Colocando-se como um igual (professor), vislumbrava a necessidade de que os vários segmentos sociais em Santa Catarina se solidarizassem, já que o "homem não criou o Mundo. O homem tem de adaptar-se ao Mundo. O que pode mudar é a paisagem, seu colorido, muitas de suas formas, e o 'clube de pintores' (SANTA CATARINA, 1985b, p. 14).

O 'adaptar-se ao mundo', como ressaltava Esperidião Amin, revelava um dos traços paradigmáticos do escolanovismo, onde os 'melhores' se sobressaem, tornando-se

líderes naturais. Na tela de Santa Catarina, os “pequenos, (...), essa ampla camada social que, com notável acuidade, puramente intuitiva, divide o mundo em duas metades impermeáveis: a sua e a dos ‘grandes’, os detentores dos privilégios” (SANTA CATARINA, 1985b, p. 17), os ‘pequenos’ continuarão ‘pequenos’. À epiderme discursiva, os despossuídos ganhavam uma pretensa visibilidade, mas não havia referências explícitas às mudanças estruturais, melhor distribuição de renda e o fim dos privilégios dos ‘grandes’. O maniqueísmo fabular não rompia com o *statu quo* dos ‘grandes, apenas protelava a decisão histórica de se investir maciçamente nas questões sociais de primeira ordem, como era o caso da Educação. Esperidião Amin, “[via-se] na contingência de ter que reconhecer, na realidade, a nebulosa presença do ‘pequeno’, (...)” (AURAS, 1991, p. 270).

Neste contexto, o PEE (1985-1988), resultado do Congresso Estadual de Educação, não se enquadrava no limite temporal da gestão de Esperidião Amin (1983-1986) e do governo Pedro Ivo Campos (1987-1990), denotando que os Planos Educacionais democráticos não são privilégios de um ou de outro governo. Sendo a Educação um investimento social permanente, “democratizar a educação significa estar atento ao binômio qualidade/quantidade. E isto é impossível sem que a educação seja, realmente, priorizada no orçamento do Estado (...)” (AURAS, 1988, p. 164-165).

Como todo processo democrático, este não foi simétrico, perfeito. Ele foi construído no embate e em meio às diferenças ideológicas. Acreditar que o PEE por si só, resolveria as questões educacionais historicamente construídas em Santa Catarina, seria bastante ingênuo. Avançar no debate educacional, exigiria dos professores uma compreensão de que a formação docente pressupõe discussões políticas e opções teóricas condizentes com a superação histórica do que está estabelecido. Esta visão é corroborada pelo historiador Carlos Eduardo dos REIS, que assinala que

É preciso procurar entender a Escola como um espaço social que possui suas limitações, e essas não são pequenas. Representa parte de um processo a que nos submetemos ao longo da existência, sendo por isso parte de nossa experiência social coletiva e individual. Não saímos dela cidadãos críticos, conscientes e capazes de interferir e transformar o social. Essa capacidade é construída histórica e socialmente. A Escola e seu espaço fazem parte desse processo e podem contribuir sobremaneira para isso. O que não podemos fazer é colocar na escola toda a responsabilidade pela formação intelectual e crítica do aluno e muito menos esquecer que o ‘ser professor’ também possui largas limitações. O espaço da sala de aula, aparentemente livre, como pensam alguns, carrega uma carga de significados sociais, culturais e políticos, que precisam ser pensados em sua plenitude. Ao profissional [professor] não basta dominar os pressupostos básicos de seu trabalho e entender as problemáticas teórico-metodológicas de seu ofício. Precisa estar atento aos próprios limites de sua prática em um espaço social limitado denominado Escola. Qualquer proposta de

reformulação educacional que implique revisão de conteúdos curriculares passa, necessariamente, pela reformulação do espaço escolar enquanto espaço privilegiado de práticas sociais (1997, p. 23-24).

As deliberações do Congresso Estadual, apesar de suas limitações e/ou lacunas, procuravam romper com a arbitrariedade das reformas curriculares impostas pelo aparelho governamental catarinense. As principais reivindicações do Congresso – criação de Conselhos Deliberativos nas escolas e a eleição direta para diretores nos estabelecimentos de ensino – só se tornaram legais em julho de 1986, com a aprovação do Decreto nº 29.790 pela Assembléia Legislativa. Este hiato de dois anos entre o que se debateu em Lages e a aprovação do Decreto, representava a necessidade constante da organização coletiva dos professores em fazer valer os seus direitos. Apesar da instauração da Comissão de Implantação do Plano Estadual de Educação (CIPEE), a Secretaria de Educação e o próprio Executivo do Estado, não reconheciam a legitimidade desta Comissão, criando óbices para a implantação das conquistas de 1984. A Secretaria de Educação mantinha uma estrutura administrativa centralizadora. Além disso, o “CIPEE tentou encaminhar, sem obter êxito, junto ao Governo do Estado, (...) a reformulação do Conselho Estadual de Educação, eleições diretas para a direção das Coordenadorias Regionais de Educação – UCREs e das Supervisões Locais de Ensino – SLEs, reformulação dos currículos e programas, número limite de alunos, e 40% de horas/atividade aos docentes (AURAS, 1988, p. 171-172).

A possibilidade de se repensar o corpo de especialistas das UCREs, das SLEs e a reformulação do CEE, alterariam a composição de forças do governo, que teria de dialogar mais e ceder às reivindicações dos professores. Uma série de medidas do governo Amin, tentavam desmobilizar as conquistas da classe docente, tais como vantagens pecuniárias aos diretores eleitos caso deixassem o cargo e a não implantação do Conselho Deliberativo. Além disso, foi definido como data para as eleições de diretores de escola, o terceiro sábado de dezembro, véspera de Natal, para que houvesse o esvaziamento das escolas e a desmobilização da comunidade escolar.

Já no último ano de governo de Esperidião Amin, foi realizado o Seminário Estadual de Avaliação do PEE, organizada pela CIPEE em dezembro de 1986 na cidade de Florianópolis. O governador recém-eleito de Santa Catarina, Pedro Ivo Campos (PMDB), presente no evento, deixou bem claro que não reconheceria a legitimidade das deliberações discutidas no Congresso Estadual de 1984. O PEE de seu governo seria

elaborado por uma comissão de gabinete, antiga prática das oligarquias no Estado. Como a democracia nos estabelecimentos de ensino estava ameaçada, o magistério público estadual realizou uma greve de grandes proporções em 1987. O governo Pedro Ivo Campos armou a polícia para espancar os professores, lembrando os momentos mais torpes da Ditadura Militar. As ações repressivas desencadeadas pelo novo governo, denotava um novo marco histórico no panorama educacional catarinense.

O governo Pedro Ivo Campos alterou o Estatuto do Magistério na matéria relacionada às eleições diretas para diretores, garantindo de maneira retrógrada, a nomeação de diretores de escola pelo aparelho governamental. Revogou a existência dos Conselhos Deliberativos nas escolas através do decreto nº 911 de 19 de novembro de 1987, criando os Conselhos Comunitários – uma mera assessoria sem força de veto e com a participação restrita de professores, especialistas e estudantes. Em represália aos professores ‘desviantes’, seu governo autorizou a demissão em massa de dezessete mil professores da rede pública estadual no ano de 1988. Isto ocasionou sobrecarga de trabalho para os professores que permaneceram nos estabelecimentos de ensino, salas de aula superlotadas e a coação destes mesmos educadores para lecionarem disciplinas nas quais não estavam devidamente habilitados (AURAS, 1988, p. 176-177).

A possibilidade de *ruptura* destas *permanências* nefastas no quadro educacional catarinense, - que teve seu ensaio com o Congresso Estadual de Educação em 1984 – foi drasticamente destruída pelos mecanismos ‘legais’ do governo Pedro Ivo. No ano de 1988 seria realizado o 2º Congresso Estadual de Educação, onde novos encaminhamentos reavaliariam as deliberações do 1º Congresso, o que acabou não ocorrendo por força do autoritarismo governamental que se instalou em Santa Catarina. Pedro Ivo Campos reunia ao seu redor as forças moderadas do PMDB, não representando real perigo aos interesses dominantes no Estado (AURAS, 1991, p. 369).

Com efeito, estas mudanças políticas se fizeram sentir no estatuto formacional dos professores em Santa Catarina. A eliminação das demandas democratizadoras iniciadas na década de 1980, por agendas políticas subseqüentes, favoreceu uma prática discursiva conservadora e adornada pela busca da *qualidade* na educação. Tal discurso assumia o conteúdo que este conceito – *qualidade* – possui na área produtiva, “imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas” (GENTILI, 1996, p. 115).

O discurso da *qualidade*, estreitamente vinculado ao meio produtivo, começava a se desenhar no fim da década de 1980, sendo incorporado conceitualmente nos textos elaborados pelos reformistas educacionais em Santa Catarina. A ‘euforia conservadora pela qualidade’, segundo GENTILI (1996), teve um respaldo importante por parte de uma intelectualidade acadêmica, anteriormente comprometida com o ideário democrático. A cooptação intelectual se refletiu na aderência ao modelo político social-democrata, o que enfraqueceu as demandas democratizadoras. Os discursos ‘politicamente corretos’ foram contemplados na Constituição Federal de 1988, dando atenção aos historicamente excluídos – crime inafiançável para os casos de intolerância racial – e às questões envolvendo o meio ambiente. No que tangia à Educação, almejava-se a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, constante no artigo 212 da Constituição Federal. A transição do Estado Militar (1964-1985) para a ‘Nova República’ (1985-1990), trazia consigo “a expectativa de que, com o fim do regime militar e a redemocratização, viriam as condições de melhoria geral da qualidade de vida do trabalhador e da sociedade brasileira. O que se viu foi que, com o fim do regime e o advento da democratização, se agudizou a questão inflacionária e pioraram as coisas” (OLIVEIRA, 2001, p. 67-68).

A chamada ‘Gestão da Qualidade Total’ (GQT), foi iniciada durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), onde se promoveu a ‘Década da Qualidade Total na Educação Brasileira’ (1993-2003). Vinculada ao meio produtivo, principalmente àquele representado pelas fábricas automotoras japonesas (toyotismo), o estilo gerencial e a *cultura da qualidade*, tornavam pais e alunos ‘clientes’ do processo educacional e não mais ‘cidadãos’. No Brasil, a principal mentora deste ideário foi a educadora Cosete Ramos, com doutorado na área de educação nos EUA e especialista em Gestão da Qualidade Total. Como técnica e dirigente, Ramos trabalhou mais de 20 anos no MEC, exercendo na década de 1990 a função de coordenadora-adjunta do Núcleo Central da Qualidade e Produtividade no governo Collor de Mello. Exerceu ainda o cargo de suplente do Ministro da Educação, Murílio de Avelar Hingel, no Comitê Nacional de Qualidade e Produtividade – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (RAMOS, 1994; FRIGOTTO, 1996).

Neste contexto, a reforma do Curso de Magistério na década de 1990 em Santa Catarina, passou por um ‘remodelamento conceitual’, tendo no interior da gestão de Pedro Ivo Campos a formulação de uma Proposta Curricular para o Estado.

Diferentemente de outras partes do país como São Paulo, onde as propostas curriculares ganharam maior visibilidade social, inclusive gerando debates na mídia impressa local (REIS, 1997), a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) se deu num momento de desconforto do magistério público estadual em relação ao autoritarismo do governo Pedro Ivo Campos. Na introdução da PC/SC, – já em sua segunda versão – o documento em questão assinalava a vitória ‘massiva’ de grupos políticos de centro-esquerda no pleito estadual de 1986, o que teria acelerado a ampliação do debate educacional em todo o país e, conseqüentemente, em Santa Catarina. Logo, o movimento dos professores teria encontrado eco nas ‘instâncias oficiais’, culminando com uma proposta curricular discutida, sistematizada e coordenada pela Secretaria de Estado da Educação entre os anos de 1988 e 1991 (SANTA CATARINA, 1998b, p. 12).

Em Santa Catarina, porém, a forma como se construiu a Proposta Curricular, não foi semelhante a outros estados-membros. O Congresso Estadual de 1984 que tinha apelo democrático, teve suas deliberações deslegitimadas, e o governo peemedebista de Pedro Ivo Campos, não representava um modelo político de centro-esquerda. A segunda versão da PC/SC (1998) trazia a colaboração de um Grupo Multidisciplinar, selecionado através de edital em todo o Estado, mediante a formação acadêmica (pós-graduação). A Coordenação Geral da PC/SC ficou sob a responsabilidade dos professores Paulo Hentz e Zélia Almira Sardá; a Consultoria Geral com Maria Marta Furlanetto e Cássia Ferri; e a Equipe de Apoio ao encargo de Sarita Botelho, Maria das Dores Pereira e Maria Amália Amaral. Já a participação dos professores

De todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área de conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporados posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1998b, p. 12).

O professor da rede pública estadual passou a ser um ‘colaborador’ da PC/SC. A distribuição da PC/SC para todas as unidades de ensino não garantia, por si só, uma discussão aprofundada de seus pressupostos teórico-metodológicos. Forjado na esfera do aparelho governamental, havia uma resistência por parte dos professores em relação à Proposta. Era o ‘outro’ que lhe dizia como fazer e agir. Este ‘outro’ estava representado

pelo Grupo Multidisciplinar, auxiliado por consultores vindos de fora do Estado. Deixava de existir uma ‘vinculação espiritual’ com a Proposta, pois os professores reconheciam que a sua participação era restrita, cabendo ao Grupo Multidisciplinar aparar as arestas e realizar a montagem propriamente dita da Proposta Curricular. A PC/SC tinha a marca do PMDB, já que as duas versões estavam inseridas nas gestões de Pedro Ivo Campos (1987-1990) e Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1998), diferentemente do PEE (1985-1988), que não se enquadrava nem na primeira gestão de Esperidião Amin, nem na gestão de Pedro Ivo Campos.

No âmbito da Lei 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovada pela Resolução nº 2, de abril de 1998, pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁰, representavam normativamente o eixo norteador dos sistemas de ensino de todas as escolas brasileiras, definindo os seus currículos mínimos e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que atendessem as especificidades de cada região do país. Neste sentido, tanto a PC/SC como os PCNs (Parâmetros Curriculares nacionais), seriam documentos referenciais para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada estabelecimento de ensino. A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, através de sua Diretoria de Ensino Fundamental (DIEF), entende que a PC/SC apresenta divergências conceituais importantes em relação aos PCNs:

As divergências, basicamente, se situam no tocante à explicitação de concepções de humanidade, de sociedade e de aprendizagem. Neste ponto, a Proposta Curricular de Santa Catarina, assume (...), uma posição clara e definida quanto à concepção materialista histórica como entendimento de humanidade e de sociedade e à perspectiva histórico-cultural como concepção de aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao contrário, misturam diferentes concepções pedagógicas na sua abordagem, não fazem reflexões teóricas para explicitar as diferentes concepções pedagógicas presentes nessa abordagem, feita de maneira eclética. Não permite, portanto, que seus leitores, a menos que tenham um profundo entendimento de todas as concepções pedagógicas, façam as necessárias distinções entre elas. Uma vez que há algumas semelhanças entre os dois referenciais em questão, há um risco de o leitor, baseando-se nelas, considerar igual o que não é, pelo fato de as diferenças não estarem devidamente explicitadas. Dessa forma, a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais pode conduzir à equivocada idéia de que são iguais à Proposta Curricular de Santa Catarina, devido a algumas semelhanças existentes,

¹⁰ *Antes mesmo da aprovação da Lei 9.394/96, a Lei 9.131/95 instituiu e regulamentava o Conselho Nacional de Educação (CNE), substituindo o então Conselho Federal de Educação (CFE), fato que ocorreu durante a gestão do governo federal de Itamar Franco (1992-1994). Por esta nova regulamentação, o CNE teria duas Câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB),- incluindo os Ensinos Fundamental e Médio - e a Câmara de Educação Superior (CESu), “com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, sendo que cada Câmara decide em caráter terminal sobre os assuntos de sua competência que só serão submetidos à apreciação do Conselho Pleno em grau de recurso” (SAVIANI, 2000, p. 8).*

por não haver, naqueles, a devida explicitação das diferenças existentes entre as concepções diversas que neles se encontram (SANTA CATARINA, 1999, p. 11-12).

Embora existam diferenças conceituais entre os dois referenciais, é importante relativizar os pressupostos teóricos e metodológicos da PC/SC, assim como a compreensão de sua concepção de aprendizagem. No que toca aos PCNs, o educador Newton DUARTE (2000) entende que a adoção do Construtivismo como referência teórica de aprendizagem, tendo como principal mentor deste referencial o educador espanhol César Coll, é bastante eclético. Ao incorporar diversas correntes psicopedagógicas, os mentores dos PCNs procuram harmonizar concepções teóricas opostas, objetivando superar a unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor. No entanto, as reformas educacionais da década de 1990, onde os PCNs se situam, carregam consigo a marca da *flexibilização*, onde o lema *Aprender a Aprender*, - pressuposto escolanovista - associar-se-ia a uma reestruturação do processo produtivo capitalista, exigindo indivíduos adaptáveis e autônomos.

Porém, a PC/SC apresenta também diversas influências teóricas, embora se autodenomine sócio-interacionista e se encontre marcada por uma concepção materialista de História. As apropriações do pensamento marxiano e dos pensadores marxistas, assim como as concepções de aprendizagem baseadas em Vygotsky, devem levar em conta como os professores da rede pública estadual também se apropriam e/ou compreendem estes referenciais teóricos. A orientadora educacional, Marlene Anésia de SOUZA, relata que

A (...) Proposta Curricular até que tem uma boa fundamentação teórica. Tem umas coisas que são contraditórias, tem muitas coisas neste sentido. É uma Proposta que está há muitos anos aí, sendo debatida, estudada. E ela, finalmente, foi concluída. Ela existe. É um fato real. Nós temos uma Proposta. (...) São Paulo e Minas Gerais estavam fazendo e nós estávamos há tempos com a Proposta. Ela é bastante válida. Mas, ela está sendo interpretada, erroneamente. E a própria Secretaria de Educação, CRE [*Coordenadoria Regional de Educação*], são muito incoerentes em relação à Proposta. E as escolas, então, nem se conta. Sem comentários. Só pra te dar um exemplo do que tô querendo falar: a própria Secretaria da Educação mandou uma apostila do Energia [*curso e colégio particular instalado em Florianópolis*] para que os professores analisassem, porque vai ser formado um grupo na Secretaria da Educação para elaborar apostilas para o Ensino Médio em cima daquela apostila do Energia (...). São super-incoerentes! Se existe a Proposta, já existe lá os conteúdos, sugestões de conteúdos, que devem ser trabalhados em sala de aula, como é que (...) querem elaborar uma apostila em cima da apostila do Energia? (...) Os cursos de capacitação que eles estão dando para os professores em várias áreas, não tem, basicamente, nada a ver com a Proposta Curricular. A Proposta está dentro de uma realidade materialista, sócio-histórica. Dentro dessa linha. A gente sabe que a maioria das escolas são super-tradicionais ainda (...). Estão longe do sócio-histórico. (...) Os Parâmetros [PCNs]...tá pronto! O modelinho prontinho, uma receita...só seguir. E a Proposta não traz uma receita. Ela dá alternativas, ela dá caminhos, (...) (SOUZA, 2000).

O depoimento supracitado traz uma série de desdobramentos, que precisam ser analisados no interior da própria Secretaria de Educação e nos estabelecimentos de ensino. A gestão atual de Esperidião Amin (1999-2002) é contraditória neste sentido, já que alguns membros da Secretaria de Educação que vivenciaram o período de formulação e reformulação da PC/SC quando o PMDB estava no governo estadual, exercem suas atividades ao lado de outros atores sociais que defendem os PCNs como modelo referencial nas escolas públicas do Estado. No que se refere aos estabelecimentos de ensino, a elevada rotatividade de professores, - admitidos por contrato temporário (ACTs) - não permite se criar um ambiente em que se faça uma leitura atenta da PC/SC, inutilizando-se inclusive os 'cursos de capacitação', já que os professores participantes destes cursos poderão, futuramente, ter seus contratos rescindidos. Daí, a necessidade de se realizar concursos públicos num menor espaço de tempo, para a efetivação destes profissionais mal pagos e com a mesma sobrecarga de trabalho dos educadores efetivos.

No momento em que foi implementada a primeira versão da PC/SC (1988-1991), era lançada mais uma *proposta de reorganização dos cursos de magistério de 1º. grau - 1ª. a 4ª. série*, objetivando a sua aplicação sob forma de 'experiência pedagógica' em 123 estabelecimentos de ensino de Santa Catarina que ofereciam esta Habilitação profissional. A 'experiência pedagógica' seria realizada num período de seis anos, a contar de 1990, tendo em vista os estudos preparatórios já realizados em 1989. Dentre as principais mudanças cogitadas pela Secretaria de Educação,

O projeto apresentado [propunha] uma série de mudanças substanciais no Curso de Formação do magistério de 1º. grau de 1ª. a 4ª. série. Três objetivos fundamentais [eram] perseguidos nesta proposta, a saber: a) implantar uma nova proposta curricular com a duração de 4 anos, alcançando 3.600 h/a para os cursos diurnos e 3.456 h/a para os cursos noturnos; b) reorganizar os conteúdos das disciplinas que visam à aquisição de conhecimentos necessários tendo em vista as mudanças que se operam na sociedade; c) promover a melhoria qualitativa do ensino das séries iniciais do 1º. grau, formando para o mercado de trabalho, profissionais mais competentes (SANTA CATARINA, 1990, p. 1).

A preparação de um professor mais *competente* diante das transformações da sociedade, vinha acompanhada pelo *discurso da qualidade*, já que o processo produtivo capitalista ganhava uma nova reestruturação. As políticas públicas educacionais do início da década de 1990, traziam à tona o pressuposto escolanovista com pequenas alterações, ou seja, a partir da universalização do Ensino Fundamental, os mais capacitados

poderiam prosseguir seus estudos, revelando as ‘lideranças naturais’ na sociedade capitalista (PAGNI, 2000). O ‘novo’ darwinismo social da década de 1990, estimulava com maior intensidade a competitividade, a flexibilização do mundo do trabalho, a ‘anulação’ das fronteiras ideológicas e geográficas, revelando os mecanismos do sistema neoliberal. Neste panorama, na “competição entre escola pública e privada, (...), a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, (...), denota (...) a busca de um ensino de qualidade. A suposta qualidade de um ou outro ensino se associa, além disso, à suposta qualidade da pessoa, não tanto como resultado quanto como ponto de partida” (ENQUITA, 1996, p. 108).

Logo, a *proposta de reorganização dos cursos de Magistério*, procurava dar condições de estudos ao chamado ‘aluno-trabalhador’, inclusive com a possibilidade de se abrir as bibliotecas das escolas nos finais de semana, assim como a melhoria ‘qualitativa’ do acervo bibliográfico de cada estabelecimento de ensino. Porém, não deixava claro quem seriam os profissionais responsáveis para trabalhar nas bibliotecas; havia também indicações sobre os recursos humanos e financeiros na manutenção deste Curso:

Serão oportunizados cursos de atualização e aperfeiçoamento, periodicamente, procurando desta forma capacitar os docentes que atuam e/ou atuarão nos referidos cursos. Para tanto, haverá uma estreita ligação com as Fundações Educacionais e demais Instituições de Ensino Superior com vistas a redimensionarem os cursos de formação ao mesmo tempo em que fornecerão subsídios para a melhor formação e qualificação do corpo docente. (...) O não aumento imediato de custos [do Curso] deve-se à manutenção das mesmas disciplinas existentes nas grades curriculares em vigor na UEs [Unidades de Ensino], e portanto não há necessidade de contratação de novos professores. O limite de 25%, como aumento geral nos custos do curso, é decorrente do seguinte raciocínio: o acréscimo de um ano letivo nos três anos atualmente existentes, acresce o custo do curso na proporção do custo de um ano letivo acrescido a três, portanto 25%. Os recursos financeiros são provenientes do Tesouro do Estado, portanto da mesma fonte geradora dos Cursos, ora em questionamento (SANTA CATARINA, 1990, p. 7-8).

O documento não explicitava como se daria a capacitação dos docentes, e os ‘custos’ do Curso referiam-se tão-somente ao acréscimo de um ano letivo na grade curricular em vigor, sem a necessidade de contratação de novos professores. No melhor espírito da *Teoria do Capital Humano*, dever-se-ia investir o mínimo para se obter a máxima eficiência. Em relação à grade curricular dos Cursos de Magistério, na 1ª. e 2ª. séries predominava o Núcleo Comum, para que o aluno pudesse ingressar, posteriormente, com ‘convicção’ ao Magistério. Na 3ª. e 4ª. séries, ficavam concentradas as disciplinas de cunho profissionalizante e a parte diversificada, havendo uma distinção

na carga horária dos turmos diurno e noturno. Um dos conselheiros do CEE, - Paulo Kuno Rhoden – porém, mostrou-se desfavorável à *proposta de reorganização do Curso de Magistério*:

Meu voto é contrário, tendo em vista que: 1º. – não considero que se possa denominar ‘Experiência Pedagógica’ o que é imposto a todos os estabelecimentos de ensino da rede do Estado. É o universo das escolas do Magistério do Estado, portanto, não é mais uma ‘Experiência Pedagógica’, mas um currículo pleno imposto a todas, automaticamente. 2º. – Não se lê no projeto o que vai acontecer após o término da ‘Experiência Pedagógica’, uma vez que a maior parte dos alunos estará a meio do curso. Que currículo eles vão seguir terminando os 06 (seis) anos? 3º. – Os títulos (Certificados e/ou Diplomas) terão validade regional, pois é claro que não seguindo o currículo pleno fixado pelo Conselho Federal de Educação, a validade não é reconhecida em outras unidades da Nação e nós estaríamos impondo aos nossos (Professores) formados, ao nível de 2º. grau, as incômodas adaptações em outros Estados, para convalidação dos seus títulos de Professor de 2º. grau; 4º. – Finalmente, considero que o Conselho Estadual de Educação deveria aprovar um Currículo Pleno, com validade nacional. Não considero válido ficar a meio caminho quando se tem condições de chegar a um ponto mais alto, isto é, com um currículo mais amplo para todos (SANTA CATARINA, 1990, p. 14).

Mesmo sendo voto vencido, as considerações do conselheiro eram pertinentes, já que as unidades de ensino não foram devidamente consultadas sobre a ‘experiência pedagógica’ nos Cursos de Magistério, o que afetaria todo o encaminhamento curricular do Curso. Além das alterações curriculares e as experiências pedagógicas arbitrárias, o Curso de Magistério passou a ser cada vez mais precarizado, denotando as contradições do que se idealizava nas reformas e o que, de fato, ocorria nos estabelecimentos de ensino. Em 1994, em obediência ao artigo 20 da Lei Federal nº 8.663/93, assinada pelo presidente da República Itamar Franco, era aplicada uma instrução normativa estadual – nº 01/93/CEE/SC – para todas as unidades escolares que ofereciam o Curso de Magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série:

Art. 1º. – As unidades escolares que oferecem o Curso de Magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série, da rede estadual de ensino, farão a supressão das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, da Grade Curricular. Art. 2º. – Os conteúdos programáticos que objetivam a formação da cidadania e o conhecimento da realidade brasileira e que faziam parte das disciplinas de que trata o artigo anterior, serão incorporados nas disciplinas História e Metodologia do Ensino de Alfabetização. Art. 3º. – Haverá acréscimo na carga horária das disciplinas História – 2ª. série (de 144 para 180 h/a) e Metodologia do Ensino de Alfabetização – 4ª. série (36 para 72 h/a). Art. 4º. – A carga horária total do curso permanece a mesma – 3.600 h/a no período diurno e 3/456 h/a no período noturno. Art. 5º. – Esta Instrução Normativa entrará em vigor para todas as unidades escolares da rede estadual de ensino que ministram o Curso de Magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série, a partir de 1/01/95 (SANTA CATARINA, 1994, p. 35-36).

No ano seguinte (1995), - passado o período de ‘experiência pedagógica’ – era realizada mais uma proposta de reorganização do Curso de Magistério, alterando inclusive a sua nomenclatura: *Curso de Magistério – Educação Infantil à 4ª. série do Ensino Fundamental*, sendo adotada por todas as escolas da rede estadual a partir de 1996. A modificação da estrutura do Curso partiu da Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação (SED), através do ‘Programa de Formação do Jovem para o Trabalho e a Cidadania’ (PROFORT), concernente ao Plano de Governo/ Plano de Ação da SED e a Coordenadoria Geral de Ensino (COGEN). Este programa almejava a “necessidade de formar professores adequados aos novos tempos, distintos de outras épocas por suas transformações científicas e tecnológicas notáveis e cada vez mais aceleradas (...). Estes avanços repercutem no sistema educativo (...) como esta que propomos para o Magistério (SANTA CATARINA, 1995a, p. 1-2).

A proposta de reorganização do Curso de Magistério se inseria na gestão do peemedebista Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1998), denotando a necessidade de se formar professores mais ‘adequados aos novos tempos’. As transformações científicas e tecnológicas justificadas pelo programa do governo, enfatizavam a importância da utilização de recursos multimídia no espaço escolar, tendo em vista a relação que esta tecnologia educacional apresentava no âmago da reestruturação do processo produtivo capitalista. Logo, “era de se esperar também que a informática [fizesse] parte desta equação ligando educação e mercado, com as escolas [inclusive as públicas] servindo como forma de expansão e de lucros para a comercialização de produtos da indústria informática tanto em forma de *hardware* quanto de *software* (...)” (SILVA, 1996, p. 13). A utilização destas novas tecnologias educacionais – principalmente dos microcomputadores -, exigiriam novas *habilidades* dos professores das séries iniciais, contrapondo-se aos professores de ‘outras épocas’.

A capacidade de *adaptar-se*, - seja qual for o ofício do trabalhador - passou a ser a palavra de ordem na década de 1990. STEFFAN (1999) utiliza a expressão inglesa *adaptable worker*, para explicar a nova formação do trabalhador polivalente, flexível e autônomo. No meio educacional, este novo modelo de trabalhador está associado a um profissional mais *competente*, que possua *habilidades* específicas para resolver situações-problema em seu ofício escolar, o que demanda um *saber-fazer*. Saberes, habilidades e competências, formariam a trilogia do ‘novo’ perfil de professor na década de 1990. Esta “(...) flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos no trabalho

e na cidade (...), [confere] ocasionalmente à escola a missão prioritária de *desenvolver a inteligência* [grifo do autor] como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. (...) (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Além disso, a anulação da democracia e a ‘soberania do mercado’ na década de 1990, num mundo cada vez mais globalizado e competitivo, permite-nos compreender também, a construção histórica da ‘falência das identidades coletivas’ – em nosso caso, da classe docente -, denotando uma impotência orgânica diante dos discursos únicos, de uma política neoliberal que defende a retórica do ‘inevitável’. Segundo a análise do historiador Eric HOBBSBAWM, a “soberania do mercado não é complemento da democracia liberal – é uma alternativa a ela. (...), [e] a todo tipo de política, na medida em que nega a necessidade de serem tomadas decisões *políticas* [grifo no original]. (...)”. A participação no mercado substitui a participação na política (2001, p. 6).

Coadunado à política neoliberal, a ideologia da ‘globalização’, neste contexto, precisa ser analisada de maneira diferenciada, embora não seja um termo novo. De acordo com o professor José Luís FIORI, Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP), o economista John Kenneth Galbraith teria declarado numa entrevista, que o termo ‘globalização’ foi uma invenção dos EUA para dissimular sua política de entrada econômica em outros países, tornando ‘respeitável’ o capital especulativo. No campo ideológico, a globalização passou a representar a síntese do discurso neoliberal, exigindo uma renovação do pensamento da esquerda (2000, p. 16). Para os sociólogos Octávio IANNI (1997, p. 18) e Francisco de OLIVEIRA (2001, p. 66), a globalização nada mais é do que a internacionalização da economia, apresentando no entanto, outros elementos multifacetados que agilizam os mercados, dissolvem fronteiras e generalizam o consumismo, promovendo o redimensionamento espaço-temporal. A expansão capitalista, - que vem desde as Grandes Navegações Marítimas do século XVI – teria ganhado com a globalização uma componente ideológica mais unilateral, acompanhada de qualificativos que anulam os embates políticos, tais como as expressões *irreversível, inescapável e irretorquível*.

Neste cenário de transformações tecnológicas, políticas, econômicas e sociais, a proposta de reorganização do Curso de Magistério (1995) em Santa Catarina, trazia em seu interior a necessidade de uma ‘nova concepção de homem, de educação e de sociedade’, tendo por base pedagógica a Proposta Curricular de Santa Catarina. Durante a fase de ‘experiência pedagógica’ do Curso (SANTA CATARINA, 1990), que se

estendeu de 1990 a 1995, diversos encontros de capacitação foram realizados em vários municípios do Estado, tendo por público-alvo professores, especialistas e técnicos de ensino das CREs. Ainda que a base política e pedagógica da PC/SC correspondesse ao materialismo histórico e a uma concepção de aprendizagem histórico-cultural, é bom se enfatizar que, contraditoriamente, os reformistas do Curso de Magistério atentavam para a necessidade de um professor ‘adaptado aos novos tempos’, o que na prática, correspondia à aceitação do modelo neoliberal e os seus desdobramentos.

Os encontros de capacitação realizados no período de ‘experiência pedagógica’ do Curso de Magistério (1990-1995), contaram com a participação técnica de Instituições de Ensino Superior, tais como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Contestado (UnC) e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Os dados levantados pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, indicavam no período, a existência de 133 colégios em Santa Catarina que ainda ofereciam o Curso de Magistério, atendendo em 1994 um total de 15.256 alunos (SANTA CATARINA, 1995a, p. 1-2; 4). O número de professores atuantes no Magistério chegava em 1993, a aproximadamente 1.900, distribuídos funcionalmente nas disciplinas do Núcleo Comum, Parte Diversificada e Parte Profissionalizante. Destes professores, 941 pertenciam ao quadro efetivo do Magistério Público Estadual; 536 eram habilitados em caráter temporário (ACTs) e 435 não possuíam habilitação específica. Em números percentuais, praticamente 23% eram professores não habilitados, 28% eram habilitados temporários e 49% eram efetivos. Somando os não habilitados com os profissionais temporários, tínhamos mais da metade destes professores exercendo o seu ofício no Curso, correndo o risco de serem demitidos – término do contrato – ou simplesmente abandonarem suas funções, dadas as condições salariais indignas ou as limitações técnicas inerentes à sua não qualificação para o exercício do Magistério.

Não havendo continuidade de qualquer proposta pedagógica mais densa com profissionais que ficavam no máximo dois anos numa mesma unidade de ensino, os programas de capacitação acabavam se tornando instrumentais, e a efemeridade de suas propostas, reduzidas a discussões isoladas em determinados estabelecimentos escolares. Mais do que uma reestruturação do Curso e de suas diretrizes político-pedagógicas, o diferencial desta proposta estava na alteração dos modelos de *competência e habilidade* do profissional das séries iniciais. O profissional mais *competente* se daria “pela

familiarização com uma cultura humanista mais rica, bem como pelo domínio da ciência e da cultura técnica essenciais ao exercício pleno da cidadania e de uma profissão. (...) É preciso então, reconhecer que ciência e cultura estão na origem da construção do mundo social e nas suas transformações equivalentes, na sua síntese, ao conhecimento universal, (...)” (SANTA CATARINA, 1995a, p. 5; 7).

Este profissional dos ‘novos tempos’ precisava ser mais criativo e dominar uma série de conhecimentos adjacentes aos conhecimentos específicos do Curso. Suas competências ultrapassariam o ‘saber específico’, pois o atual mundo do trabalho exige profissionais capazes de tomarem decisões imediatas, ao mesmo tempo que necessitam de profissionais com espírito de liderança e que não se responsabilizem por uma única tarefa pedagógica. Este novo modelo de professor das séries iniciais estava respaldado pela consultoria de dois educadores do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC: os professores Norberto Jacob Etges e Araci Hack Catapan. Segundo os consultores,

O ensino de uma profissão, como a de ser professor pressupõe o desenvolvimento simultâneo de uma inteligência formal e especulativa de um lado e, de outro uma inteligência interpessoal capaz de unificar e operacionalizar todos estes conjuntos de ações inteligentes com a capacidade de comunicar e impulsionar as ações e estruturas de ações autônomas dos educadores: isto exige *pedagogia* [grifo no original]. Um bom sinal do lugar que um professor ocupa na sua disciplina seria sem dúvida a da idéia – maior ou menor – que ele tem daquilo que precisaria dominar para estar realmente à altura do saber construído desta disciplina e da forma técnica coerente para ensiná-lo para outros. Aqui, trata-se de duas questões essenciais: *dominar este saber e poder comunicá-lo* [grifos no original], já que a capacidade de ensinar do professor – e ensinar bem -, só pode crescer à medida que cresce seu domínio dos esquemas mais recentemente construídos e, geradores de outros em matéria de métodos, de técnicas, de conceitos ou de teorias. Consideramos que este é o ponto crucial do Curso de Magistério (SANTA CATARINA, 1995b, p. 1-2).

Pela análise dos consultores, o novo perfil dos professores das séries iniciais no Curso de Magistério, teria que estar associada ao desenvolvimento simultâneo de suas inteligências formal e interpessoal, para que a capacidade comunicativa desses profissionais fosse mais eficiente, representadas no *domínio do saber*. Não sem razão, as alterações curriculares do Curso caminhavam, teoricamente, nesta direção, ou seja, o Núcleo Comum passava a compor com a Parte Diversificada e a Parte Profissionalizante, elos de um mesmo processo.

Para este universo mais competitivo e flexível, é evidente que a forma de ensinar também deveria ser repensada. Os consultores da UFSC consideravam que no âmbito das relações humanas atuais, os alunos necessitavam agir por ‘sua lógica própria de

desenvolvimento’, com mais liberdade diante das ‘perturbações ou desafios’ construídos cientificamente ao longo da História. A autonomia dos alunos se revelaria ainda, na capacidade em produzir novos conhecimentos, ultrapassando inclusive as explicações de seus professores e as ‘determinações ideológicas’ de alguns livros didáticos:

O curso de Magistério deve estar plenamente consolidado na certeza de que no mundo infantil e na juventude impera o desejo da educação, mesmo inconsciente, que as crianças e os jovens sentem como meio essencial para alcançarem a autonomia e a liberdade que possuem os adultos com quem convivem. Esta consideração descaracteriza a forte conotação lúdica, principalmente em relação à criança, apresentada quase sempre como se sua educação fosse um mero jogo, deixando-se de lado a devida seriedade e rigor que exige no seu desenvolvimento (SANTA CATARINA, 1995b, p. 8).

As considerações supracitadas são controversas, já que o lúdico também é importante nas primeiras fases de aprendizagem das crianças. A educação não é um ‘mero jogo’, mas o lúdico não deve ser analisado de maneira rasteira, epidérmica. No universo lúdico, as crianças representam o mundo social que vivem, através da imitação de seus pais ou responsáveis, além de aprofundarem seus laços de convívio. As noções de tempo e espaço social destas crianças, revelam as interfaces e as perturbações que o tempo e o espaço escolares imprimem em seus sentidos; no lúdico, também se pode buscar a autonomia de suas identidades sociais.

Por fim, em 1997, através do Parecer nº 316/97, houve mais uma alteração curricular no Curso de Magistério, modificando a sua designação para *Curso de Magistério com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Com a aprovação da Lei 9.394/96, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina, considerava que os sistemas de ensino deveriam se adaptar às modificações impingidas ao Curso de Magistério, “na perspectiva de apostar nas transformações educacionais e, na tentativa de aproximá-los às realidades curriculares, (...), buscando a qualidade social em educação para os alunos que estão cursando esta grade (SANTA CATARINA, 1997, p. 2). Estas alterações passariam a vigorar a partir de 1998. Mudanças paliativas na grade curricular e a ausência de programas mais frequentes como os que ocorriam na década de 1980, têm decretado o fechamento de muitos destes Cursos em todo o Estado.

As *competências e as habilidades* dos professores das séries iniciais, foram construídas historicamente nos programas oficiais do Curso de Magistério em Santa Catarina, consubstanciando-se em modelos curriculares rígidos até meados da década de

1980, quando então, politizou-se o embate educacional. As transformações políticas, as sucessivas alterações curriculares e os encaminhamentos programáticos, - com suas *permanências e rupturas* - não resolveram por si só, a desqualificação formacional dos professores das séries iniciais. Neste sentido, discutiremos no 2º. Capítulo como a elaboração das grades curriculares intencionavam a materialização da formação das competências no Curso de Magistério, tendo por contexto a Lei 5.692/71.

CAPÍTULO II

A LEI 5.692/71 E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR IDEAL: O CURRÍCULO COMO FORMADOR DE COMPETÊNCIAS

A Lei 5.692/71 foi formulada num contexto de reorganização do sistema educacional brasileiro, seguindo a orientação ideológica dos teóricos do *Capital Humano* e associada à repressão militar que se seguiu após 1964. Foi neste período que foram assinados os convênios entre o MEC e a AID (Agency for International Development), comumente conhecidos pelo nome de ‘Acordos MEC-USAID’, já que a mesma era uma agência internacional estadunidense. Por estes acordos, seriam lançados as bases das reformas que completariam a definição da nova política educacional brasileira, sintetizadas na Comissão Carlos Meira Matos¹ (ROMANELLI, 1984, p. 197).

Além do Relatório Meira Matos, surgiu na época um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que resultaria, posteriormente, na Lei 5.540/68. As medidas práticas desta Lei se dirigiam ao aumento de matrículas no Ensino Superior, seguidas de outros decretos que a regulamentaram, assim como pela aprovação da Lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1º. e 2º. graus. Neste sentido, a ajuda das agências internacionais aos países subdesenvolvidos, procurava favorecer uma mentalidade voltada à importação de *técnicas de ensino* modernizantes, privilegiando a aprendizagem em si e isolando-a de seu contexto social. Esta mentalidade passaria a “refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade” (ROMANELLI, 1984, p. 203).

O projeto que originou a Lei 5.692/71, e que fixou as ‘diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus’, foi decorrência de estudos elaborados por um Grupo de Trabalho instituído pelo general-presidente, Emílio Garrastazu Médici, através do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. De acordo com o decreto, o Grupo seria composto por 9 membros, cabendo ao Ministro da Educação e Cultura designá-los, fixando-se o prazo de 60 (sessenta) dias, - desde o momento de sua instalação - para a

¹ Carlos Meira Matos é, atualmente, general reformado do Exército e membro da Academia de História Militar Terrestre do Brasil (AHIMTB, 2002).

conclusão dos trabalhos. O coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, então Ministro da Educação, designou para a formação do Grupo de Trabalho os seguintes membros: padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Dentro do prazo estabelecido no decreto de sua criação, o Grupo de Trabalho encaminhou ao Ministro da Educação seu relatório, acompanhado de um anteprojeto de lei, "que deu entrada no Congresso Nacional para ser apreciado em regime de urgência, portanto, em sessões conjuntas do Senado e da Câmara dos Deputados, e no prazo de 40 dias, findo o qual não havendo deliberação dos parlamentares, o projeto estaria aprovado por decurso de prazo na forma encaminhada pelo Poder Executivo" (SAVIANI, 1999, p. 25-26; 29).

A presença da AID como idealizadora na reforma educacional brasileira a partir da década de 1960, - através de seus mentores no Brasil, John Hilliard e Rudolph Atcon - intencionava uma relação de eficácia entre os recursos aplicados na educação e a sua conseqüente produtividade. Para tanto, devia-se melhorar os conteúdos e as técnicas de ensino, além da modernização dos meios de comunicação de massa para a formação de professores num tempo mais curto, em regime extra-escolar. Justificando tamanha interferência desta agência, o Conselho Federal de Educação (CFE) alegava a incompetência das autoridades administrativas e educacionais dos estados-membros na condução de um projeto educacional nacional (ROMANELLI, 1984, p. 210; 214).

Para que fosse levado adiante este projeto, as mudanças no sistema educacional brasileiro contaram com a ajuda decisiva de intelectuais selecionados para harmonizarem a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas repressoras do Estado Militar. Destes intelectuais, um dos que mais se destacaram foi Valnir Chagas, membro do Grupo de Trabalho que reformou o ensino de 1º. e 2º. Graus. Assim como Chagas, outros intelectuais brasileiros procuravam dar às reformas do Ensino Superior e de 1º. e 2º. graus, uma formatação mais 'nacional', ainda que seja importante enfatizar que o auxílio da AID atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino do Brasil, inclusive o controle do conteúdo das publicações didáticas e técnicas distribuídas nas unidades escolares.

Desta maneira, entendemos que toda reforma curricular traz em seu interior, impressões do mundo social, portanto, construídas historicamente por agentes sociais que proclamam a sua validade em detrimento de outros discursos ou práticas sociais, engendradas no próprio movimento histórico. Nenhuma reforma curricular, - como a que

estamos analisando no Curso de Magistério em Santa Catarina – está assim, descolada de uma concepção de sociedade, de homem, de educação. As reformas educacionais propõem não só modificações de grades curriculares, mas *habilidades, atitudes e competências* que precisam ser internalizadas pelos seus principais protagonistas: professores e alunos.

A forma como as propostas curriculares foram concebidas no Curso de Magistério, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, estão indelevelmente marcadas pela Lei 5.692/71. A construção destes currículos objetivava padronizar a conduta de professores e alunos, analisados mais na perspectiva comportamental – portanto, influenciados pelo forte viés do behaviorismo – do que, propriamente, na manipulação dos conceitos pertencentes a cada disciplina do currículo. Se o currículo se constitui como forma de regulação social, “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação (...); a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Neste sentido, as ‘formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo’, estão inseridas nas propostas curriculares como mecanismos de sustentação de uma determinada ordem social vigente. A Lei 5.692/71, aprovada no auge da repressão militar no Brasil, foi uma extensão da ‘reforma universitária’ (Lei 5.440/68), que para se fazer valer, reprimiu professores e estudantes universitários, aposentando, compulsoriamente, educadores ‘desviantes’ e ‘eliminando’ estudantes insubordinados, identificados com a sua principal representação política: a UNE (União Nacional dos Estudantes).

A adaptabilidade dos professores das séries iniciais diante da organização curricular no Curso de Magistério em Santa Catarina, representava, sobretudo, adaptar-se de forma rígida a padrões de comportamento; a linhas de raciocínio pragmáticas; a programas de gabinete pulverizados; e a um desenho curricular desarticulado, que não possibilitava identificar a teoria com a prática. A despolitização nas unidades de ensino e a hierarquização burocrática que a acompanhou, tentava retirar do professor o seu próprio *saber*. Isto acabou se constituindo, oficialmente, no modelo ideal de professor das séries iniciais.

Instituída sob a égide do ‘Desenvolvimento com Segurança’ do Estado Militar, a Lei 5.692/71 modificou a estrutura do Curso Normal, que passou a se chamar Habilitação para o Magistério- 1ª. a 4ª. séries do Ensino de 1º. Grau, sendo oferecido

tão-somente no 2º. Grau e não mais nos Cursos Normais Ginásiais. De acordo com o Parecer nº 349/72 da Câmara de Ensino de 1º. Grau, a LDB de 1961 (Lei 4.024) era falha no que se referia à formação de professores para as séries iniciais do Ensino de 1º. Grau, tendo em vista que os Cursos Normais Ginásiais – apesar de formarem professores regentes para o Ensino primário – em grande medida, não estavam compondo novos quadros docentes neste grau de ensino nas escolas públicas. Daí, a ‘necessidade’ de se implementar uma nova lei que atendesse, satisfatoriamente, as exigências do Ensino Primário (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 241-242).

A Habilitação para o Magistério, - assim como todo o 2º. Grau da rede pública estadual – passou a ter caráter, exclusivamente, profissionalizante, denotando a característica terminal que estes cursos possuíam. No entanto, a rede particular de ensino de 2º. Grau, continuava preparando seus alunos para a Universidade, tendo em vista que os currículos oferecidos por estes estabelecimentos de ensino tinham caráter propedêutico, embora não fosse proibido a estas instituições privadas o oferecimento dos cursos de Habilitação para o Magistério ou qualquer outro curso técnico de nível médio. O antigo ‘Ensino Primário’ passou a se denominar 1º. Grau e o ‘Ensino Secundário’, 2º. Grau.

O que é importante analisar neste contexto, sobretudo, é que a Lei 5.692/71 apresentava uma redação muito semelhante àquela proposta pelo Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1969), modificando-se, estruturalmente, no que se referia à profissionalização obrigatória do 2º. Grau. Esta provável coincidência de intenções contidas nos dois textos, talvez se justificasse pela análise que Gladys M. T. AURAS fez do 1º Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE), que assinalava ter sido este estado-membro o primeiro do Brasil a diagnosticar as condições de seu sistema educacional. Este diagnóstico, realizado pelo CEPE (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais), vinculado à UDESC e em conjunto com o programa CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização do Sistema Escolar) e o acordo MEC/INEP/UNESCO, objetivava o assessoramento dos estados-membros incapazes de efetivar a ‘descentralização democrática’ proposta pela LDB de 1961 e o tipo de ensino exigido pelo MEC. A assessoria técnica do CEOSE, portanto, teria a incumbência de preparar a elite cultural catarinense, ‘adestrando-a’ para a elaboração de um plano educacional próprio, no interior da ideologia do Desenvolvimento com Segurança Nacional (AURAS, 1997, p. 44).

A assistência técnica recebida por Santa Catarina, possibilitaria alçar o Estado a uma condição de pólo de desenvolvimento nacional, conforme salientou ROMANELLI (1984) ao se referir ao apoio dado por agências internacionais no campo educacional aos países subdesenvolvidos. A essência de propósitos do PEE de 1969 e a Lei 5.692/71 era formar com rapidez os professores das séries iniciais do 1º. grau, a partir de *técnicas de ensino* eficientes, tornando o processo educativo cada vez mais operacional e objetivo. A hierarquização de funções no meio escolar e a ênfase na racionalidade, lembrava o modelo da fábrica, legitimando a figura do *especialista em educação* e desqualificando cada vez mais o professor (AURAS, 1997, p. 73).

De fato, a Lei 5.692/71 contribuiu em muito pelo estiolamento da autonomia pedagógica dos educadores em sala de aula. Ainda que a elite governamental catarinense e os seus acólitos reformistas no campo educacional, entendessem ser importante a educação 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 (AURAS, 1997).

A Lei 5.692/71, desta maneira, em seu Capítulo I, artigo 4º., incisos I e II, determinou como seria o novo desenho curricular para o ensino de 1º. e 2º. graus:

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. O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude; os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. [grifos nossos] (SANTA CATARINA, 1971, p. 26)

Um dos pontos a serem considerados no artigo 4º. da Lei 5.692/71, dizia respeito ao poder que os Conselhos Estaduais de Educação passaram a ter em relação à matéria educacional. O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina apresentava em seu quadro funcional na década de 1970, elementos alinhados à ideologia da Doutrina da Segurança Nacional. Muitos de seus conselheiros foram coniventes com a repressão militar em Santa Catarina, tendo o presidente do CEE da época (1972-1977), inclusive,

participado como coordenador de um Grupo de Trabalho do "Ciclo de Estudos sobre Segurança e Desenvolvimento" da ADESG/SC (Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, Seção Santa Catarina). Não sem razão, anos mais tarde, por ocasião do Congresso Estadual de Educação (1984), os delegados regionais, - formados em sua maioria por professores da rede pública estadual - reivindicaram que os componentes do CEE se demitissem e que uma nova composição fosse discutida em plenária (SANTA CATARINA, 1985, p. 166).

Coadunado com o art. 4º., o Capítulo V, art. 30, alíneas a, b e c, 1º., 2º. e 3º. parágrafos da 5.692/71 relatava que:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º. Grau, de 1ª a 4ª. séries, habilitação específica de 2º. grau; b) no ensino de 1º. grau, de 1ª. a 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. § 1º. Os professores a que se refere a letra 'a' poderão lecionar na 5ª e 6ª. séries do ensino de 1º. grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º. Os professores a que se refere a letra '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. (SANTA CATARINA, 1971, p. 31)

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 fosse deficiente em muitos aspectos. Na realidade, a Lei 5.692/71 tentou solucionar o problema da falta de professores habilitados, através de um intrincado processo de hierarquização formacional. Neste processo de *formação* de professores, levava-se em conta: a) a *progressividade* - os níveis de formação que o professor ia alcançando com o passar do tempo; b) a *cumulatividade* - integração vertical de habilidades adquiridas; c) *polivalência* - integração horizontal das habilidades adquiridas; d) *especificidade* - a área real de atuação do professor; e) *concomitância* - síntese didática metodológica de todos os itens anteriores associados. Este modelo foi abraçado e idealizado pelo principal mentor da Lei 5.692/71, Valnir CHAGAS. A importância de CHAGAS deve ser realçada, pois coube a este intelectual a tarefa de teorizar e elaborar as grades curriculares que instrumentalizariam a formação do professor das séries iniciais.

Dos cinco elementos formacionais anteriormente citados, o que mais nos interessa aqui é o da *polivalência*, já defendido no Plano Estadual de Educação de 1969:

... é uma categoria ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, referindo-se tanto à formação do educador quanto ao exercício do seu magistério. Com ela visa-se à organização de cursos ou ciclos de formação que abranjam amplos setores de conhecimento: de um lado, como resposta ao ensino integrado de atividades e 'áreas de estudo' no 1º. grau; de outro, como abertura ainda tímida para a figura de um professor *mais* [grifo no original] generalista capaz de situar-se na perspectiva do aluno, do Saber e, como insistentemente reclamava Whitehead², 'da vida em todas as suas manifestações'. A ausência dessa perspectiva leva, (...), cada um dos docentes a enclausurar-se em sua disciplina, com desastrosos resultados que as soluções formais de 'interdisciplinaridade' e 'articulação dos programas' já não podem corrigir, qualquer que seja o grau de experiência alcançado pelos *serviços de supervisão*. [grifos meus] (CHAGAS, 1978, p. 311)

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. O educador Gaudêncio FRIGOTTO aponta que o conceito de polivalência tem significados diferentes nas décadas de 1970 e 1990. Para tanto, utiliza-se dos estudos de SALERNO e MACHADO. Para SALERNO há o trabalhador multifuncional, que opera mais de uma máquina com características semelhantes, típico da década de 1970; já o trabalhador multiqualificado, é o que incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais, característico da década de 1990. No campo educacional, isto poderia ser traduzido em professores mais versáteis, flexíveis, com espírito de liderança, decididos, comunicativos, com habilidade para discernir e equilibrados, emocionalmente (FRIGOTTO, 1996, p. 53-54).

Já para Arnaldo NISKIER, dileto entusiasta da reforma educacional do Estado Militar, a introdução da polivalência docente possibilitaria a existência de 1 (um) professor nas séries iniciais do 1º. grau e de 4 (quatro) a 5 (cinco) até a oitava série. Desta forma, os alunos tomariam contato com cinco ou seis professores, quando antes eram exigidos 11 (onze) ou mais. Dos 44 (quarenta e quatro) mestres - em oito anos - do regime educacional anteriormente vigente, passar-se-ia a um número de 20 (vinte) ou 24 (vinte e quatro) no máximo. No 2º. grau, um professor polivalente substituiria três que lecionassem Ciências Físicas e Biológicas. Para que tal empresa se concretizasse, "os cursos de Pedagogia [teriam] de ser inteiramente reformulados, o mesmo se podendo

² Valnir CHAGAS se referia ao inglês Alfred North Whitehead (1861-1947), matemático, filósofo e cosmólogo (WHITEHEAD, 2001).

dizer do ensino ministrado nos Institutos de Educação e Escolas Normais, os grandes laboratórios de formação de pessoal especializado para a implantação correta da reforma” (1972, p. 38).

O que era interessante, porém, nesta discussão, era o fato de CHAGAS defender um currículo que privilegiasse a ‘abordagem pelas competências’, principal bandeira das reformas educacionais na década de 1990. Ainda que os momentos históricos sejam diferentes, CHAGAS apontava que o professor das séries iniciais não poderia ‘enclausurar-se em sua própria disciplina’, o que, de certa forma, atende perfeitamente os reclamos da filosofia neoliberal, que necessita de profissionais cada vez mais *flexíveis*, *autônomos* e que dêem conta não só do que é específico, mas também das áreas do conhecimento ditas transversais.

No entanto, o programa curricular defendido pelos legisladores da 5.692/71, definiu as bases de destruição do *específico* em benefício do *geral*. A abrangência de disciplinas em áreas cada vez mais amplas - como foi o caso de Estudos Sociais, que englobou numa mesma área História, Geografia, OSPB e EMC -, fragmentou a epistemologia de cada disciplina específica, adulterando seu procedimento pedagógico (CHAGAS, 1978, p. 328). Em outras palavras, áreas do conhecimento que discutiam mais criticamente a situação social, política e econômica do país - como eram os casos das disciplinas de História, Geografia e Filosofia -, foram abafadas pela área de ‘Estudos Sociais.’ Gladys M. T. AURAS, entende que as possibilidades criadas pela Lei 5.692/71 no tocante à ‘formação’ do professor, revela que a “permissão velada para que os profissionais sem a mínima qualificação exerçam o magistério primário reforça [a] convicção de que a formação de um profissional competente não é (...) prioridade da classe que domina este país. (...), o Estado brasileiro, através da legislação educacional vem esvaziando o currículo destes cursos, tornando-os superficiais (...)” (1997, p. 76).

A formação deficiente do professor das séries iniciais reforçada com a hierarquização dentro dos estabelecimentos de ensino, foi representada pela figura do *especialista*. A hierarquização no processo educacional foi e continua sendo, uma das razões da ausência de democracia nas unidades de ensino. A indicação de diretores, supervisores e orientadores de escolas por legendas partidárias situacionistas, impossibilitava um diálogo democrático com a comunidade escolar. Esta prática de indicação de especialistas nas escolas, serviu também como importante estratégia de vigilância do trabalho do professor, tendo em vista o momento histórico do Estado

Militar. No entanto, CHAGAS defendia a idéia do especialista, utilizando-se do pensamento de Anísio Teixeira como subsídio teórico³:

... ao lado dos *professores* [grifo no original], precisaram-se os contornos de um novo tipo de profissional representado pelos *especialistas* [grifo no original]: fundamentalmente administradores, supervisores e orientadores. O mestre ('magister') único de antes coletivizou-se no magistério, do qual há de ser cada vez mais o elemento unificador. Como admiravelmente sintetizou Anísio Teixeira, 'a carreira do educador compreenderá na base o professor que, ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores; em conselheiro ou orientador, ou guia de alunos; ou em administrador escolar. O professor continua toda a vida professor, ou opta por uma das três especializações em que se divide o seu mister de educar.' (CHAGAS, 1978, p. 313)

Na prática, isto não se traduziu conforme as pretensões de CHAGAS. Maria Eliana NOVAES considera que a presença do(a) especialista na administração do ensino, desqualificou ainda mais o(a) normalista. Os(as) especialistas usufruíam de salários mais elevados do que os professores não especializados, além de ocuparem cargos de chefia e supervisão, exercendo o controle do trabalho docente com o qual deixavam de se identificar. A 'lealdade' do(a) especialista passa a ser em relação ao aparelho governamental que possibilitou a sua ascensão profissional (1992, p. 119).

NOVAES não só denuncia a divisão social do trabalho escolar, como também destaca que determinados professores efetivos - concursados - não querem ficar em sala de aula. Em variados casos, - em Santa Catarina esta é uma realidade que persiste -, o trabalho em sala de aula nas séries iniciais é exercido por professores não formados nem em nível médio, nem em nível superior. Determinadas escolas públicas estaduais, municipais e privadas, contratam professores que estão cursando o Magistério de Nível Médio, ou seja, que ainda não estão formados. Os baixos salários e a precariedade formacional destes professores, atingem, sobremaneira, a formação dos alunos das séries iniciais, que chegam às séries superiores sem ao menos saber ler e escrever. Neste sentido, caberia às autoridades públicas fiscalizar, em conjunto com a comunidade escolar, as condições de funcionamento destes estabelecimentos de ensino (SAVIANI, 1999).

Um outro aspecto que cabe destacar - diante da situação hierárquica envolvendo professores e especialistas -, ficou bem delineada nas diferenças salariais criadas entre os vários segmentos do Magistério. No âmbito do Congresso Estadual de Educação (1984),

³ Era inegável a influência de Anísio Teixeira nos textos de CHAGAS, ou melhor dizendo, da matriz teórica escolanovista trazida por Anísio Teixeira a partir dos ensinamentos de John Dewey (1859-1952), este último, filósofo e pedagogo estadunidense.

estabeleceu-se um patamar salarial para quatro categorias de professor num regime de 20 horas de trabalho (patamares I, II, III e IV). O professor I era aquele que tinha o Curso Específico de Magistério para atuar de 1^a. a 4^a. série, obtido em curso regular de formação de no mínimo 3 anos; o professor II – administrador escolar e supervisor escolar – era o que possuía o curso específico para ensino de 1^o. grau em nível de graduação, com registro profissional do Ministério da Educação e Cultura, equivalendo à Licenciatura Curta; o professor III – administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional – era o que possuía curso específico para ensino de 1^o. e 2^o. graus, em nível de graduação, com registro profissional no Ministério da Educação e Cultura em Licenciatura Curta; por fim, o professor IV – administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional – era aquele que possuía o curso de Pós-Graduação em nível de especialização, com mínimo de 360 horas no Mestrado, Doutorado e/ou Pós-Doutorado (área da Educação).

O Professor I – que é o que nos interessa aqui – teria um salário-base de 3 (três) salários mínimos vigentes na época, equivalendo a CR\$ 291.528 (valores em cruzeiros). A promoção por habilitação seria dada a cada 120 horas cumulativas de aperfeiçoamento, e a promoção por tempo de serviço a cada 5 (cinco) anos. O professor I poderia atingir um salário igual a CR\$ 516.456 (nível 7), dependendo das promoções e do acréscimo de 5% ao piso de 3 (três) salários mínimos de sua categoria. Já as demais categorias, proporcionalmente, ganhavam bem mais que o professor I. Só para exemplificar, no nível I – piso salarial base – o professor do patamar I ganhava CR\$ 291.528; o professor II, CR\$ 390.672; o professor III 523.535; e o professor IV, CR\$ 701.582. A questão que nos fica, porém, refere-se às oportunidades e condições reais dos professores da categoria I em obterem uma condição salarial mais digna, tendo em vista a sobrecarga de trabalho (SANTA CATARINA, 1985, p. 133-134).

Levando-se em conta tal diferenciação hierárquica, a divisão técnica do trabalho docente resultou na proletarização do professor, contrapondo-se à ascensão dos especialistas para postos de comando na esfera burocrática educacional. Em grande medida, o corpo de especialistas de uma determinada unidade de ensino, encarregou-se de que as determinações governamentais fossem cumpridas na escola (NOVAES, 1992, p. 42-44). O ponto central que fica nesta análise de NOVAES, é a dicotomia ‘especialista-professor’, muito embora os mentores da Lei 5.692/71 não entendessem desta maneira, conforme os artigos 35, 38 e 39 da referida Lei:

Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público. (...). Os sistemas de ensino estimularão mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º. e 2º. graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares que atuem. (SANTA CATARINA, 1971, p. 32)

Todavia, na prática, o especialista deixou de se identificar com o trabalho de sala de aula e de sua relação dinâmica com os alunos, tornando-se um profissional muitas vezes alheio ao cotidiano do professor das séries iniciais. Ao especialista, possibilitava-se também, encontrar 'tempo livre' para a sua qualificação profissional, ocasionando diferenças salariais entre estes e os professores em sala de aula, tornando esta relação dicotômica perversa e desigual.

Por sua vez ainda, a Lei 5.692/71 reforçou o caráter formacional deficiente do Magistério, ao propor em seu artigo 77, parágrafo único, alíneas a, b e c, que

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário no ensino de 1º. grau, até a 8ª. série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 4ª. série do 2º. grau; no ensino de 1º. grau, até a 6ª. série, os diplomados com habilitação para o magistério, ao nível de 3ª. série do 2º. grau; no ensino de 2º. grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º. grau. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo [artigo 77], poderão ainda lecionar no ensino de 1º. grau, até a 6ª. série, candidatos que hajam concluído a 8ª. série e venham a ser preparados em cursos intensivos; no ensino de 1º. grau, até a 5ª. série, candidatos habilitados em *exames de capacitação* regulados nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; nas demais séries de 1º. grau e no de 2º. grau, candidatos habilitados em *exames de suficiência* regulados pelo Conselho Federal da Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. [grifos nossos] (SANTA CATARINA, 1971, p. 36)

Portanto, a Lei 5.692/71, através se seu artigo 77, criou precedentes até então impensáveis, no sentido de preencher, a qualquer custo, as vagas docentes disponíveis no 1º. e 2º. graus. Os *exames de capacitação* ao encargo dos Conselhos Estaduais de Educação e os *exames de suficiência* sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação, serviram, na realidade, para atestar a incapacidade dos professores leigos para enfrentar os muitos desafios da prática pedagógica. Embora os mentores da 5.692/71 defendessem que estes precedentes contidos no artigo 77 procuravam atender as múltiplas realidades regionais brasileiras - principalmente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste -, isto causava uma inépcia formacional em cadeia, tornando o ofício do educador algo 'menor', sem 'qualidade' e sem exercício crítico. A desqualificação

docente e o imprevisto nas unidades de ensino, encerrar-se-ia no artigo 78 da Lei 5.692/71: “Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação” (SANTA CARAINA, 1971, p. 37).

Assim, o artigo 78 possibilitou que profissionais alheios à epistemologia específica de uma determinada área do conhecimento, exercessem a função docente sem a formação pedagógica adequada. O imprevisto e o desrespeito aos professores especializados, aliás, foram defendidos pelo governador Pedro Ivo Campos durante a sua gestão (1987-1990), ao demitir 17.000 (dezesete mil) professores da rede pública estadual catarinense que não se enquadravam em suas reformas de gabinete.

Apesar de todos os precedentes maléficos criados pela Lei 5.692/71, seus mentores defendiam a tese de que o professor era a chave principal do processo educativo. Neste sentido, a premissa escolanovista esteve presente em todos os pareceres subseqüentes à 5.692/71, entendendo que o professor precisava levar o aluno a utilizar o que aprendia, possibilitando a este último, a capacidade de resolver problemas mais e mais complexos, pois os indivíduos vivem num mundo em acelerada e imprevisível evolução (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 245).

Pela observação acima, a educação vista como utilidade estava bastante nítida. Cabia ao professor moldar o aluno às transformações do mundo capitalista, em acelerada e *imprevisível evolução*. A aprendizagem significativa para ‘a resolução de problemas’, porém, esbarrava-se na própria formação dos professores, tendo em vista os exercícios certificativos, normativos, descontextualizados da realidade dos alunos.

Desta forma, a maneira como o sujeito se apropria da realidade, não pode ser ‘ensinada’ em sala de aula como algo idealizado e/ou utilitário. Professor e aluno, sujeitos históricos que são, só poderão compreender o processo ensino-aprendizagem, levando-se em conta a realidade social que vivenciam, apostando na intervenção pedagógica. A tomada de consciência por parte do professor em relação à expropriação do seu *saber científico*, e um projeto educativo democrático compartilhado com a comunidade escolar, seria um indicativo não mais passivo de que alunos e professores podem sim, *resolver problemas mais complexos* no mundo que vivem.

No entanto, o coronel Jarbas G. Passarinho, Ministro da Educação daquele período, apostava justamente no professor despolitizado e moralizador, sendo que este não poderia ser um formador de opinião. Logo, a própria indicação de referências bibliográficas, - ditas 'libertinas' - por parte dos professores aos jovens estudantes, era um crime contra a própria sociedade brasileira. Para que isto fosse evitado, Jarbas G. Passarinho rogava "aos educadores uma serena mas firme atuação no sentido de impedir que nossos colégios se [transformassem] em fonte de licenciosidade na mão de professores supostamente de espírito aberto, mas em verdade a serviço da técnica da destruição de valores morais" (NISKIER, 1972, p. 68). Tendo isto em mente, a *adaptação* ao mundo industrial e a *receptividade às mudanças*, apregoadas pela Câmara de Ensino Superior em 1972, associar-se-ia à repressão no meio escolar, mediante o impedimento da liberdade de expressão.

Contudo, as adaptações ao mundo industrial precisavam ser materializadas no meio escolar. Isto ocorreu a partir das mudanças nas grades curriculares, onde foi desenvolvido um *currículo mínimo* para a Habilitação ao Magistério. Este currículo estava dividido em dois grandes blocos: Educação Geral e Educação Especial. (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 246 e ss.). O documento propunha como se daria a constituição deste currículo, dando 'liberdade' para que os demais estados federativos incluíssem e/ou excluíssem disciplinas na área de Educação Especial - Parte Diversificada -, a partir de suas realidades regionais específicas. Porém, a essência deste currículo mínimo, foi de certa forma, respeitada em Santa Catarina. Os quadros a seguir, exemplificam como se deram estes currículos mínimos.

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (1^A. A 4^A. SÉRIES DO ENSINO DE 1^º. GRAU) 2.200 HORAS – CORRESPONDENTE A 3 SÉRIES

QUADRO I

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (300 horas-aula)	- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Educação Artística - Educação Física	- Fundamentos da Educação (510 horas-aula)
ESTUDOS SOCIAIS (240 horas-aula)	- Geografia - História - Educação Moral e Cívica - OSPB	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 ^º . Grau (105 horas-aula)
CIÊNCIAS (300 horas-aula)	- Matemática - Ciências Físicas e Biológicas - Programas de Saúde	- Didática (405 horas-aula; as horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado)

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (1^A. A 6^A. SÉRIES DO ENSINO DE 1^º. GRAU) 2.900 HORAS – CORRESPONDENTES A 4 SÉRIES

QUADRO II

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (390 horas-aula)	- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Educação Artística - Educação Física	- Fundamentos da Educação (660 horas-aula)
ESTUDOS SOCIAIS (360 horas-aula)	- Geografia - História - Educação Moral e Cívica - OSPB	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 ^º . Grau (135 horas-aula)
CIÊNCIAS (390 horas-aula)	- Matemática - Ciências Físicas e Biológicas - Programas de Saúde	- Didática (600 horas-aula; as horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado)

Fonte: CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 254-255.

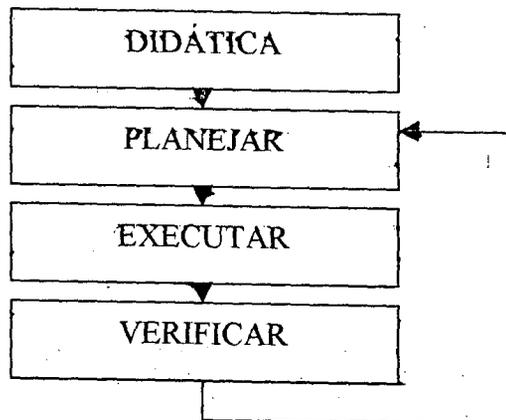
O desenho das grades curriculares acima, separavam a *formação geral* da *formação especial* no curso de Habilitação para o Magistério, criando brechas (Quadro II) a partir da Lei 5.692/71 (artigos 4 e 30), ou seja, profissionais com formação de 2^º.

grau lecionando para séries mais avançadas do 1º. Grau. O Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, tornou a habilitação do profissional do Magistério muito superficial, pois as áreas concentravam disciplinas específicas, muito diferenciadas conceitualmente. Assim, a área de Estudos Sociais - com quatro disciplinas -, acabou fraturando o conhecimento histórico-geográfico, realçando as disciplinas de caráter ideológico do Estado Militar (EMC e OSPB).

Na formação especial, idealizou-se três disciplinas: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino. Destas três disciplinas, a mais importante era a disciplina de Didática, encarada como a espinha dorsal do processo formacional, tendo em vista que

A Didática [grifo no original] fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação de aprendizagem [grifos meus], conduzindo à Prática de Ensino [grifo no original] e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia. (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 247)

A citação supracitada pode ser exemplificada a partir de um esquema, bem aos moldes dos planejamentos estratégicos do Estado Militar:



Por este esquema, percebemos como a Didática possuía - e ainda possui - um caráter instrumental, certificador, normativo e executante. Isto é reforçado pela professora Marlene Anésia de SOUZA (2000), que assinala não lembrar dos professores que lecionavam as disciplinas pertencentes ao Núcleo Comum, quando ainda cursava a *Habilitação para o Magistério* na década de 1970. Entretanto, SOUZA se refere de

maneira mais enfática à professora de Didática daquele período, pois esta era responsável por todas as metodologias de ensino, o que, atualmente, é função de cada professor de uma determinada área específica. Neste sentido, exigia-se, sobretudo, do profissional do Magistério, que o mesmo soubesse *planejar*, tanto os objetivos do Curso quanto os objetivos diários a serem trabalhados em sala de aula.

O depoimento de SOUZA, relativamente, indica o quanto as disciplinas de formação geral foram 'neutralizadas' pela Didática. Entendemos, pois, que a concentração de todos os fundamentos metodológicos de áreas distintas num único profissional e numa única disciplina, apresentava um caráter extremamente centralizador e deficiente do ponto de vista do conteúdo sistematizado. Ainda que o(a) profissional da disciplina de Didática fosse *competente* e tivesse uma noção geral de todas as metodologias, ainda assim, o saber específico, fraturar-se-ia, ou seria simplificado no momento da Prática de Ensino. Decorre daí, a *instrumentalidade* do Curso de Habilitação para o Magistério, traduzida nos *planejamentos de curso* e nos *planejamentos diários*. Associadas aos planejamentos, eram realizadas avaliações periódicas, objetivando o controle do resultado da aprendizagem e a eficiência do sistema de instrução. Para que estas avaliações fossem possíveis, os objetivos a serem alcançados deveriam estar definidos em termos operacionais e comportamentais, passíveis de mensuração pela análise do comportamento (KUENZER e MACHADO, 1986, p. 42).

Levando-se em conta as considerações de KUENZER e MACHADO, as avaliações periódicas tinham por meta redefinir todo o processo metodológico tal como a linha de produção da fábrica, identificando erros e processando novos diagnósticos. Além da avaliação certificativa, havia ainda a avaliação normativa, atrelada à obediência, à não-criação, enfim, à alienação em relação ao ato de conhecer e interferir. A estrutura comportamentalista da Habilitação para o Magistério foi sistematizada no documento *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978), durante a gestão governamental de Antônio Carlos Konder Reis (1975-1978).

A dimensão comportamentalista do curso de Habilitação para o Magistério, ganhou maior ênfase na disciplina de *Fundamentos de Educação*, onde o

futuro professor [*deveria*] utilizar os estudos realizados em 'Fundamentos da Educação', orientando-os *em torno do educando* [grifo no original] da faixa etária correspondente à especialização escolhida, considerando o que se pode obter nesta idade; quais seus interesses

e necessidades; como se processa seu desenvolvimento mental; como orientá-los; como resolver os problemas de disciplina e formação de atitudes, etc.. Perceberá, assim, que de pouco ou nada valerá ter conhecimentos estanques dos assuntos, sem considerá-los em conjunto, em suas influências recíprocas e em sua aplicação prática na ação educativa. Tal globalização terá que se adaptar ao educando. O professorando que optar pela habilitação para o Maternal e jardim de Infância deverá conhecer os fundamentos didáticos, as técnicas e recursos indispensáveis ao ensino de Música, Artes Plásticas, Recreação e Jogos, (...). O professorando que se estiver habilitando para 1ª. e 2ª. séries centrará seus estudos na orientação, Princípios e Métodos do Ensino da Leitura e Escrita. (...). Na habilitação para 3ª. e 4ª. séries deverá o professorando aprofundar os estudos das modernas técnicas de ensino, instrumentalizando-se para a criteriosa utilização do trabalho em grupo, trabalho diversificado, trabalho independente, etc.. Da mesma maneira deverá informar-se sobre os recursos audiovisuais – meios auxiliares no processo de compreensão, fixação e avaliação da aprendizagem. [grifos nossos] Na habilitação para 5ª. e 6ª. séries, o professorando deverá ser polivalente, preparando-se para lecionar áreas de estudo. Nesse caso, a carga horária deverá ser distribuída entre os estudos específicos das disciplinas que compõem cada matéria correspondente à especialização escolhida: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais ou Ciências. (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 251-252).

Conforme as premissas da Câmara de Ensino Superior, o parecer 349/72, - regulamentador da Lei 5.692/71 - criou quatro tipos de especialização, inclusive para as séries ulteriores do 1º. grau (5ª. e 6ª. séries), na figura do 'professor polivalente'. A polivalência deste profissional se concentrava numa das três áreas de sua escolha: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. É evidente, que a formação deste 'professor polivalente', correspondeu à fratura conceitual destas áreas do conhecimento, criando um profissional generalista. O parecer 349/72 deixava claro ainda que a "flexibilidade da estrutura curricular proposta [possibilitava] que os Conselhos Estaduais de Educação, (...), [reorganizassem] seus próprios currículos, acrescentando novos estudos, ou remanejando os já previstos. (...)" (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 252).

Pelo exposto, o parecer 349/72 criava precedentes para que o desenho curricular do curso de Habilitação para o Magistério ganhasse novas nuances, dependendo de novas propostas curriculares provenientes dos Conselhos Estaduais de Educação e dos estabelecimentos de ensino. As variações poderiam ocorrer tanto na carga horária como no número de períodos de cada disciplina. Assim, por exemplo, a disciplina de História poderia ser dada num único semestre e a disciplina de EMC em dois semestres. As fórmulas dos desenhos curriculares eram bastante variadas. Os quadros I e II apresentados anteriormente, não foram, necessariamente, seguidos à risca por todos os sistemas de ensino do país. Em alguns casos, a disciplina de Normas de Trânsito foi 'sugerida' para compor a área de Estudos Sociais. Atualmente, os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/SEF, 1998), associados aos

temas multidisciplinares da Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 1998) equivocadamente, ganharam *status* de disciplina em determinados estabelecimentos de ensino de Santa Catarina, destronando, inclusive, áreas do conhecimento histórico-geográfico e biológico.

Como se evidencia, o professor ideal das séries iniciais que se constituía em Santa Catarina, a partir da Lei 5.692/71, era um professor sem autonomia, executor de tarefas e diferenciado, profissionalmente (relação dicotômica professor-especialista). Todas estas variáveis, historicamente, contribuíram para a anulação de seus *saberes*, para a subalternização de sua posição social no interior dos estabelecimentos de ensino - divisão técnica do trabalho escolar - e para o seu crescente estado de indignação social que se reflete nos dias de hoje. O movimento docente de Santa Catarina resistiu à Lei 5.692/71, culminando com as greves por melhores condições salariais e por propostas curriculares mais democratizantes no final da década de 1970. O Congresso Estadual de Educação (1984), neste sentido, foi sintomático, demonstrando que as mediações e/ou movimentos sociais não acordam com reformas oficiais *ipsis verbis*.

Todavia, o parecer 349/72 defendia a utilização massiva dos recursos audiovisuais e a tecnologia em sentido *lato*, consubstanciando-se nas ferramentas mais importantes do *professor flexível*, tendo em vista as mudanças *imprevisíveis* do mundo do trabalho, calcado na tecnologia informacional. A introdução de recursos audiovisuais no campo educacional já era uma preocupação anterior ao golpe de 1964. Com a implantação da Lei 5.692/71, os recursos audiovisuais se tornaram importantes instrumentos para a formação dos professores 'leigos', patrocinado pelo INEP com o auxílio do Ponto IV do governo estadunidense, mediante os acordos MEC/USAID e a *Michigan State University*. O Serviço de Recursos Audiovisuais (SRAV) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE), criado em 1960, por exemplo, "objetivava produzir auxílios didáticos, orientar o uso de recursos audiovisuais, desenvolver cursos e colaborar com outros serviços de ensino audiovisual. (...). Em 1964 o SRAV deu início aos seus Cursos de Especialistas em Recursos Audiovisuais - os CERVS - com bolsa de estudos para professores trabalhando em escolas, sobretudo as públicas. (...)" (FUSARI, 1995, p. 67-91). Porém, o CRPE foi extinto em 1973 e o SRAV, foi incorporado à Faculdade de Educação da USP (Universidade do Estado de São Paulo), denotando a descontinuidade das políticas públicas no meio educacional.

Neste contexto, Arnaldo NISKIER, - primeiro Secretário de Ciência e Tecnologia do Brasil - tecia elogios fervorosos ao coronel Jarbas G. Passarinho, Ministro da Educação, colocando este último como o grande responsável pela “revolução educacional no país”. NISKIER apontava ainda, que a expansão econômica e social do Brasil, num ‘crescimento invejável de 11% ao ano’, exigia a formação de quadros humanos adaptados às mudanças estruturais do processo produtivo, tendo em vista que “numa época em que as nações ingressam rapidamente na sociedade científica e tecnológica, (...), não poderíamos permanecer de braços cruzados, esperando por um milagre qualquer que nos tirasse da situação de precariedade, insuficiência e perplexidade no campo educacional” (1972, p. 15). Um dos senadores da ARENA, João Calmon, liderava no período a campanha pela ‘Década da Educação’, conclamando ‘toda a sociedade brasileira’ a participar desta ‘cruzada’. Coincidência ou não, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – em seu artigo 87, instituiu o ano de 1997 como o marco da ‘Década da Educação’, acrescentando a este fator, a importância estratégica da tecnologia educacional nos dois momentos históricos.

Tendo a tecnologia educacional como importante elemento estratégico no processo ensino-aprendizagem, o principal mentor da Lei 5.692/71, Valnir CHAGAS, acrescentava que o “caminho [estava] em desenvolver de *fato* [grifo no original] a autodidaxia, ensinando exatamente o que o estudante não possa aprender por si, (...), cuja adoção hoje encontra o seu grande suporte na Tecnologia. Esta gerou os novos *meios* [grifo no original] de Comunicação e os vai pondo ao alcance de todos com os meios tradicionais, inclusive o ‘livro’ (...)” (1978, p. 340).

Esta passagem do texto de CHAGAS é fundamental, pois nos faz supor que as tecnologias educacionais ‘substituiriam’ o professor, precarizando ainda mais a sua atuação social no meio escolar. Ao incorporar mecanismos tecnológicos na escola, como os meios de comunicação de massa, o Estado Militar retirava do professor a sua condição essencial de ‘ensinar’, tornando-o um decodificador destes meios tecnológicos. A coexistência dos ‘novos meios’ com os ‘meios tradicionais’, como apregoava CHAGAS, instrumentalizava ainda mais os métodos de aprendizagem, numa aparente elevação da qualidade de ensino.

Para que a operacionalização da Lei 5.692/71 ganhasse terreno no sistema educacional catarinense, 8 (oito) meses antes da aprovação do decreto nº SE 1802 de 30 de dezembro de 1974, que dispôs sobre a organização da Habilitação para o Magistério

em nível de 2º. Grau em Santa Catarina, o CEE através da resolução 09/74, fixou as normas de estrutura e funcionamento do chamado 'estudos adicionais' à 3ª. série do 2º. Grau do Curso de Habilitação para o Magistério, já previsto no artigo 30 da Lei 5.692/71 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1974, p. 347-353). Os estudos adicionais tinham por objetivo o aperfeiçoamento do profissional do Magistério, conforme os artigos 1º. e 2º. da resolução 09/74. Esta operacionalização dos estudos adicionais, ou como conhecemos nos dias de hoje como 'formação continuada', foi melhor estruturada através do Parecer nº 355/72 que, essencialmente, defendia a configuração de um professor mais completo e capaz de atuar em níveis progressivamente mais altos, ou seja, em séries mais avançadas do 1º. grau (MANHÃES, 1996, p. 415).

Os estudos adicionais correspondiam a um período de 1 (um) ano, podendo em seu currículo, ser incluído disciplinas de formação pedagógica. Desta maneira, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 'recomendou' nove habilitações que dessem conta de uma formação docente suficiente. As habilitações eram as seguintes: 1) habilitação para as 5ª e 6ª séries em Comunicação e Expressão; 2) habilitação para a 5ª e 6ª séries em Estudos Sociais; 3) habilitação para a 5ª e 6ª séries em Ciências; 4) habilitação para escola Maternal e Jardim de Infância; 5) habilitação para auxiliar de Bibliotecário; 6) habilitação para a alfabetização; 7) habilitação para atividades complementares; 8) habilitação para nutricionista escolar; 9) habilitação para recreadora escolar (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1974, p. 347-350).

Todas as habilitações supracitadas teriam de ser cumpridas em 1 (um) ano, desde que o(a) aluno(a) já tivesse concluído o Curso Normal Colegial, previsto na LDB de 1961 (Lei nº 4024) ou a Habilitação para o Magistério de 1º. Grau de três séries anuais, prevista na Lei 5.692/71. Porém, a quantidade de disciplinas que faziam parte de cada Habilitação, num espaço de tempo tão breve, leva-nos a crer o quanto estes 'estudos adicionais' eram rapidamente conduzidos, tendo em vista a dimensão conceitual abarcada pelo seu respectivo currículo. Tomando o exemplo da *Habilitação para a Alfabetização*, conforme a resolução 09/74, nove áreas do conhecimento deveriam ser privilegiadas: a) Comunicação e Expressão com ênfase na Teoria da Comunicação; b) Estudos Sociais; c) Ciências; d) Neuro-Fisiologia; e) Fonologia; f) Introdução ao Método Científico; g) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau; h) Fundamentos Psicológicos (Psicologia da Aprendizagem); i) Didática e Prática de Ensino (incluindo estágio

supervisionado). Estas áreas do conhecimento necessitavam de uma discussão teórica profunda, já que a Alfabetização continua sendo uma das áreas mais importantes das séries iniciais. No entanto, o que se fez: um acréscimo de créditos disciplinares de caráter instrumental, criando-se a falsa idéia de que a formação do futuro docente das séries iniciais teria se potencializado, cientificamente.

Os estabelecimentos de ensino que podiam oferecer estes 'estudos adicionais' em Santa Catarina, tinham que receber a autorização do Conselho Estadual de Educação, observadas as seguintes exigências:

... estar devidamente reconhecido; oferecer, dentre outras, habilitação para o magistério; pleitear e obter autorização especial do CEE; estar situado em localidade de difícil acesso às Faculdades que [oferecessem] a habilitação pleiteada, em licenciatura plena de curta duração; comprovar a existência do mercado de trabalho na localidade ou região; funcionar em período diurno; comprovar a existência do mercado de trabalho na localidade ou região; comprovar a existência de escolas de demonstração e salas especiais para prática do ensino e estágio supervisionado. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1974, p. 351)

Num panorama de sub-aproveitamento de recursos físicos e humanos nos estabelecimentos de ensino de Santa Catarina que ofereciam esta Habilitação, as exigências do Conselho Estadual de Educação, na maioria das vezes, não podiam ser cumpridas. Podemos tomar como exemplo, a exigência que se referia ao funcionamento desta modalidade de estudo no período diurno, já que muitos postulantes à Habilitação para o Magistério trabalhavam durante o dia. Além disso, salas especiais para a prática de ensino e estágio supervisionado, em muitas unidades de ensino de Santa Catarina, era algo a se almejar. Havia ainda, a condição básica para que os estudos adicionais se implementassem: os professores responsáveis para lecionarem em cada uma das habilitações. Estes professores que estariam à frente de cada uma das nove habilitações recomendadas pela resolução 09/74 do CEE, teriam que, obrigatoriamente, ter formação em cursos superiores de licenciatura plena e formação específica para cada habilitação pleiteada. Esta, *a priori*, era uma condição fundamental para que as habilitações funcionassem legalmente, mas conforme relatado anteriormente, a Lei 5.692/71 criou tantos precedentes, que possivelmente os professores responsáveis por estas habilitações poderiam não ter a formação adequada para a condução de cada disciplina.

Somado a isto, a relação dicotômica entre professores e especialistas, também contribuiu para afastar os professores com licenciatura plena das salas de aula. Entrava em cena os imprevistos - de acordo com os artigos 77 e 78 da Lei 5.692/71 -, as

readaptações⁴, ausência de professores e espaço físico escolar impróprio. Ainda que cada estabelecimento de ensino no Estado que oferecia a Habilitação para o Magistério, pudesse escolher as habilitações convenientes à sua estrutura física e aos seus recursos humanos, ainda assim, as deficiências eram flagrantes. No artigo 6º, parágrafo 1º, da resolução 09/74 do CEE, 'ameaçava-se' cassar a autorização do funcionamento da habilitação em determinadas escolas, caso fosse comprovada qualquer irregularidade na legislação de ensino.

Logo, o quadro curricular⁵ da Habilitação para o Magistério em Santa Catarina na década de 1970, obedeceu em linhas gerais, o mecanismo funcional que reproduzimos a seguir. Por este quadro, cada unidade escolar de Santa Catarina poderia acrescentar disciplinas ou créditos a uma determinada área específica, além de tornar o Ensino Religioso 'opcional'. Seriam seis dias letivos semanais, - com a inclusão do sábado -, totalizando 36 semanas letivas e 50 minutos de hora/aula. A carga horária total deste currículo seria de 2.592 horas/aula, modificando-se caso a unidade escolar optasse por um outro modelo curricular.

⁴ Professor readaptado é aquele que sofreu um determinado problema de saúde, e que por este motivo, deixou de exercer as atividades concernentes à sala de aula. Para que o professor possa se afastar, um médico responsável encaminha o processo para uma Junta Médica, que vai analisar o período de afastamento deste professor, não devendo ultrapassar 1 (um) ano. O afastamento pode ser prorrogado por um período igual a 1 (um) ano, durante o calendário escolar subsequente. Por lei, o professor readaptado não pode exercer qualquer atividade que prejudique a sua saúde, mas na prática ele acaba sendo 'aproveitado' no serviço burocrático da escola (biblioteca, secretaria, etc.) (FRAGA, 2000).

⁵ O quadro curricular sofreu adaptações de ordem estética, sem comprometer, porém, a idéia da explanação.

Quadro III

EDUCAÇÃO GERAL		1ª série	2ª. série	3ª. série	Cargas horárias totais
Comunicação e Expressão	-Língua Portuguesa e Literatura Brasileira;	3	3	-x-	216
	-Língua Estrangeira Moderna;	2	-x-	-x-	72
	-Educação Artística	1	-x-	-x-	36
Estudos Sociais	- História	2	-x-	-x-	72
	- Geografia	2	-x-	-x-	72
	-Educação Moral e Cívica	1	-x-	-x-	36
	-OSP	-x-	1	-x-	36
Ciências	- Matemática	3	2	-x-	180
	-Ciências Físicas e Biológicas:				
	• Química				
	• Física	2	-x-	-x-	72
	• Biologia e programas de saúde	2	-x-	-x-	72
		3	-x-	-x-	108

Total – Educação Geral (TEG)	21	6	-x-	972 horas/aula
-------------------------------------	----	---	-----	-----------------------

FORMAÇÃO ESPECIAL		1ª. série	2ª. série	3ª. série	Cargas Horárias totais
Instrumental	-Redação e Expressão em Língua Portuguesa	-x-	-x-	2	72
	- Psicologia	-x-	3	-x-	108
		-x-	3	2	180
Profissionalizante	Fundamentos da Educação:				
	-Históricos e Filosóficos	-x-	2	-x-	72
	-Biológicos	-x-	2	-x-	72
	-Psicológicos	-x-	-x-	2	72
	-Sociológicos	-x-	-x-	2	72
	- Didática e Prática de Ensino (incluídas 340 horas/aula de estágio)	-x-	8	13	756
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau	-x-	-x-	2	72	

Total Formação Especial (TFE): 1296 horas/aula

Outras Atividades	-Educação Física	3	3	3	324
	-Ensino Religioso	-x-	-x-	-x-	-x-

TEG (972 horas/aula) + TFE (1296 horas/aula) + outras atividades (324 horas/aula) = 2592 horas/aula

Fonte: SED/DIEM, 2000.

O quadro III apresentava, - no que concernia à Formação Especial (profissionalizante) -, as misturas epistemológicas normatizadas durante a vigência da Lei 5.692/71. De acordo com Gladys M. T. AURAS, a “separação, o divisor de águas, entre as disciplinas da educação geral e as de formação especial (divididas em instrumental e profissionalizante), [denunciavam] a separação entre os pólos da teoria e da prática, como se estes fossem isolados e antagônicos” (1997, p. 79). Tomando o exemplo da disciplina de Fundamentos da Educação - Históricos e Filosóficos -, com duas aulas semanais somente na 2ª. série, percebemos o quanto, intencionalmente, estas duas áreas do conhecimento foram fraturadas em seu caráter epistêmico. Sendo ministrada apenas por um professor, esta disciplina, necessariamente, exigiria que este profissional tivesse duas graduações: a de Filosofia e a de História. Porém, estas duas áreas do conhecimento humano apresentam ferramentas científicas próprias. Não podem, simplesmente, amalgamar-se. Todavia, são áreas que devem discutir sim, interdisciplinarmente, suas epistemes, suas categorias de análise, objetivando a desmistificação dos conceitos prontos, independentes e dissociados do contexto histórico, que em última análise reforçam o senso comum (CARVALHO, 1990, p. 15-17).

As alterações curriculares e a implementação dos ‘estudos adicionais’ no Curso de Magistério, no entanto, apresentavam suas próprias especificidades em Santa Catarina. Isto fica patente no documento *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978, p. 14), onde seus idealizadores atestavam que a reforma curricular gerada pela Lei 5.692/71 ainda não teria provocado a ‘totalidade dos resultados esperados’, já que a alma de qualquer reforma é o ‘professor’. Neste sentido, era necessário se pensar mais na ‘formação do professor’, principalmente no que se referia aos aspectos atitudinais deste profissional.

Se associarmos esta *Caracterização do Profissional do Magistério* com o *modelo da fábrica* (HIRATA, 1994, p. 125), perceberemos o quanto o documento reformista de 1978 em Santa Catarina, enfatizava em sua estrutura narrativa, a homogeneização dos comportamentos do educador e do educando. Um professor disciplinado, capaz de controlar a ação psico-pedagógica, teria condições de avaliar melhor as ações dos alunos, os desvios e, principalmente, a racionalização da produtividade escolar. Para tanto, exigia-se do professor das séries iniciais um conhecimento muito amplo de conceitos pertencentes às áreas da Biologia e da Psicologia. O documento

Caracterização do Profissional do Magistério (SANTA CATARINA, 1978) não deixava claro, porém, como as crianças se apropriariam da linguagem escrita, reforçando apenas que o desempenho dos alunos leitores e escritores dependeria, essencialmente, da *competência* do professor.

Entretanto, a expressão *competência* apresenta uma conotação muito mais vasta do que a imaginada pelos reformistas da década de 1970 em Santa Catarina. As *competências* dos professores das séries iniciais devem ser analisadas mais na perspectiva processual do ensino-aprendizagem, do que um fim em si mesmo. Logo, “será competente aquele que está habilitado a tornar-se hábil em um domínio de conhecimentos. Essa perspectiva (...) não constitui uma teoria geral nem mesmo uma *grade* [grifo no original]. Deixa em aberto (...) situações em que o processo de habilitação não pode se desenvolver, seja porque o direito de conhecer é fornecido sem os meios, seja porque a capacidade não é acompanhada de um reconhecimento legítimo. (STROOBANTS, 1997, p. 160).

Tomando a análise de STROOBANTS, caberia ao professor – através de seus atributos pessoais e técnicas didáticas eficazes -, conduzir o ato pedagógico de maneira precisa, ainda que o conhecimento se desse sem os meios para efetuar-lo. O esforço do professor deveria ser hercúleo para se atingir a máxima produtividade de seu aluno, mas as condições objetivas das unidades de ensino e os recursos financeiros das políticas públicas do Estado, não atendiam as necessidades mínimas para a operacionalização da ação pedagógica. Exigia-se um professor criativo, sem os meios para que ele pudesse criar.

Num contexto de ampliação do debate educacional, acelerado pela organização política do magistério público catarinense no final da década de 1970, as políticas públicas educacionais no Estado, - historicamente excludentes e de cunho oligárquico - não promoviam a realização de concursos públicos, regularmente. Somente em 1978, o aparelho governamental realizou concurso para o magistério público, objetivando o preenchimento de vagas de 5^a. a 8^a. séries do 1^o. grau. Apesar destes concursos terem sido previstos para serem realizados todos os anos, isto acabou não ocorrendo. Os professores não concursados permaneciam nas unidades de ensino sem qualquer tipo de vínculo empregatício e, mesmo os concursados, não tinham clareza suficiente dos planos de carreira definidos pela tecnoburocracia do governo (DAROS, 1999, p. 106).

Neste sentido, dez anos depois de ter sido aprovada, a Lei 5.692/71 dava mostras visíveis de sua incapacidade orgânica, gerando debates em todo o Brasil sobre os rumos da educação nacional. Em Santa Catarina, os encontros estaduais de professores promovidos pela ALISC (Associação dos Licenciados de Santa Catarina) – gestão 1981-1982 -, também priorizaram o debate sobre a referida Lei. Em abril de 1981, ocorreu um Seminário Nacional sobre a Lei 5.692/71, promovido pela prefeitura de Blumenau, tendo o auxílio da Associação dos Professores da Rede Municipal de Ensino, da Associação dos Professores do Médio Vale do Itajaí e da própria ALISC. No ano em que se ‘comemorava’ os dez anos da promulgação da Lei 5.692/71, os professores de Santa Catarina e de todo o Brasil, identificavam-na como responsável, em grande medida, pelas mazelas da educação nacional (DAROS, 1999, p. 64).

Mesmo com os debates em acelerada progressão referentes à Lei 5.692/71, o governo federal tomou medidas paliativas, implementando alterações nas diretrizes e bases do ensino de 1º. e 2º. graus através da Lei no. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Por esta Lei, em seu artigo 4º., parágrafo 2º., o ensino profissionalizante no 2º. grau deixava de ser obrigatório, conforme preconizado na Lei 5.692/71 (MANHÃES, 1996, p. 107). Em grande parte, esta medida legal apenas referendava o que na prática já se sabia: o ensino profissionalizante de 2º. grau era caro e não atendia as necessidades reais das empresas. Acrescentava-se a este aspecto, o sucateamento do ensino público estadual, que, embora oferecendo mais vagas no 1º. grau, não criou na mesma proporção novas escolas, novas salas de aula, espaços culturais, bibliotecas e laboratórios.

Desta maneira, este momento histórico denotava um processo de ruptura na organização e/ou formulação de propostas curriculares para o Curso de Magistério em Santa Catarina. A Proposta Curricular de ‘Revitalização dos Cursos de Magistério’ (SANTA CATARINA, 1983) tentava, pois, suprir as deficiências desta Habilitação, alterando a grade curricular com a inclusão de novas disciplinas e através da modificação da carga horária na Educação Geral. É deste período também, o projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), aplicado em todo o país, e que entre seus vários objetivos, procurava estreitar as relações entre o ensino de 1º. e 2º. graus e as universidades, mediante convênios e cursos de capacitação.

O CEFAM foi implantado de maneira gradual, articulando-se com as secretarias estaduais de educação de todo o Brasil. Este projeto intencionava ‘redimensionar’ as escolas normais, dando-lhes um desempenho mais ‘gerencial’, onde pudessem ser

experimentados métodos e processos administrativos diferenciados, estratégias curriculares que permitissem a ampliação funcional da Habilitação para o Magistério, atualização de recursos humanos para a educação pré-escolar, realização de estudos que fundamentassem a prática educativa e acompanhamento sistemático dos alunos egressos, na perspectiva de uma 'educação permanente' (CAVALCANTE, 1994, p. 15; 60). Em Santa Catarina, o projeto CEFAM foi implantado em 1987 na gestão de Pedro Ivo Campos (1987-1990), totalizando 6 (seis) centros de estudos. A expansão destes núcleos de estudo ocorreu entre 1990 e 1992, já na gestão governamental de Vilson Kleinübing, acrescentando 12 (doze) centros aos já existentes. O número de matrículas alcançadas com a implantação deste projeto, atingiu o índice de 2903 ingressos em todo o Estado.

No entanto, o CEFAM não conseguiu atingir estes e outros objetivos, dada a descontinuidade das políticas públicas educacionais nas esferas federal e estadual. Os professores dos centros de estudos e os técnicos das secretarias, apontavam que a interferência política, mudanças administrativas nos diferentes níveis do sistema de ensino (troca de ministros, secretários, coordenadores, diretores, técnicos e professores), causavam descontinuidade nas ações públicas e lentidão na definição da situação funcional dos professores participantes. Aliado a isso, não havia garantia de permanência dos professores efetivos nos centros e nem diplomas legais que institucionalizassem os CEFAM, além das decisões burocratizantes dos órgãos de gerenciamento do Estado em relação às escolas. A deficiência formacional dos professores da rede pública estadual com condições de orientar trabalhos de pesquisa, e a própria dificuldade de determinadas escolas se assumirem como CEFAM, contribuiu para que este projeto não fosse levado adiante (CAVALCANTE, 1994, p. 98-99).

Logo, a *Revitalização do Curso de Magistério* (SANTA CATARINA, 1983), inserida neste contexto de ampliação do debate educacional e diante das tentativas oficiais em melhorar a qualidade do Curso, propunha alterações formacionais do futuro professor das primeiras séries, que o documento denominava 'recursos humanos em nível de 2º. grau'. Para tanto, foram retiradas 18 h/a de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Geral, mantendo estas duas áreas com 198 h/a. Foram acrescentadas mais 36 h/a às 72 h/a já destinadas à Educação Artística, somando 108 h/a. Já na Formação Especial, parte instrumental, foram acrescentados conteúdos básicos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde, em prejuízo das disciplinas de Redação e Expressão em Língua Portuguesa, "oportunizando

ao futuro docente mais segurança sobre *o que fazer e como fazer* [grifo no original] em relação ao desenvolvimento desses conteúdos nas quatro séries iniciais do ensino de 1º grau” (SANTA CATARINA, 1983, p. 3). Foi incluída também a disciplina de Estudos Regionais, objetivando aprofundar o conhecimento das micro-regiões de Santa Catarina, pois assim o professor estaria devidamente preparado para valorizar as suas origens, bem como a de seus alunos, respeitando-os como indivíduos em processo de evolução.

Pelo exposto, a preocupação dos reformistas em instaurar conteúdos básicos de Matemática, Língua Portuguesa e Estudos Sociais na nova grade curricular da Habilitação para o Magistério, em grande parte, correspondia à ineficiência dos modelos curriculares anteriores, que não conseguiam fazer com que os professores alfabetizassem, - de maneira eficaz - as crianças das séries iniciais. A importância da interdisciplinaridade e da articulação entre a Educação Geral e a Formação Especial, tornavam-se elementos de destaque nesta reforma. A disciplina de Estudos Regionais, - que teve seus pressupostos teórico-metodológicos elaborados no ano de 1979 - voltava à cena como instrumental articulador entre a realidade social da criança, suas limitações e seus estágios de evolução cognitiva.

Porém, a abordagem psico-pedagógica desta reforma, não avaliava em que condições reais o aluno aprendia. As teorias das ‘diferenças individuais dos alunos’, encobriam, na prática, as diferentes realidades sociais dos alunos que freqüentavam a escola pública. Isto reforçava uma crença de que os alunos carentes seriam, inevitavelmente, limitados cognitivamente, já que não tinham as mesmas condições dos alunos da ‘classe média’. A solução encontrada foi a instauração do SAP (Sistema de Avanço Progressivo), que aprovava os alunos que conseguiam se alfabetizar e aqueles que se encontravam no estágio de semi-alfabetização. Neste Sistema, os problemas de evasão e repetência cresciam, exatamente, na 5ª. série, já que o(a) aluno(a) que não estava devidamente alfabetizado(a), não conseguia acompanhar o ritmo dos demais colegas. A marginalização ocasionada pelo SAP foi questionada no Congresso Estadual de Educação (1984), sendo um dos pontos mais polêmicos do PEE daquele período.

Houve em consequência, por parte dos reformistas, alteração na grade curricular do Curso de Magistério, referente à carga horária da disciplina de Fundamentos Psicológicos e Sociológicos da Educação, que de 72 h/a passou para 108 h/a. Didática e Prática de Ensino foram reduzidas de 416 h/a para 396 h/a. As 72 h/a retiradas de Didática e Prática de Ensino foram destinadas para ‘Métodos e Técnicas de

Alfabetização', área esta pertencente aos 'novos estudos no campo da Psicologia'. Sendo uma das 'preocupações' dos reformistas, a alfabetização era encarada como o principal problema na formação do professor das séries iniciais, já que comprometia a compreensão e o encaminhamento cognitivo de todas as demais áreas do conhecimento. O projeto CEFAM também demonstrou preocupação com a alfabetização, compreendida em seu sentido amplo, "não se restringindo à codificação e à decodificação de signos e nem sendo compreendida como um conjunto de técnicas, mas se constituindo em porta aberta para a leitura do mundo por meio da matemática, das ciências, da história, da geografia e da língua" (CAVALCANTE, 1994, p. 104).

Por conseguinte, a grade curricular proposta para o Curso de Magistério em Santa Catarina passaria por um período de experiência igual a 3 (três anos), convergindo para o alcance das 'competências do professor'. A proposta em si, seria composta pelas disciplinas da Educação Geral e Formação Especial, prevendo o desenvolvimento de algumas disciplinas no espaço de 1 (um) semestre do ano letivo. O intercâmbio entre a Educação Geral e a Formação Especial, objetivavam o domínio da teoria e da prática, capacitando o futuro professor das séries iniciais "para uma transferência e aplicabilidade desses conhecimentos frente as [sic] necessidades reais da escola de 1º grau" (SANTA CATARINA, 1983, p. 9).

Esta articulação entre a parte geral e a parte especial, segundo os reformistas, procurava eliminar a dicotomia teoria/prática, tão comum nesta Habilitação. A formação continuada, o 'aluno como construtor de seu próprio saber', passaria, necessariamente, por este novo desenho curricular. Desta maneira, o professor das séries iniciais ao se defrontar com uma situação-problema em sala de aula, seria capaz de mobilizar seus recursos cognitivos de forma articulada, sem a necessidade de percorrer etapas pré-condicionadas (PERRENOUD, 1999).

A Didática seria a disciplina responsável por este elo entre a parte geral e a parte especial da Habilitação para o Magistério, fazendo com que alunos e professores interagissem no processo ensino-aprendizagem. A instrumentalidade do Curso e os seus procedimentos operacionais, faziam com que a Didática tivesse os seguintes objetivos no interior da grade curricular: "a) atividades especialmente ligadas ao conteúdo e metodologia das disciplinas básicas de ensino de 1ª. a 4ª. série (...); b) domínios sobre métodos e técnicas de alfabetização; c) programa de caracterização e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; d) metodologia [sic] da Escola Unitária; e) Filosofia e

Operacionalização dos Avanços Progressivos no Ensino de 1º. grau (SANTA CATARINA, 1983, p. 9).

Embora houvesse uma preocupação com a alfabetização, a inclusão do SAP como solução para resolver os problemas de evasão e repetência escolares, apenas transferiam estes problemas para as séries ulteriores. O conselheiro Lauro Ribas Zimmer do CEE já apontava que a “simples mudança de currículo (...), não garantia por si só, um novo curso e, em consequência, um novo profissional” (SANTA CATARINA, 1984a, p. 1). O conselheiro ainda questionava a filosofia do SAP, considerando que seria mais importante discutir o currículo por atividade, já que cada área do conhecimento apresentava a sua própria especificidade. Além disso, os reformistas propunham que a implantação de Estudos Sociais por área de estudos deveria ser gradativa, ou seja, só quando tivesse um professor habilitado para exercer esta disciplina. Na ausência deste profissional devidamente habilitado, a área de Estudos Sociais deveria ser ministrada através de disciplinas específicas que compunham a área de estudo. O conselheiro Zimmer rebatia esta proposta, questionando quem seria este profissional habilitado e como se daria a integração entre as disciplinas específicas que compunham a área de estudo. Além disso, havia a dissociação entre as áreas de Estudos Sociais e Estudos Regionais, esta última, encarada como disciplina fundamental para se resgatar a identidade social do aluno.

No interior deste embate, foram propostas duas grades curriculares para o Curso de Magistério, diferenciando-se na área de Estudos Sociais. No primeiro modelo, os Estudos Sociais foram previstos de forma integrada, englobando todas as disciplinas componentes da área. Já no segundo modelo, os Estudos Sociais foram subdivididos em disciplinas específicas que compunham esta área de estudo. Os dois modelos sugeridos estão em anexo (**Anexo I**). Cabe enfatizar, que no campo dos quadros curriculares, havia uma área denominada ‘outras atividades’, formada pelas disciplinas de Educação Física e Educação Religiosa. De acordo com a proposta, a Educação Física deveria privilegiar a Ginástica, os Desportos e a Recreação; já a Educação Religiosa os Aspectos Formativos da criança (SANTA CATARINA, 1983). Fica-nos alguns questionamentos: a Educação Física não é uma área primordial de formação do profissional das séries iniciais? Não é no espaço social lúdico que a criança aprende com as representações do vivido? Seria a Educação Física uma área de formação menor, um intervalo entre as disciplinas ditas ‘sérias’? A Educação Religiosa privilegiava que aspectos formativos? O caráter da

Educação Religiosa era ecumênico? Não se corria o risco de se estar catequizando os estudantes? Catequizar é função da escola laica?

Diante de tamanhas reformulações curriculares, o CEE apontava que a iniciativa da Secretaria de Educação de Santa Catarina em ‘revitalizar o Curso de Magistério’, era oportuna e pertinente, sendo anterior à iniciativa do MEC, consubstanciada no Projeto ‘Ajudando a Vencer’ (CAVALCANTE, 1994, p. 68-69). Todas as ações da prática escolar concentradas em escolas de formação para o magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. séries, oficiais e particulares de todo o território brasileiro, procuravam melhorar a qualidade desta Habilitação (SANTA CATARINA, 1984b, p. 6). No entanto, esta proposta, como as anteriores, foi formulada por tecnocratas, portanto, sem apelo democrático. Além disso, no contexto do Projeto ‘Ajudando a Vencer’, tentava-se acelerar a qualquer custo a diminuição dos índices de evasão e repetência nas séries iniciais, através do SAP.

Em 1985, foi alterado o período de duração da proposta de “Revitalização dos Cursos de Magistério”⁶ para 5 (cinco) anos, tendo em vista que “nesta fase de implementação ainda dispomos de poucas informações para concluir a validade da proposta; em um prazo maior, seria possível o acompanhamento de duas turmas da 3ª. série e de uma turma de egressos, já em ação docente” (SANTA CATARINA, 1985). Após decisão em plenário, o CEE aprovou a extensão da proposta até o ano de 1990. No início da década de 1990, mais uma reorganização curricular era sugerida sob forma de ‘experiência pedagógica’, abrangendo todos os colégios da rede pública estadual que ofereciam esta Habilitação (123 ao todo). Esta ‘experiência’ seria aplicada num período de 6 (seis) anos, a contar de 1990, tendo em vista os estudos preparatórios já realizados no decorrer de 1989 (SANTA CATARINA, 1985).

A reorganização curricular da Habilitação para o Magistério no início da década de 1990, estava inserida no 1º. Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PNDNR/1986-1989), na gestão do presidente José Sarney (1985-1990). Este plano tentava concentrar esforços no sentido de suprir as principais carências educacionais da população brasileira, garantindo educação em “quantidade e qualidade comparáveis para a formação de educadores competentes, conscientes da relevância de seu papel na sociedade e valorizados profissionalmente. (...): ‘(...), [cuidar-se-ia] de promover a

⁶ O projeto original propunha uma experiência de revitalização no prazo de 3 anos, contados a partir de 1983 (SANTA CATARINA, 1985).

melhoria do ensino ministrado nas escolas normais mediante adequada articulação com a Universidade' ” (CAVALCANTE, 1994, p. 75).

Estas mudanças desembocaram na implantação da nova proposta curricular para o Curso de Magistério em Santa Catarina, a partir de uma carga horária total de 3.600 h/a para o período diurno e 3.456 h/a para o período noturno, com duração de 4 (quatro) anos, ou seja, com o acréscimo de mais uma série. É bom lembrar, que o contexto histórico desta reformulação curricular, encontrava-se no âmbito das discussões sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC). A nova proposta curricular do Curso de Magistério obedeceu um cronograma de execução que pudesse viabilizar a sua aplicação no período 1990/1995. Logo, era imprescindível a constante revisão dos conteúdos programáticos das disciplinas específicas, que visavam a “nova postura político-filosófica de formação do jovem crítico, capaz de atuar no contexto social e transformá-lo, conforme estudos já iniciados em 1989 durante vários encontros estaduais e regionais (SANTA CATARINA, 1990, p. 2). A extensa pauta do cronograma de execução – num total de 13 (treze) itens – intencionava envolver todas as 123 unidades de ensino que ofereciam a Habilitação para o Magistério, além das próprias UCRES (Unidades de Coordenação Regional de Ensino).

A fundamentação legal desta nova proposta curricular, baseou-se na Lei 5.692/71, na Lei 7.044/82, nos pareceres nº 45/71 e 349/72 do Conselho Federal de Educação, na resolução federal nº 06/86⁷, na resolução nº 21/87 da CEE e outros dispositivos legais complementares. No novo quadro curricular proposto para a Habilitação para o Magistério, estas leis aparecem ao lado das áreas de estudo (**Anexo II**). A lei nº 7.044/82 e a Resolução nº 21/87/CEE, introduziram na parte diversificada as disciplinas de Filosofia, Psicologia, Sociologia e Metodologias de Ensino de Alfabetização, Português, História e Geografia, Ciências e Matemática. Já a instrução normativa nº 01/93/CEE/SC, referente ao artigo 20 da Lei Federal nº 8663/93, suprimiria do quadro curricular as disciplinas de EMC e OSPB, configurando um novo modelo curricular, que também se encontra no **Anexo II**. Com isso, houve um acréscimo na carga horária de História na 2ª. série (de 144 h/a para 180 h/a) e Metodologia do Ensino da Alfabetização na 4ª. série (de 36 h/a para 72 h/a).

⁷ No artigo 7º. desta resolução federal, acentuava-se a relevância do ensino de Português e Matemática em todos os períodos letivos, objetivando o ‘intercâmbio’ com outras áreas do conhecimento que necessitavam da adequada habilidade nas linguagens oral e escrita (MANHÃES, 1996, p. 201-203).

No que tangia ao estágio curricular, este correspondia a 432 horas, tanto para o turno diurno como para o noturno, desenvolvido a partir da 3ª. série – etapa de observação -, terminando com a fase de regência na 4ª. série. O estágio curricular, necessariamente, seria coordenado pelo professor de Didática e Prática de Ensino, envolvendo os demais professores do Curso de Magistério, especialistas da escola e acompanhamento técnico das UCRES. Um dos conselheiros do CEE – Paulo Kuno Rhoden - se mostrou desfavorável à nova proposta curricular, por considerá-la uma imposição da SEE (Secretaria Estadual de Educação) e não uma experiência pedagógica coletiva.

Associado a isto, o estágio curricular no Curso de Magistério, - na prática – não correspondia aos anseios dos projetos oficiais. O depoimento da professora Angélica Anita Martins FRAGA, - ainda que não dê conta das multifaces desta prática pedagógica em todas as unidades de ensino do Estado – assinala algumas destas contradições oficiais. FRAGA (2001) relata que quando cursava a Habilitação para o Magistério, teve dois professores bem diferentes na disciplina de Didática e Prática de Ensino. O primeiro professor, não orientava os alunos de maneira adequada, ocasionando improvisos nas escolas onde se realizaria o estágio propriamente dito. Além disso, a professora da sala de aula, - que deveria permanecer na sala com os alunos-estagiários – nos dias de estágio, simplesmente, não comparecia à escola. Já o segundo professor, planejava as aulas de maneira coletiva, participando de todo o processo ensino-aprendizagem. FRAGA, porém, admite que seu desempenho no estágio curricular foi satisfatório, porque na época trabalhava como estagiária extracurricular na área de educação, o que facilitou o encaminhamento pedagógico em sala de aula. No entanto, esta não era a realidade de todos os alunos.

Com o término do período de experiência da nova proposta curricular do Curso de magistério no ano de 1995, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto propôs uma nova reorganização no Curso de Magistério, agora sob uma nova nomenclatura: ‘Curso de Magistério – Educação Infantil à 4ª. série do Ensino Fundamental’, adotada por todas as escolas da rede estadual de ensino a partir de 1996. Esta reorganização do Magistério tinha por meta “formar professores adequados aos novos tempos, distintos de outras épocas por suas transformações científicas e tecnológicas notáveis e cada vez mais aceleradas” (SANTA CATARINA, 1995, p. 1-2).

Para que este ‘novo’ profissional das séries iniciais se tornasse mais competente em seu ofício pedagógico, o documento assinala que foram realizados em Santa Catarina diversos encontros de capacitação entre os anos de 1990 e 1995, sob forma de ‘experiência pedagógica’. Cabe esclarecermos aqui, que em vários momentos desta pesquisa, colocamos a expressão *novo* entre apóstrofes, por entendermos que as reformas curriculares do Curso de Magistério nas décadas de 1970, 1980 e 1990 sempre partiram da premissa de que era necessário um novo modelo de professor para as séries iniciais. Este ‘novo’ professor que passaria a se constituir na década de 1990 não rompia, necessariamente, com os padrões de profissional das séries iniciais desenhados desde a aprovação da Lei 5.692/71. Este modelo atendia, em consequência, as transformações do mundo do trabalho e a reestruturação do processo produtivo capitalista, muito embora as condições materiais para a formação de professores atualizados sempre esbarrassem na ‘ausência de recursos’ das políticas públicas do Estado.

Nos encontros regionalizados de capacitação, onde se definiu o modelo de professor “mais adequado aos novos tempos”, foi elaborada e aprovada a Proposta Curricular de Santa Catarina, objetivando o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos (SANTA CATARINA, 1995). Este modelo de professor, dado o seu contexto histórico, passou a ser desenhado, justamente, durante o Plano de Reconstrução Nacional – Governo do Brasil Novo (1990-1992), na gestão do presidente Fernando Collor de Mello. O objetivo do Plano de Reconstrução Nacional era modernizar a indústria brasileira, associado às transformações políticas internas. Isto significava menor participação do Estado na atividade produtiva, desregulamentação da economia e eficiência do aparelho governamental. Tanto a modernização industrial, como a racionalização produtiva e a competitividade internacional, eram entendidas como grandes desafios a serem enfrentados pelo governo Collor de Mello (CAVALCANTE, 1994, p. 80). Logo, os pilares do Neoliberalismo atingiam a sua forma mais acabada no governo Collor, afetando direta e indiretamente todos os sistemas estaduais de ensino do país.

A formulação teórica da ‘Experiência Pedagógica do Curso de Magistério’ (1990-1995), contou com a participação de profissionais da área de Educação da UFSC e da UDESC. A promoção de subsídios teóricos destes profissionais, possibilitaria avaliar com maior clareza as discussões pertinentes à definição das Diretrizes Político-Pedagógicas para os cursos de formação do Ensino Médio em Santa Catarina. A

providência principal, neste sentido, dizia respeito à unicidade da grade curricular do Curso de Magistério nos dois primeiros anos, correspondentes à Educação Geral:

Este conhecimento [Educação Geral] se distingue da ciência e da cultura geral, mediante a decodificação que necessariamente se efetua para que estas sejam sistematizadas, tornando-se acessíveis a todos. Isto vem a legitimar a necessidade do professor ser muito competente na sua disciplina, tendo conhecimento de causa para poder trabalhar com muita autonomia e segurança os conteúdos fundamentais da mesma. (...). Uma vez bem trabalhada, as disciplinas da Educação Geral o aluno do Magistério não terá dificuldades em cursar determinada habilitação, ou dedicar-se a um campo mais especializado de atendimento desde a Educação Infantil à 4ª. série, como também direcionando seu interesse profissional a [sic] Educação Especial e à Educação de Adultos, podendo comunicar-se perfeitamente com seus futuros alunos mediante a transposição que saberá fazer dos códigos de um patamar mais elevado de conhecimento a outro mais acessível aos alunos. Neste ponto, ressaltamos que a formação em Educação Infantil traz em si subjacente todas as determinações afetas à formação de 1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental que é formar professores para que saibam ensinar seus alunos a se movimentarem livremente, com autonomia e sabedoria no interior da lógica das disciplinas científicas e culturais, interconectadas pela língua materna que dá identidade ao povo e poder de coordenação às mais diversas elaborações do homem. (SANTA CATARINA, 1995, p. 7)

Por este documento, defendia-se, portanto, uma racionalidade baseada nos meios e nos fins e não mais nas causas e nos efeitos, característica própria dos cursos técnicos profissionalizantes da década de 1980. Levando-se em conta as políticas públicas educacionais, que não investiam em novos laboratórios e salas de aula, e na crescente desqualificação do professor das séries iniciais, a reformulação do Curso apenas inovava em seus aspectos terminológicos. A importância de se ensinar a 'língua materna' com eficiência, estava também associada à educação de adultos, o que demandava profissionais com competências específicas na área de alfabetização:

... O grande trabalho efetuado com a Língua Portuguesa, a Literatura e a Alfabetização, traz para o interior da grade curricular do Magistério também a Educação de Adultos, contribuindo para que se formem profissionais competentes para atuarem nesta especificidade formativa. (...). Não se perde em nenhum momento a relação conteúdo-forma na proposta apresentada, que permita uma dicotomia de qualquer ordem, entre Fundamentos e Metodologia. Diante do exposto (...), justificamos a importância dos Fundamentos Teórico-Metodológicos, bem como as respectivas cargas horárias destinadas às disciplinas (SANTA CATARINA, 1995, p. 9).

Esta grade curricular elaborada pelos reformistas, intencionava uma articulação, mais evidente entre o Núcleo Comum, a Parte Diversificada e a Parte Profissional. Os Fundamentos Teórico-Metodológicos aparecem tanto na parte diversificada como na parte profissional, buscando a interação entre as disciplinas de cunho específico e as disciplinas de cunho pedagógico. Havia no documento quatro propostas de organização curricular, sendo duas para o turno diurno e duas para o turno noturno (V. Anexo III).

A Educação Física e o Estágio Curricular seriam ministrados em horários extra-classe, e a disciplina de Língua Estrangeira Moderna passou a ser optativa, cabendo a cada estabelecimento de ensino oferecê-la ou não.

Contudo, os programas oficiais elaborados ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 em Santa Catarina, para o Curso de Magistério, sofreram uma série de contingências, fruto das discontinuidades das políticas públicas no Estado. Em outras palavras, cada gestão governamental queria imprimir a sua própria marca administrativa, com programas educacionais que atendiam necessidades epidérmicas, protelando a decisão histórica de se promover uma formação integrada dos professores das séries iniciais. Porém, nos idos da década de 1990, inaugurava-se uma nova abordagem discursiva no conteúdo programático das reformas curriculares, incorporada às produções científicas no interior do meio acadêmico. A última reorganização curricular aqui analisada (1995), sublinhava bem esta necessidade de envolver as universidades com as escolas públicas, principalmente no que se referia à articulação entre as áreas específicas e as áreas pedagógicas.

Houve, neste sentido, uma mudança no estatuto formacional dos professores das séries iniciais; uma transição entre o conservadorismo psico-pedagógico das primeiras reformas, para uma formação dirigida às múltiplas competências e habilidades. A própria hierarquização das disciplinas no interior das grades curriculares no Curso de Magistério, objetivavam a formatação de um determinado indivíduo. Se as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela dicotomia teoria/prática e pela inclusão de disciplinas de teor ideológico (EMC e OSPB), a década de 1990 vai inaugurar o discurso do 'professor flexível', um professor mais autônomo e plural, capaz de identificar as potencialidades de seus alunos e suas inteligências múltiplas. A educadora espanhola, Julia VARELA, ao discutir a gênese do estatuto do saber pedagógico, assinala que as disciplinas pertencentes a uma grade curricular, representam técnicas de adestramento e individualização, maximizando e otimizando o rendimento dos alunos. O poder que esta hierarquização curricular exerce sobre o estudante, inutiliza os mecanismos repressivos no ambiente escolar. Logo, o "poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo, tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões" (VARELA, 1994, p. 92).

Os saberes pedagógicos selecionados, que precisavam agora ser incorporados à organização curricular do Curso do Magistério, permaneciam atrelados às opções oficiais sustentadas pela SEE e pelos consultores convidados através das universidades públicas e particulares. A necessidade da recuperação histórica da identidade coletiva dos professores da rede pública estadual de ensino, marcada pelos enfrentamentos ao poder governamental estabelecido no início da década de 1980, mostrava-se neste momento, dispersa e sem um ‘discurso alternativo’, que possibilitasse a instituição de um *saber* legítimo. A destruição das organizações coletivas deve ser compreendida como uma construção histórica que vinha se desenhando desde o final da década de 1980, enfraquecendo o poder de ação dos professores e anulando a sua efetiva participação na elaboração dos currículos escolares.

Logo, a construção curricular do Curso de Magistério na década de 1990, estabelecia novos pressupostos no campo psico-pedagógico, trazendo para o seu interior os ‘excluídos’. Na dimensão ‘politicamente correta’, o risco de se enveredar por uma particularização excessiva dos historicamente excluídos – sujeitos desfavorecidos, socialmente -, reduz o embate entre diferentes coletividades a uma “espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos” (VARELA, 1994, p. 96). É contra a naturalização deste discurso e a falsa inclusão social dos historicamente excluídos, que devemos erguer os olhos, para que possamos avançar no processo de renovação pedagógica que atenda especificidades discutidas por toda a comunidade escolar. A mera reforma curricular e o embelezamento das práticas discursivas, não resolvem questões práticas, tais como: condições salariais precárias, salas de aula lotadas, ausência de laboratórios, bibliotecas com acervo bibliográfico defasado e a hierarquização e/ou indicação de técnicos administrativos por parte do governo estadual em cada unidade de ensino.

CAPÍTULO III

REPENSANDO OS MODELOS DE COMPETÊNCIA E HABILIDADE: A LEI 9.394/96

... Talvez a característica mais importante do fim do século XX seja a tensão entre esse processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele. (Eric Hobsbawm)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, foi gestada num momento histórico de politização do debate educacional. As eleições diretas restabelecidas para governadores de Estado a partir de 1982, assim como experiências democratizantes em alguns municípios do Brasil, como foi o caso de Lages em Santa Catarina, denotavam a busca de uma maior participação popular nas decisões de caráter social. O projeto original da nova LDB passou a ser desenhado, exatamente, após a promulgação da Carta Constitucional de 1988. Neste projeto, - idealizado pelo deputado mineiro do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), Octávio Elísio – foram anexadas mais 7 (sete) propostas alternativas por parte da Câmara dos Deputados, além de 17 (dezesete) projetos que tratavam de aspectos específicos relacionados à LDB, e 978 emendas de deputados de diferentes agremiações partidárias (SAVIANI, 1999, p. 57).

Enquanto o projeto da nova LDB tramitava na Câmara dos Deputados, surgiam propostas alternativas no Senado. Uma delas partiu do senador e ex-governador indicado de Santa Catarina, Jorge Konder Bornhausen, versando sobre o Ensino Superior. Cabe lembrar, que Bornhausen tinha sido Ministro da Educação durante a gestão do presidente José Sarney (1985-1990). O projeto de Bornhausen, de nº 208 e datado de 1989, chegou a ser aprovado pela Comissão de Educação do Senado em maio de 1990. Porém, o que se estranhava neste projeto, era o fato de que o Ensino Superior, por pertencer à matéria da LDB, não necessitava ser regulada de forma paralela. A atuação decidida do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, suspendeu a sua tramitação no Senado Federal (SAVIANI, 1999, p. 127-128).

Mesmo assim, após a gestão presidencial de José Sarney e o processo de eleições diretas para o Executivo Federal, que legitimou no poder Fernando Collor de Mello (1990-1992), deu entrada na Comissão do Senado, em 20 de maio de 1992, mais um projeto de LDB, de autoria do senador Darcy Ribeiro, do PDT (Partido Democrático Trabalhista) do Rio de Janeiro. Este projeto foi assinado pelos senadores Marco Maciel do PFL (Partido da Frente Liberal) de Pernambuco e Maurício Correa (PDT-DF), tendo como relator o então senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). O projeto, porém, não foi apreciado pela Comissão do Senado.

Todavia, o senador Darcy Ribeiro, numa atitude antidemocrática, aproveitou-se do momento político turbulento que afastou o presidente Fernando Collor de Mello em setembro de 1992 – processo de *impeachment* – para acelerar a aprovação de seu projeto de LDB no Senado. Para tanto, beneficiou-se do novo Regimento Interno do Senado que dava às decisões das comissões temáticas, caráter terminal. Logo, “uma vez aprovado na Comissão de Educação, o projeto de LDB estaria automaticamente aprovado no Senado seguindo diretamente para apreciação da Câmara dos Deputados (...)” (SAVIANI, 1999, 129-130). O projeto que estava tramitando na Câmara, neste sentido, perderia sua prioridade, passando a ser encarado como ‘matéria vencida’.

As agremiações partidárias mais progressistas que iniciaram o processo de planejamento da nova LDB até o início da década de 1990, começavam a perder o seu espaço político para partidos vinculados às antigas oligarquias regionais. Só para exemplificar, matérias importantes como os relatórios concernentes às comissões de Educação e de Constituição e Justiça, foram entregues a parlamentares de perfil conservador. No que tangia à relatoria de Comissão da Educação, esta ficou ao encargo da deputada federal catarinense, Ângela Amin (PDS), que defendia claramente os interesses privados no campo educacional.

Os interesses privatistas no modelo educacional brasileiro, historicamente, não são nenhuma novidade. O tráfico de influências, no entanto, em decorrência do texto da LDB que estava sendo votado no Senado, atingiu o seu ápice com João Carlos Di Genio, proprietário da rede de cursos e colégios ‘Objetivo’ e da Universidade Paulista (UNIP). Di Genio não concordava com a proposta original de que o corpo docente das universidades particulares fosse todo formado por mestres e doutores. Sua presença no Senado, no dia da votação da LDB e na qualidade de ‘reitor da UNIP’, convenceu o senador Antonio Carlos Magalhães (PFL-BA) a retirar da proposta a exigência dos

títulos de mestre e doutor, alterando-os para 'cursos de especialização'. Apresentada esta proposta por Antonio Carlos Magalhães, na forma de emenda, a mesma foi aprovada pelo Senado (SAVIANI, 1999, p. 161-162).

O projeto original da LDB, bastante influenciado pelas demandas democratizadoras do final da década de 1980 e, portanto, de cunho teórico socialista, encaminhava-se para uma proposta de viés conservador, motivada pela ascensão de outros atores sociais e por uma nova correlação de forças políticas. Resultado de uma ampla discussão nacional, a nova LDB, - que apresentava inúmeros títulos, artigos, parágrafos e alíneas em seu projeto de origem, - compôs-se, em sua estrutura final, numa lei 'minimalista', bastante flexível e "mais indicativa do que prescritiva. [Tratava-se] (...) de uma lei (...), que [deixava] muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC, cujo papel é reforçado em face das atribuições que a lei confere à União (...)" (SAVIANI, 1999, p. 226).

Contextualmente, a Lei 9.394/96 foi aprovada no interior das reformas do Estado Nacional, promovidas pela primeira gestão do agora presidente Fernando Henrique CARDOSO (1995-1998). Para CARDOSO (1998), estas reformas estariam vinculadas a uma estratégia política em que a 'ação pública' substituiria a 'ação estatal'. Em outras palavras, CARDOSO defendia a 'diminuição do Estado', comumente identificado como 'Estado Neoliberal'. Neste sentido, o Estado teria uma administração mais ágil, pois o modelo paternalista, interventor e regulador da economia - numa alusão ao período varguista - não caberia mais num mundo cada vez mais 'globalizado'. Logo, a transparência dos gastos públicos, a maior vitalidade fiscal do Estado, - associado às privatizações das empresas estatais -, combateriam o clientelismo, dando maior estabilidade e organicidade às finanças públicas.

Estas mudanças estruturais no campo sócio-econômico na primeira gestão de Fernando Henrique CARDOSO, de acordo com Roberto LEHER (1998), não eram por acaso. Um documento elaborado nos EUA, conhecido por 'Consenso de Washington' (1996), posicionou o Banco Mundial - órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) - como Instituição privilegiada na definição dos recursos financeiros a serem distribuídos no setor educacional, atendendo os países que não superaram a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, como era o caso do Brasil. Para tanto, os pontos defendidos pelo Banco Mundial se sustentavam na: a) ordem cívica; b) cidadania; c) crescimento econômico sustentado. Para os mentores do Banco

Mundial, os chamados ‘ajustes estruturais’ nos países em desenvolvimento, eram necessários para a reconstrução do mundo do trabalho, exigindo novas habilidades, competências e atitudes específicas diante de uma ‘sociedade da informação’.

Com isso, era de se estranhar a pretensa descentralização do Estado almejada por Fernando Henrique CARDOSO e sua equipe econômica. A participação popular no processo de ‘gestão dos recursos públicos’, em consonância com a lógica do *voluntariado*, implicava numa falsa participação democrática, já que o Estado Neoliberal instituído, só é mínimo quando tem de investir no social, e máximo quando centraliza toda e qualquer ação de ordem política. Importante enfatizar que a lógica do *voluntariado* retira do Estado a sua obrigatoriedade com o social. Segundo o educador Dermeval SAVIANI (2000, p. 82), uma das metas do MEC no que se referia ao Plano Nacional de Educação – previsto no artigo 87 da Lei 9.394/96 e em harmonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – era a participação da comunidade na manutenção física das escolas. Esta meta, inserida na campanha *Acorda Brasil. Está na hora da escola*, apelava para que empresas e os cidadãos comuns, doassem livros, revistas, videocassetes, jornais, projetores, computadores, televisores, etc., além da realização de palestras gratuitas e aulas de reforço nas escolas por parte de determinados segmentos sociais. Esta atitude por parte do aparelho governamental federal, serve para reforçar a desqualificação dos professores da rede pública, que passam a dividir o seu ofício pedagógico com sujeitos despreparados e sem qualquer tipo de remuneração.

CARDOSO (1998) complementava ainda, que as reformas de seu governo deveriam ser compreendidas pelas alas partidárias oposicionistas, e que os chamados ‘sindicatos corporativos’ deixassem de lado questões particulares e passassem a encarar as questões sociais no âmbito de um Projeto Nacional. Na realidade, estas ações se encaminhavam para o desmantelamento das organizações sindicais e para a anulação da política (HOBSBAWM, 2001).

A flexibilização no campo educacional, pode ser observada no interior da própria Lei 9.394/96. O jurista Maurício Antonio Ribeiro LOPES assinala, nas entrelinhas do Título II da nova LDB, que o “legislador neoliberal convicto e irresponsável olvidou o mandamento constitucional no sentido de antes de ser um *dever*, a educação [trata-se] de um *direito* [grifos no original] do cidadão, exatamente porque de sua definição como direito (...) é que surge o correlato dever do Estado” (1999, p. 36). Em outras palavras, LOPES considera que a atual LDB é uma desobediência à Constituição Federal, já que

procura retirar do Estado as suas atribuições legais referentes à educação pública, posicionando, prioritariamente, a 'Família' como responsável pela educação de seus filhos.

Embora aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada em 20 de dezembro do mesmo ano, a Lei 9.394/96 não encerrava em sua promulgação e na sua publicação no Diário Oficial da União – ocorrida no dia 23 de dezembro de 1996 – uma redação única e inalterável. Pelo contrário. Eram, exatamente, suas regulamentações e as emendas constitucionais, que caracterizariam a sua operacionalização.

A regulamentação da Lei 9.394/96 foi bastante curiosa. Antes mesmo de ser aprovada, ela já estava sendo regulamentada. Isto ocorreu, porque em novembro de 1995 foi aprovado a Lei 9.131 que alterava artigos da LDB anterior (Lei 4.024/61), criando em consequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em dezembro de 1995, através da Lei 9.192, era regulamentada a escolha de dirigentes de instituições de ensino superior e, simultaneamente, a proposta de emenda constitucional nº 14, que referendou a Lei 9.424 (Lei do FUNDEF), responsável pelo financiamento do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2000, p. 7).

De acordo com a regulamentação supracitada, o CNE seria composto por duas Câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB), - incluindo os Ensinos Fundamental e Médio – e a Câmara de Educação Superior (CESu), onde estas Câmaras teriam “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, sendo que cada Câmara decide em caráter terminal sobre os assuntos de sua competência que só serão submetidos à apreciação do Conselho Pleno em grau de recurso” (SAVIANI, 2000, p. 8).

Não obstante, a Lei 9.394/96 denota na materialização de sua redação, inúmeras interpretações, dada a sua flexibilidade. Enquanto a legislação educacional do Estado Militar apresentava uma estrutura mais ou menos rígida (Lei 5.692/71), a nova LDB apresenta uma característica peculiar: a de estar modelada aos interesses do modelo econômico neoliberal de uma maneira difusa. No que tange mais diretamente à formação dos professores, o artigo 87 da Lei 9.394/96 considerava que a União moveria esforços na realização de programas de capacitação a todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância. Estes programas, em consonância com a 'Declaração Mundial sobre Educação para Todos' e ao Plano

Nacional de Educação – que deveria ser encaminhado ao Congresso Nacional a partir de 1997 –, objetivavam a admissão de professores em todos os níveis de ensino somente com curso superior. Além disso, a União conjugaria todo o seu empenho na progressão das escolas públicas urbanas para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1999, p. 56).

Os Cursos de Magistério, neste contexto, paulatinamente, começam a se descaracterizar, decorrendo daí o seu processo de extinção. A Lei 9.394/96 passa a idealizar programas de capacitação mais produtivos, priorizando a racionalização do tempo e dos recursos financeiros a serem empregados na formação dos professores das séries iniciais. Um destes programas se refere aos cursos de ‘educação a distância’, embora Pedro DEMO (1997) assinala uma confusão conceitual no texto da nova LDB no que diz respeito ao ‘ensino a distância’ e à ‘educação a distância’. Para DEMO, a expressão ‘ensino’ está associada à sistematização de um determinado conhecimento; porém, a expressão ‘educação’ revela as várias dimensões do processo educativo em todos os seus níveis, repleta de mecanismos e funcionalidades próprias. Maurício A. R. LOPES enfatiza que “por educação se devem entender todos os processos pedagógicos que acontecem no conjunto das relações sociais; já o ensino é a relação sistematizada de reproduzir o conhecimento socialmente produzido” (1999, p. 34).

Ainda associado ao artigo 87 da Lei 9.394/96, é importante perceber o quanto o Plano Nacional de Educação almejado pelo MEC, atende determinadas perspectivas sociais, políticas e econômicas. O Plano Nacional de Educação está articulado à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo como marco histórico a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtiem, Tailândia. O Plano Nacional de Educação, neste sentido, é uma continuação dos pressupostos contidos no Plano Decenal de Educação para todos do MEC (1993), que apontava entre seus objetivos a maior participação dos vários segmentos sociais – governamentais ou não – na promoção da diminuição das desigualdades sociais e a universalização da Educação Básica. O Brasil, tendo participado da Conferência na Tailândia, convocada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, foi um dos signatários do documento que constituiu as bases dos planos decenais de educação, cabendo aos países de maior índice populacional assegurar o direito à educação básica a todas as crianças em idade escolar (PLANO DECENAL DE

EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 11). Este compromisso assumido pelo Brasil, coadunado com a Constituição Federal de 1988, de acordo com o MEC, não permite, portanto, criar confusão entre o Plano Decenal de Educação e o Plano Nacional de Educação, já que este último, - previsto na própria Constituição Federal – se dirige a todos os níveis e modalidades de ensino.

No âmbito das discussões que estabeleceram os planos decenais de educação dos países em desenvolvimento, é necessário ressaltar os estudos realizados para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para Todos, mundialmente conhecidos por ‘Relatório Jacques Delors’. Estes estudos iniciaram em março de 1993 e foram concluídos em setembro de 1996, contando com ‘especialistas educacionais de alto nível’ de todo o mundo. A essência de propósitos do Relatório, porém, revela o quanto suas premissas se articulam com as administrações políticas neoliberais e com a ideologia da globalização, ressaltando a importância do *capital humano* e o investimento educativo voltado à produtividade. Realça ainda, a necessidade de se formar agentes sociais aptos a utilizar novas tecnologias, denotando novas aptidões necessárias à elevação ‘científica’ dos quadros educacionais. Em suma, num mundo cada vez mais globalizado, torna-se imprescindível a ‘flexibilidade qualitativa’ da mão-de-obra humana em todos os setores produtivos, onde as *competências evolutivas* possam se articular com o *saber* e o *saber fazer* (DELORS, 2000, p. 71).

Por conseguinte, os investimentos ditos ‘imateriais’, como reforça o Relatório supracitado (DELORS, 2000), voltados à formação docente, não podem mais fornecer mão-de-obra para empregos estáveis, mas sim, para ofícios que exijam capacidade de adaptação. Desta maneira, no período que se seguiu ao golpe militar de 1964 no Brasil, a modernização no campo educacional era encarada a partir da anulação dos conflitos sociais e na racionalidade tecnocrática. No período correspondente à Nova República (1985-1990), devido às demandas democratizadoras de vários segmentos sociais, em especial o movimento docente, pretendeu-se, oficialmente, uma racionalidade democrática. Por fim, no início da década de 1990, a “‘racionalidade financeira’ é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e a diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional”(SAVIANI, 2000, p. 89).

SAVIANI (2000) entende também que o CNE passou a ser um órgão de assessoria do MEC, isto é, na prática todas as deliberações encaminhadas ao MEC são validadas mediante a homologação do Ministro da Educação. Isto acarreta uma elevada centralização política, contrariando o discurso oficial do atual governo federal, já que as decisões políticas de seus pares são máximas, enquanto a participação popular é mínima.

Com isso, vários decretos e portarias foram criadas para a regulamentação da nova LDB, tais como o decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que legalizava as responsabilidades das instituições públicas e particulares no oferecimento do ensino superior; o decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou a 'educação profissional'; a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que manteve o ensino religioso nas escolas de Ensino Fundamental; e a emenda constitucional de nº 14, de 1996, que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, dando nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Esta estratégia do governo federal na esfera educacional, traduzida em forma de tópicos (um decreto ali, uma lei acolá), procura desmobilizar a classe docente, que a todo momento precisa estar atenta aos 'mecanismos legais' criados pelas tantas portarias ministeriais. Esta prática oficial, artificialmente, estaria resolvendo os problemas educacionais do país (SAVIANI, 2000).

Todavia, Pedro DEMO (1997), ressalta que a nova LDB apresenta 'ranços' e 'avanços'. Os 'avanços' teriam ficado por conta do senador Darcy Ribeiro (1922-1997), acusado injustamente de 'interventor', por ter intercalado no processo decisório da Câmara de Deputados, o seu projeto de LDB originária do Senado (DEMO, 1997, p. 10). DEMO destaca ainda a 'flexibilização' da Lei 9.394/96, principalmente no que se refere ao artigo 4º. (Direito à Educação e o dever de educar) e ao artigo 8º., que trata da organização da educação nacional. No entanto, esta flexibilização só tem validade, se a cidadania qualitativa consegue aproveitar a flexibilidade pedagógica da nova LDB, justamente para favorecer o aluno e a sociedade.

No que tange mais imediatamente à formação dos professores das séries iniciais, DEMO considera que a profissão de professor é a que mais se desgasta com o passar do tempo, já que lida constantemente com a reconstrução do conhecimento. Associado a isto, muitos professores não conseguem se atualizar adequadamente, contribuindo para a desqualificação de seu ofício (1997, p. 49). O fato dos professores não se atualizarem

adequadamente, necessita ser enfrentado com investimentos maciços no campo educacional. Sendo a Educação um ‘investimento social permanente’ (AURAS, 1988), o mutacionismo terminológico da nova LDB não corresponde, necessariamente, à garantia de definições orçamentárias relevantes, embora Pedro DEMO veja com bons olhos o artigo 15 da Lei 9.394/96, que “estabelece ‘progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público às unidades escolares públicas’; possivelmente esse artigo representa o ápice do espírito flexibilizador da Lei, (...)” (1997, p. 19).

No entanto, para SAVIANI, as políticas orçamentárias educacionais precisam ser mais nítidas e corajosas, definindo a educação como prioridade social e política número 1 (um). Ainda que as medidas do atual governo federal partam de necessidades reais, “a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: (...). As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. (...): o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel” (2000, p. 4).

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993), também partia de necessidades reais, e o discurso contido no interior de sua redação, revelava os desmandos das políticas sociais públicas, demonstrando que a elevada concentração de renda e patrimônio, inibia a efetiva participação popular. Mais do que reconhecer a má distribuição de renda no país e a exclusão social, as políticas públicas devem ser afirmativas, priorizando o setor educacional em suas metas.

Seguindo nesta direção, se tomarmos o raciocínio de SAVIANI (2000) no que concerne à formação dos professores das séries iniciais, chegaremos a algumas conclusões semelhantes, ou seja, de que teríamos professores mais preparados se os mesmos não necessitassem trabalhar em mais de uma escola; se o piso salarial da categoria fosse digno; se a carga horária de trabalho destes profissionais não ultrapassasse 40 h/a semanais em sala de aula – como ocorre em muitos estabelecimentos de ensino de Santa Catarina -, etc.. Isto pode ser ilustrado pela pesquisa realizada pela professora Sarah Jane Alves DURÃES, da Universidade Estadual de Montes Claros, em Minas Gerais, e publicada em forma de artigo no jornal ‘O Estado de Minas’, em junho de 2000. De acordo com o artigo, DURÃES descobriu no Arquivo Público Mineiro documentos do século XIX que atestam as constantes reivindicações dos professores por melhores salários. Contraditoriamente, os pronunciamentos oficiais dos governantes

daquele período, ressaltavam a importância do trabalho docente para a consubstanciação de uma sociedade calcada na ‘ordem e no progresso’. Entretanto, as primeiras escolas normais instaladas na década de 1870, revelavam que tanto os professores como os diretores destas instituições, reivindicavam à Inspeção de Instrução Pública um salário superior a seiscentos contos, tendo em vista que o porteiro da escola – também funcionário público – recebia oitocentos contos (QUANTO VALE O PROFESSOR? 2000).

Logo, torna-se primordial a discussão envolvendo a valorização social do professor das séries iniciais. De nada vale os ‘mecanismos legais’ do MEC no sentido de promover a avaliação dos educandos e das instituições educacionais em todos os níveis de ensino (SAEB, ENEM e PROVÃO¹), se os professores permanecem num processo acelerado de indigência social. A reforma do Ensino Médio, porém, prevista em determinados artigos da Lei 9.394/96, não contempla prioritariamente os Cursos de Magistério, explicitando a gradativa extinção destes cursos e a implementação de uma nova modalidade formacional: os *Cursos Normais Superiores*. O currículo da Educação Básica – Ensinos Fundamental e Médio -, pelo texto da nova LDB, deve atender o seguinte propósito:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1999, p. 44).

A parte diversificada comentada pelo artigo supracitado, complementada pelos sistemas de ensino e coadunada com o artigo 23 da Lei 9.394/96, estabeleceu que a Educação Básica poderia ser “organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, (...), sempre que o processo de aprendizagem assim o [recomendasse]” (BRASIL, 1999, p. 43). Este artigo ganhou em Santa Catarina interpretações equivocadas. A organização em períodos semestrais em muitas escolas catarinenses, promoveu uma série de confusões, tendo em vista que alguns estabelecimentos de ensino conviviam, concomitantemente, com o

¹ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que avalia somente os educandos do Ensino Fundamental; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia os educandos do Ensino Médio; e o PROVÃO, comumente designado desta forma pelos estudantes avaliados no Ensino Superior.

sistema anual e semestral. Além disso, no âmbito da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concluídos em 1998 pelo MEC, muitas disciplinas pertencentes à parte diversificada do Currículo destronaram disciplinas até então obrigatórias, tais como História, Geografia e Biologia, dando vazão a áreas como Ética, Pluralidade Cultural e Sexualidade. Os ‘equivocos’ e/ou a intencionalidade da fragmentação do conhecimento histórico-geográfico, mediante a introdução dos ‘temas transversais’, lembra em muito a introdução das disciplinas de cunho ideológico do Estado Militar, quando então era vigente a Lei 5.692/71.

Ainda associado ao artigo 26 da Lei 9.394/96, Pedro DEMO chama a atenção para os termos *clientela* e *cidadania*: “...Com exceção do conceito de ‘clientela’, que certamente confunde o direito de consumo com o de cidadania – a gosto da visão já em declínio da ‘qualidade total’ – volta-se a alimentar senso adequado pelas marcas locais, acentuado também no caso das escolas rurais” (1997, p. 24). Não obstante a compreensão das diferenças regionais de cada parte do país, a interferência social deve ser mais incisiva, pois corre-se o risco de se enfatizar o ‘realismo concreto’ das populações subalternizadas, impedindo o acesso destas ao saber construído historicamente (VARELA, 1994).

Não havendo clareza conceitual, portanto, em relação aos Cursos Normais Superiores, a reforma do Ensino Médio na Lei 9.394/96, procura privilegiar outros aspectos profissionais, mais diretamente relacionados às mudanças tecnológicas do mundo do trabalho:

Art. 35: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: (...); II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com *flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* [grifos nossos]. (...). Art. 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...). § 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (...). Art. 42: As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1999, p. 46-47).

Há nestes artigos, uma nítida separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, ou em outras palavras, uma dualidade entre dois sistemas de ensino pertencentes a um mesmo nível de escolaridade. Dermeval SAVIANI entende que a essência desta política educacional é a separação entre o Ensino Médio e o Técnico. Isto

significa um retorno ao passado, próprio das reformas da década de 1940 - período ditatorial de Getúlio Vargas -, onde se dualizou o sistema de ensino. O decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, entretanto, regulamentou esta dualidade (2000, p. 55). SAVIANI acrescenta também, - utilizando-se os estudos de Acácia KUENZER (1997) - os benefícios desta dualidade na reforma do Ensino Médio:

a) redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado; b) descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental; c) racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior; d) repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores; e) fomento à iniciativa privada propriamente dita (2000, p. 56).

Como se vê, a reforma do Ensino Médio precarizou ainda mais este nível de ensino. Ainda que o caráter do Ensino Médio tenha sido definido numa perspectiva propedêutica - onde a Educação Geral abrange 75% e a Parte Diversificada 25% -, o caráter profissionalizante da Parte Diversificada ganhou uma importância elevada num contexto de sub-aproveitamento destes 25%, ou seja, exatamente esta Parte Diversificada seria aproveitada como extensão dos currículos profissionais. A atual política educacional, além de não assumir, plenamente, a gratuidade deste nível de ensino no setor público, promove uma demanda profissional completamente desconexa com a realidade do mercado. Neste sentido, consegue ser mais ineficiente que a Lei 5.692/71, que instituiu a profissionalização total do antigo 2º. grau e a sua conseqüente terminalidade.

Há dois artigos na Lei 9.394/96 que tratam, mais detidamente, sobre as alterações no Curso de Magistério de Nível Médio, que transcrevemos a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e *institutos superiores de educação* [grifos nossos], admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o *curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental* [grifos nossos]; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis (BRASIL, 1999, p. 52).

Pedro DEMO entende, porém, que o artigo 62 da Lei 9.394/96 trouxe a perspectiva de 'nível superior' para os professores que atuam na educação básica. No entanto, permanece como formação mínima para o exercício do Magistério nas primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela realizada pelas 'Escolas Normais': "Um olhar mais crítico não deixaria de captar nisso uma contradição, porque não é compatível a expectativa de nível superior pleno com uma trajetória apenas média. (...)" (1997, p. 51).

As considerações de DEMO são pertinentes, já que a reforma do Ensino Médio estabelecida na nova LDB, além de não contemplar os Cursos de Magistério, não define com clareza o funcionamento dos Cursos Normais Superiores. Isto tem ocasionado o não oferecimento de vagas no Curso de Magistério em várias escolas do Brasil, ainda que muitas realidades regionais ainda careçam de pelo menos esta 'formação mínima'. A 'superação histórica' da Escola Normal Tradicional, como assinala DEMO, só pode ocorrer numa estrutura de ensino que dê reais condições para os professores continuarem seus estudos em nível superior.

Além disso, o artigo 62 da Lei 9.394/96 apenas indica as funções cabíveis aos 'institutos superiores de educação' (ISEs), sem deixar muito claro as regras de sua constituição. Esta falta de clareza estabelece brechas para a criação de cursos superiores de caráter privado, em detrimento de cursos já existentes nas universidades públicas. A criação dos ISEs foi aprovada em setembro de 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, de acordo com Guiomar Namó de Mello, membro da Câmara de Educação Básica do CNE, os referidos cursos mantidos pelos ISEs se referem a licenciaturas para polivalentes, ou seja, para os que se formaram nos Cursos de Magistério de Nível Médio (PELLEGRINI, 1999, p. 14).

Com a aprovação dos ISEs, os cursos de Pedagogia deixariam de oferecer a habilitação para as séries iniciais. Como bem assinalou Dermeval SAVIANI (2000), a estratégia política do atual governo federal é toda arquitetada em forma de tópicos. Desta maneira, a formação em nível superior de professores multidisciplinares, - regulamentando a Lei 9.394/96 - foi aprovada em forma de decreto pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em dezembro de 1999, enfatizando, unicamente, a formação docente para as séries iniciais em Cursos Normais Superiores. Estes 'professores multidisciplinares', com exceção do(a) pedagogo(a), podem lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, o professor formado em uma licenciatura, que queira lecionar para a Educação Infantil, poderá o fazer, desde que seja em sua especialidade,

conforme as palavras do secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Berger. No entanto, um professor de Matemática, por exemplo, não poderá lecionar em diferentes áreas, tais como Ciências Sociais, Português e Artes, precedente que a Lei 5.692/71 criou. (ZANON, 2000, p. 13).

Diante disso, parece conveniente ter na Educação Infantil – faixa etária compreendida entre 4 (quatro) e 6 (seis) anos – e também nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, professores com Licenciatura Plena, exercendo suas disciplinas específicas. As áreas do conhecimento histórico-geográfico, por exemplo, ganhariam maior qualidade teórica, principalmente no aprofundamento de suas categorias de análise. Porém, o que deve ficar claro, é a situação dos profissionais que se formaram nos Cursos de Magistério – professores generalistas -, já que a gradativa extinção desta Habilitação veio acompanhada de uma desqualificação ainda maior, que se reflete nos baixíssimos salários. Só para se ter uma idéia desta realidade, o piso salarial de um professor formado em Cursos de Magistério, em média, correspondia a alguns anos atrás em Santa Catarina (Pré-Escola e Classe de Alfabetização) a R\$ 372,81 (valores em reais). Os que exerciam o seu ofício entre a 1ª. e 4ª. séries, o salário ainda era menor: R\$ 370,56 (CENSO DO PROFESSOR, 1997). Cabe registrar ainda, pelos dados do Censo do Professor, organizado pelo MEC/INEP, que grande parte dos professores catarinenses à testa das séries iniciais, são formados em Cursos de Magistério. Em números, os professores habilitados em nível Médio correspondiam em 1997 a 12.378 professores (área urbana) e 4.809 na área rural. Os professores formados em nível superior e que estavam lecionando para as séries iniciais, chegavam a 6.228 na área urbana e 721 na área rural, denotando uma discrepância formacional relevante (**Anexo IV**).

Como não havia diretrizes bem definidas relacionadas ao Curso Normal Superior – embora o MEC já tivesse mobilizado um grupo de estudos para este intento – muitos professores das séries iniciais acabavam optando pelo Curso de Pedagogia ao ingressar numa universidade. Entretanto, o secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Berger, aponta que nunca foi objetivo da graduação de Pedagogia formar professores e, sim, “pessoas para pensar o processo educacional, para planejar e organizar as políticas da escola, administrá-la e até formar professores” (ZANON, 2000, p. 13). As diretrizes do Curso Normal Superior seriam formuladas até dezembro de 2000, quando então seriam encaminhadas ao CNE para posterior apreciação.

A indefinição das diretrizes do Curso Normal Superior e o surgimento de cursos de formação continuada a distância, têm causado o decréscimo de matrículas nos Cursos de Magistério em Santa Catarina. Há os que vêem a extinção dos Cursos de Magistério de Nível Médio com bons olhos, como é o caso do presidente da Associação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) do Rio de Janeiro, Carlos Augusto Azevedo. Ao se transformarem em instituições de ensino superior, os Institutos de Educação deste Estado deixaram de ser responsabilidade da Secretaria de Educação e passaram para as mãos da FAETEC, órgão da Secretaria de Ciência e Tecnologia. Em entrevista ao jornal carioca 'O Dia', Carlos Augusto Azevedo, ironicamente, comentou: "A pessoa diz: 'Tem de continuar o velho instituto, com o Ford-bigode namorando as meninas, os anos dourados...' É o efeito fusquinha: a gente sabe que isso não funciona. Surgiu, (...) uma norma, aprovada pelo [CNE], que dá a perspectiva de uma nova formação em Normal de Ensino Médio (...). Mas será um outro curso, (...) e não mais voltado para a garotada de primeira a quarta série" (NORMALISTA É O EFEITO FUSQUINHA, 2000).

Contudo, Cléia Righetto COAM (2001), Coordenadora Geral do Curso de Magistério no Instituto Estadual de Educação (IEE), em Florianópolis, não corrobora com o pensamento de Carlos Augusto Azevedo. COAM analisa este contexto a partir de sua própria trajetória no Curso de Magistério, assinalando uma total indiferença por parte da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina (SED) em relação à extinção desta habilitação. Para a educadora, a gradual extinção do Curso de Magistério foi encarada com uma certa naturalidade pela SED, embora a procura pelo Curso continue bastante elevada, havendo atualmente, três turmas de terceiras séries no período noturno do IEE. A procura é tão grande, que a possibilidade de se criar novas turmas só não foi concretizada, porque a Direção do IEE não permitiu. COAM enfatiza também, que as(os) alunos egressos conseguem mais facilmente emprego quando relatam que fizeram o Curso de Magistério, ainda que já se encontrem fazendo a graduação em Pedagogia: "Elas [as alunas] colocam para nós, professores, que o Curso de Magistério está mais voltado ao trabalho de Educação Infantil e de 1ª. a 4ª. (...). É muita experiência, é muita prática. (...). O Curso de Magistério dá mais força pra iniciar no mercado de trabalho. E o Curso de Pedagogia não tem muita prática (...)"

O fato das Secretarias de Educação abdicarem de suas responsabilidades em relação aos 'antigos' Institutos de Educação, cria precedentes para a privatização de determinados estabelecimentos de Ensino Médio, que já apresentam um corpo docente

com formação de nível superior e até mesmo com pós-graduação. O espaço físico destes Institutos seria direcionado para cursos mais voltados à acumulação de capital, além das matrículas serem pagas pelos estudantes.

Neste contexto, mais um decreto presidencial, - datado de 7 de agosto de 2000 – mudou as regras de funcionamento do Curso Normal Superior. Pela Lei 9.394/96, a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, deveria ser realizada ‘obrigatoriamente’ nos Cursos Normais Superiores. Por força do decreto, a expressão ‘obrigatoriamente’ foi substituída pela expressão ‘preferencialmente’, conforme explicação do presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação, Éfrem de Aguiar Maranhão. Pelo que foi comentado anteriormente, as diretrizes do Curso Normal Superior até a aprovação deste decreto, ainda não se encontravam organizadas. Porém, a carga horária do Normal Superior foi definida pela LDB em 3.200 h/a (4 anos), com estágio mínimo de 300 horas em escolas, desde o primeiro semestre. De acordo com Aguiar Maranhão, os Cursos Normais de Nível Médio e o Curso de Pedagogia, continuavam valendo para a formação de professores, desde que incorporassem aos seus currículos as diretrizes gerais da LDB. No caso dos Cursos de Magistério, a carga horária deveria aumentar para 3.200 h/a em 2001 e, no caso dos professores leigos – que não chegaram a concluir o ensino básico – o MEC criou o programa Proformação, cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação nas áreas rurais (CURSO NORMAL SUPERIOR, 2001).

Pelo exposto, é possível compreendermos que os Cursos de Magistério estão passando por um processo de reformulação e de que suas matrículas estão sendo desencorajadas pelas Secretarias Estaduais de Educação. Enquanto as regras do Curso Normal Superior² não se encontrassem definidas, a possibilidade da criação de cursos voltados a esta modalidade – Normal Superior - seria bastante grande. E nem sempre quem assume a responsabilidade por esta modalidade de ensino é o Estado. Nada impede que determinados ISEs sejam mantidos pela iniciativa privada, o que exigiria uma interferência efetiva da esfera pública no credenciamento destes ‘cursos superiores’. A

² Há uma série de portarias e resoluções sendo criadas para a definição desta modalidade de ensino e para a regularização dos Institutos Superiores de Educação. Como foge de nosso objeto central, as Diretrizes Nacionais dos Cursos Normais Superiores poderão ser alvo de uma outra discussão teórica mais detalhada.

proliferação de Cursos Normais Superiores de baixa qualidade apenas se igualaria, *grosso modo*, ao modelo de Habilitação para o Magistério criado pelo Estado Militar.

Para os propósitos de nossa discussão, cabe compreendermos como foram definidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999). O Parecer que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a modalidade Normal, fornece-nos algumas premissas sobre o modelo formacional docente pretendido para este nível de ensino, até que o Curso Normal Superior pudesse ser regulamentado. Cabe enfatizar ainda, que a Câmara de Educação Básica (CEB) estabeleceu as deliberações sobre as DCN, objetivando a ‘busca de um padrão de qualidade para a educação básica do país’. A efetivação destas diretrizes teve a contribuição do Curso Normal superior a distância, formulada pela ‘Fundação Darcy Ribeiro’, e as discussões envolvendo a formação de professores coordenada pela Secretaria de Ensino a Distância do MEC. Os conselheiros da CEB também participaram da construção desta proposta, nas pessoas de Regina Alcântara de Assis e João Antônio Cabral de Monlevade, e da ex-conselheira Hermengarda Ludke.

O Parecer das DCN para a modalidade normal em nível médio, pode ser apontado como um documento-chave na identificação do modelo formacional docente pretendido para as séries iniciais na Educação Fundamental. Neste sentido, “verifica-se (...) o reconhecimento da importância do papel do professor nas mudanças educacionais (...) [estimulando] a formulação de proposições inovadoras para os sistemas de formação de docentes, com visibilidade na legislação educacional e nos meios de comunicação” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p. 4-5). O processo de escolarização, - calcado na ‘redescoberta do valor da escola’- ganharia na nova LDB uma dimensão coletiva, envolvendo o trabalho pedagógico e o caráter democrático de seus propósitos. A ênfase na participação da comunidade no meio escolar, estabelece algumas brechas para o que se passou a designar ‘prática do voluntariado’ (SAVIANI, 2000).

O estatuto formacional deste modelo de professor para as séries iniciais, reforça as *competências* docentes num mundo onde é necessário saber decidir e atuar. Logo, o professor deve *saber*, mas também deve *fazer*. A união entre estas duas ações compreende um *saber-fazer* diante de situações cada vez mais complexas, vinculadas ao mundo do trabalho e às diferentes práticas sociais. Este modelo está associado aos

‘pilares do conhecimento’ defendidos pela ‘Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “*aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver junto*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes” [grifos no original] (DELORS, 2000, p. 89-90).

A noção de *competência* docente neste contexto, ganha uma amplitude conceitual que não está bem definida. Para Philippe PERRENOUD (1999), uma determinada situação-problema não corresponde a uma situação didática qualquer. O aluno deve ser colocado diante de uma série de decisões a serem tomadas, objetivando a escolha mais adequada em relação ao(s) problema(s) proposto(s). Entretanto, PERRENOUD afirma que a expressão *competência* não significa uma ‘nova utopia’, como querem supor determinados sistemas educacionais, - inclusive o sistema educacional brasileiro vigente. A reestruturação do processo produtivo capitalista, a ‘queda’ de fronteiras tecnológicas e ideológicas, pressupõe uma “capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças” (p. 15). À escola, caberia o desenvolvimento de ‘inteligências múltiplas’, de determinadas *habilidades*, num mundo cada vez mais informacional.

Logo, o significado social do professor das séries iniciais na década de 1990, só pode ser compreendido à luz das novas tecnologias e ‘múltiplas linguagens’, pois “numa cultura que cresce em redes de conhecimento e em relações de escala global, numa mídia em que verdades e mentiras se encontram justapostas, o discernimento de conhecimentos e valores não prescinde do mestre, um mestre distinto, afeito também a uma nova cultura, a fim de desfazer equívocos e ressaltar informações pertinentes”(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p. 7). Os professores são os responsáveis pela formação de atitudes positivas e negativas dos alunos nas séries iniciais. A aposta elevada no ofício do professor, não consiste tão-somente na ‘transmissão de conhecimentos’, mas “apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto (...). Bem utilizadas as tecnologias de comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e *competências* [grifo nosso], por vezes difíceis de encontrar no meio local” (DELORS, 2000, p. 157; 161).

O destaque especial ao papel do professor, responsável ‘pelo exercício do direito de aprender de cada aluno’ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p.

7), perde sua ressonância diante de um quadro de indigência social deste profissional. O 'ensinar melhor' está associado a condições salariais mais atraentes, a um ambiente de trabalho que favoreça o 'desenvolvimento de determinadas *competências*' e à ausência hierárquica na divisão social do trabalho, consubstanciada na dicotomia especialista-professor. Ainda que o Parecer das DCN na modalidade Normal em nível médio, parta de situações reais, pertencentes ao cotidiano escolar do professor, a decisão histórica de se investir maciçamente no setor educacional permanece sendo uma retórica evasiva (SAVIANI, 2000).

A participação política do professor, segundo o Parecer (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999), dar-se-ia pelo seu envolvimento na formulação do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola em que trabalha, na definição de um currículo mais democrático, que pudesse identificar e discutir as relações de gênero, as diferentes etnias e as experiências sociais localizadas. No entanto, é bom lembrar que a participação destes professores na elaboração do P.P.P. apresenta determinadas limitações, tendo em vista o que já discutimos aqui, ou seja, enquanto diretores e especialistas educacionais não puderem ser escolhidos pela comunidade escolar, muitas decisões permanecerão verticalizadas.

A modalidade Normal em nível médio, com a introdução da Lei 9.394/96, ampliou o estatuto formacional docente, passando este a atender crianças, jovens e adultos; comunidades indígenas e portadores de necessidades especiais de aprendizagem. A modalidade normal tem a validade do ensino médio nacional, para eventual prosseguimento nos estudos. Porém, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (1999), registra a necessidade de articular esta 'formação inicial' na modalidade Normal, com a 'formação continuada' numa gradação superior, num panorama educacional que ainda convive com professores leigos ou escolarizados apenas no Ensino Fundamental. A incidência de professores leigos nas séries iniciais do Ensino Fundamental é maior nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e, não por acaso, são nestes lugares que os programas de 'formação continuada' são mais visíveis. Em termos percentuais, - de acordo com dados do MEC e do INEP - os professores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que apresentam apenas o Fundamental Incompleto e o Fundamental Completo, totalizam a cifra de 29,6%, num universo de 456.095 professores que atuam neste nível de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p. 23).

Diante de um quadro de indigência social em relação à prática docente, oficialmente foi criada a Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). Esta Lei, a partir da data de sua publicação, previa a aplicação de parte dos seus recursos – numa parcela de 60% - para a capacitação de professores leigos. Proporcionalmente, os salários dos professores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram um acréscimo significativo, contrapondo-se às demais regiões do país, onde o custo de vida é bastante elevado. No nosso entendimento, esta medida legal foi paliativa, pois ao não considerar as desigualdades regionais do país, continuou a tratar a matéria educacional como algo menor, sem a iniciativa corajosa de retirar uma parcela maior do PIB (Produto Interno Bruto) para a efetiva formação de professores e a reestruturação do sistema educacional nacional.

O professor idealizado nas DCN na modalidade Normal em nível Médio, deveria possuir uma *competência* que lhe permitisse tomar decisões que nem sempre fazem parte do ‘elenco de saberes e experiências já conhecidos’. Neste sentido, o documento toma como ponto de partida a importância do ‘diálogo’ durante o exercício do ‘ato pedagógico’, que se reflete na formulação do modelo curricular e na história de vida dos alunos do Curso Normal (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p. 27-28). A importância do diálogo e da linguagem propriamente dita, utilizada pelo professor, pode também conduzir o ‘ato pedagógico’ à apropriação de determinados saberes que contestam o *establishment*. Logo, dependendo da maneira como o professor expressa suas convicções políticas, a mesma pode denotar a forma de ser e agir do sujeito histórico participante (aluno). Esta ‘forma de ser e de agir’ é representada através do vocabulário, diferentes gradações de entonação, pausas e silêncios. A reciprocidade no ato pedagógico é fundamental para a compreensão da linguagem científica estabelecida, e também para a compreensão das diferentes realidades sociais (CUNHA, 1994, p. 38).

O Curso Normal de nível Médio pretende, pois, “expor os estudantes a situações do cotidiano escolar que sejam estimuladoras das *competências e capacidades* [grifos nossos] cognitivas sociais e afetivas que serão exigidas, posteriormente, no exercício da docência” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p. 28). O professor é desafiado a enfrentar diferentes realidades sociais, ampliando o seu repertório de recursos cognitivos. O relatório Jacques DELORS (2000) chega a sugerir, por

exemplo, que a formação dos professores é tão deficiente, que as isola de outras profissões mais ‘dinâmicas’, mais voltadas ao mercado de trabalho. Os professores deveriam se familiarizar com a vida empresarial, com aspectos do mundo produtivo, que, praticamente, desconhecem (p. 163).

A pretensa autonomia do *saber* científico do professor, - um ‘intelectual no âmbito de sua atividade profissional’- estabelecida nas DCN na modalidade Normal, não assegura, no entanto, que os espaços escolares correspondam, na mesma medida, a locais efetivos de pesquisa. Isto significa que, embora a ornamentação discursiva das DCN na modalidade normal em nível Médio considere o professor como o grande responsável pela formação inicial do educando, concomitantemente, os espaços escolares são os mesmos utilizados para o exercício profissional de outros níveis de ensino, em até três turnos diários. Nestas condições, que professor pode, efetivamente, ser um pesquisador? Há laboratórios nestes estabelecimentos de ensino? Bibliotecas com acervos atualizados? Salas de projeção adequadas?

No decorrer das DCN na modalidade normal, há um exagerado enaltecimento do papel da escola como ‘redentora da sociedade’, fazendo com que a “proposta pedagógica da escola, utilizando os instrumentos tecnológicos disponíveis (...) [oportunize] o acesso dos alunos, ao espaço mundial e integrado do conhecimento a respeito da qualidade social da educação escolar” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p. 31). Sabe-se, porém, que os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas, muitas vezes, reduzem-se ao professor, ao giz e ao quadro-negro. Não seria o caso de se questionar as condições de cada escola para, daí então, ‘oportunizar o acesso dos alunos ao mundo globalizado e sem fronteiras?’ Isto leva a crer, - lembrando em muito os teóricos do *Capital Humano* - que a *produtividade* do professor deve ser máxima nas piores condições de trabalho possíveis. A expressão popular ‘tirar leite de pedra’, permanece sendo a realidade de vários estabelecimentos escolares públicos, onde os professores, cada vez mais indigentes e alienados de seu próprio saber, vêm-se desqualificados perante à sociedade mercantil.

No que tange à organização curricular da modalidade Normal em nível Médio, a mesma possui uma carga horária equivalente a 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, sendo que 800 (oitocentas) horas devem ser destinadas à parte prática da formação, contextualizando e transversalizando as demais áreas curriculares, associando teoria e prática. Para que o(a) aluno(a) possa concluir esta formação inicial em apenas 3

(três) anos, esta deve estar condicionada ao desenvolvimento do curso em período integral, contemplando a formação geral, básica e comum estabelecida para o Ensino Médio. Esta formação geral, entretanto, deve ser desenvolvida no âmbito das incumbências do professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade Normal foi aprovada pelo CNE, através do voto da relatora Edla de Araújo Lira Soares. A CEB, unanimemente, aprovou o Relatório do CNE, através de seu presidente, Ulysses de Oliveira Panisset e do vice-presidente, Francisco Aparecido Cordão (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999, p. 32-33).

Levando em consideração este panorama e dando maior nitidez conceitual às categorias de *competência* e *habilidade* na formação dos professores das séries iniciais, é importante considerarmos que estas categorias não foram escolhidas de maneira aleatória. Implícita e explicitamente, os reformistas sempre se referiam a elas em maior ou menor grau nos programas de formação de professores. Logo, as categorias de análise aqui privilegiadas, não estão descoladas do movimento histórico delimitado entre as Leis 5.692/71 e 9.394/96, pois é justamente a historicidade do objeto que lhes confere rigor científico.

É compreensível, pois, que estas categorias analíticas, sendo mediações do vivido, consubstanciem-se em novas denominações, novas terminologias, objetivando a reelaboração de um determinado fenômeno histórico. Porém, a deficiência conceitual na explicação de um fenômeno histórico, pode ocasionar imperfeições na apreensão e complexificação dos agentes sociais envolvidos. Neste sentido, termos tão usados atualmente (globalização, flexibilização, reestruturação produtiva) servem como mecanismos ideológicos inexoráveis na defesa de interesses cada vez mais restritos (CIAVATA, 2001, p. 138).

Diante disso, as categorias analíticas de um determinado fenômeno histórico só podem ser compreendidas em seu próprio movimento histórico, onde sofrem um processo de ressemantização em diferentes recortes temporais. A apreensão conceitual destas categorias, portanto, não apresenta leituras idênticas no tempo e no espaço. Novas questões se fazem ao problema: o que é ser um professor *competente* nos dias de hoje? Que *habilidades específicas* são necessárias para se ensinar melhor? Responder a estas indagações, pressupõe compreender a própria alteração no modelo formacional dos

discurso oficial estadual em relação a termos específicos que seriam, posteriormente, introduzidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais na modalidade Normal em Nível Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB, 1999). Referimo-nos mais claramente, ao termo ‘qualidade social em educação’.

As alterações propostas nas grades curriculares – turnos diurno e noturno – procuravam, desta forma, adaptar-se à Lei 9.394/96, objetivando a ‘qualidade social em educação’ para os alunos do Magistério. Esta ‘qualidade social’, assim como ocorria nas reformas curriculares do Curso de Magistério nas décadas de 1970 e 1980, interferiam diretamente nas grades e estágio curriculares. No que correspondia ao estágio curricular, foram acrescentadas 2 h/a na 3ª. série do Curso, levando-se em consideração que 2 h/a seriam utilizadas para o estágio curricular em Educação Infantil e 2h/a para o estágio curricular nas Séries Iniciais. Na 4ª. série do Curso de Magistério, 4 h/a seriam utilizadas para o estágio curricular em Educação Infantil e 4 h/a para o estágio curricular nas Séries Iniciais.

As disciplinas de Didática e Prática de Ensino também tiveram de se adaptar, constituindo duas modalidades de ensino: Didática/Educação Infantil e Didática/Séries Iniciais. Seria disponibilizada 1 h/a para a 3ª. série na disciplina de Didática/Educação Infantil e 2 h/a para Didática/Séries Iniciais; para a 4ª. série, seriam disponibilizadas 2 h/a para Didática/Educação Infantil e 2 h/a para Didática/Séries Iniciais. No intuito de se atingir esta meta, reduziu-se a carga horária de Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Português e Matemática na 4ª. série. As grades curriculares propostas para os turnos diurno e noturno estão em anexo (**Anexo V**).

Pelas regulamentações subseqüentes à nova LDB, os Cursos de Magistério de Nível Médio ainda em vigor, deveriam ter uma carga horária equivalente a 3.200 h/a – semelhante aos Cursos Normais Superiores – distribuída em 4 anos de formação. Isto levou a SED a alterar a carga horária do estágio curricular na 3ª. e 4ª. séries e, conseqüentemente, a carga horária da disciplina de Didática, desdobrada agora em duas seções: Educação Infantil e Séries Iniciais. A partir do Parecer 316/97 (SANTA CATARINA, 1997), ocorreu o desmembramento de História e Geografia, disciplina antes denominada ‘Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História e Geografia. Para tanto, foram excluídas as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna na 3ª. série e Fundamentos Teórico-Metodológicos de Educação Religiosa Escolar na 4ª.

série, estabelecendo uma redistribuição de carga horária em relação às áreas do conhecimento histórico-geográfico (Parte Diversificada do Currículo).

Todavia, antes da aprovação do Parecer 316/97 (SANTA CATARINA, 1997), - que definiu o desmembramento das áreas de História e Geografia - foi elaborado um documento preliminar pelos 'Professores de Metodologia' da rede pública estadual, encontro que ocorreu no dia 8 de outubro de 1996, em Itajaí. Por este documento, foram definidos e enumerados os temas e os objetivos das áreas de História e Geografia na 3ª e 4ª séries do Curso de Magistério. No entanto, pelo teor dos temas e dos objetivos, percebe-se uma falta de clareza metodológica em relação às duas disciplinas, embora a PC/SC também estivesse sendo estudada neste 'Encontro de Professores'. Isto fica mais nítido na elaboração dos temas e objetivos de História e Geografia por parte dos professores do Instituto Estadual de Educação (IEE), de Florianópolis, ao denominarem a área do conhecimento histórico-geográfico de 'Fundamentos Teóricos e Filosóficos de Estudos Sociais', disciplina que inexistia na grade curricular do Curso (COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR IVO SILVEIRA, 1996).

No âmbito da publicação das versões preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da redefinição da PC/SC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Estadual de Educação, Escolas estaduais e municipais, e as universidades, receberam estes documentos com o objetivo de se criar uma discussão sobre os seus referenciais teóricos e metodológicos e se estes atendiam as especificidades regionais do Brasil. Houve convites formais aos professores de instituições universitárias, para que os mesmos avaliassem - e de maneira remunerada - o teor dos PCNs, na condição de 'pareceristas'. A versão definitiva dos PCNs foi publicada em 1998 pelo MEC, o que, de certa forma, influenciou a reformulação das grades curriculares no Curso de Magistério em Santa Catarina.

Por conseguinte, a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Artística passou a se denominar 'Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Arte'. A própria SED sugeriu a mudança do nome do Curso de Magistério em vigor para 'Curso de Magistério com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental', reforçando as recomendações do artigo 63 da Lei 9.394/96. A hora-aula nos turnos diurno e noturno do Curso de Magistério passou a ser de 60 (sessenta) minutos, totalizando uma carga horária de 3.840 h/a, portanto, superior àquelas recomendadas pelo MEC. Além disso, o Curso deveria ter 40 (quarenta)

semanas letivas totais de aula, distribuídos em 5 (cinco) dias letivos por semana. Estas modificações passariam a vigorar no ano de 1998.

A Parte Profissionalizante da grade curricular do Curso de Magistério sofreu ainda, uma alteração na disciplina de 'História da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau'. Com o Parecer 316/97 (SANTA CATARINA, 1997), esta disciplina passou a se designar 'História da Educação e Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e Séries Iniciais'. Conjugava-se a este Parecer, um ementário das disciplinas da Parte Profissionalizante e Diversificada do Currículo, delineando os objetivos principais de cada área do conhecimento. A PC/SC em sua versão preliminar, também encontrava-se em anexo a este Parecer. Cabe, porém, ressaltar, que o Parecer 316/97 foi elaborado pela 'Comissão de Ensino Médio' numa ação conjunta com a SED, objetivando as alterações curriculares do Curso de Magistério em plenário para que, posteriormente, fosse encaminhado ao Conselho Estadual de Educação. A Comissão de Ensino Médio, designou o conselheiro Mário César Brinhosa para dar continuidade ao processo regularizador do Curso de Magistério. Em consequência, a Coordenadoria Geral de Ensino, através de um Grupo Multidisciplinar – coordenado pelo professor Paulo Hentz – reforçou a necessidade de se reformular a PC/SC no contexto da Lei 9.394/96, dando maior especificidade conceitual ao Curso (SANTA CATARINA, 1997, p. 1).

Um ano após a reformulação da grade curricular do Curso de Magistério, - que passou a vigorar a partir de 1998 - foi encaminhada a todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), uma comunicação interna curricular de nº 09/99, alterando novamente a hora-aula da referida Habilitação. Logo, a hora-aula do turno diurno passou de 60 (sessenta) minutos para 48 (quarenta e oito) minutos; a hora-aula do turno noturno de 60 (sessenta) minutos para 40 (quarenta) minutos. Esta mudança só ocorreu devido aos inúmeros protestos dos professores dos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública estadual. Houve paralisações comandadas pelo SINTE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação) e a não obediência por parte dos professores em relação às aulas de 60 (sessenta) minutos. Estes protestos aconteceram durante a gestão governamental do peemedebista Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1998), tendo à testa as declarações impositivas do então Secretário de Estado da Educação e do Desporto, João Batista Matos, que não queria abrir mão da hora-aula de 60 (sessenta) minutos. Com a solução do impasse, os professores chegaram a afirmar que a hora-aula

de 60 (sessenta) minutos era 'desumana', tendo em vista a sobrecarga de trabalho, já que muitos destes profissionais lecionavam em mais de um estabelecimento de ensino.

No que se referia ainda à comunicação interna curricular nº 09/99, as grades curriculares do Curso de Magistério nas duas primeiras séries – anteriormente unificadas –, passariam a ser escolhidas no momento da matrícula, de acordo com cada habilitação:

Neste sentido, a matrícula deverá ser realizada por curso (habilitação), a partir da primeira série, tendo como critério para organização de classe no Curso de Magistério, 40 alunos nas 1^a. e 2^a. séries e 30 alunos nas 3^a. e 4^a. séries. (...) Com a divisão do Estágio em Estágio-Educação Infantil e Estágio – Séries Iniciais, a carga horária deverá ser dividida. Ex.: Uma escola com 27 alunos na 4^a. série terá direito a 30 h/a; esta carga horária será distribuída com 15 h/a para o Estágio em Educação Infantil e 15 h/a para o Estágio nas Séries Iniciais (SANTA CATARINA, 1999).

A carga horária na 3^a. e 4^a. séries para o estágio curricular, só dizia respeito ao número de horas-aula que o professor supervisor teria de dar conta nas duas habilitações (Educação Infantil e Séries Iniciais). A carga horária constante na grade curricular do Curso de Magistério, referia-se ao total de carga horária que o aluno deveria cumprir, portanto, não deveria ser acrescentada à atribuição de horas-aula do professor supervisor de Estágio. O professor supervisor teria o seguinte espelho de horários: caso o número de alunos na 3^a. e 4^a. séries do Curso de Magistério atingisse somente 15 alunos, 2 h/a seriam destinadas à 3^a. série e 10 h/a para a 4^a. série; até 25 alunos, 4 h/a seriam destinadas à 3^a. série e 20 h/a à 4^a. série; acima de 26 alunos, 6 h/a para a 3^a. série e 3^o h/a para a 4^a. série. Com isso, a carga horária do professor supervisor se elevava proporcionalmente ao número de alunos, para que a condução do estágio nas duas habilitações se estabelecesse de maneira equilibrada nas escolas escolhidas para o estágio curricular.

Conforme o que foi relatado acima, deve-se levar em conta que na 3^a. série do Curso de Magistério, os alunos estão no estágio de observação, portanto, a carga horária do professor supervisor é menor. Já na 4^a. série, os alunos – além da observação das aulas do professor responsável na escola escolhida para o estágio – tornam-se 'regentes de turma', assumindo a coordenação dos trabalhos pedagógicos de uma série e de uma determinada disciplina, mediante orientação prévia do professor supervisor. Este modelo de orientação, no entanto, é bastante falho, tendo em vista que muitos 'alunos-regentes', acabam exercitando determinadas disciplinas em detrimento de outras durante a fase do estágio curricular.

Comparativamente às reformas ocorridas no Curso de Magistério na década de 1980 e início da década de 1990, o Parecer nº 316/97 (SANTA CATARINA, 1997) revelava em suas ‘lacunas’, uma maior ‘flexibilização’ do Curso, embora existissem intenções oficiais em capacitar cada vez mais os professores das séries iniciais, mediante o estudo aprofundado da PC/SC. Na transição da gestão governamental de Paulo Afonso Evangelista Vieira para o segundo mandato de Esperidião Amin (1999-2002), o Curso de Magistério passa a ser desencorajado pelos estabelecimentos de ensino, decrescendo suas matrículas em todo o Estado.

Em consequência, nos últimos anos da década de 1990, a Diretoria de Ensino Médio da SED, destacava em seu ‘Quadro Síntese do Total de Matrículas do Magistério por CRE’, em março de 2000, a desativação de vários Cursos de Magistério em Santa Catarina. São exemplos as desativações dos Cursos de Magistério da 12ª. CRE (São Miguel do Oeste) e a 25ª. CRE (Ibirama). A 16ª. CRE (Brusque) apresentava apenas matrícula na 4ª. série em março de 2000, totalizando 15 alunos; a 24ª. CRE (Curitibanos), apresentava matrícula de 29 alunos no último ano do Curso. Até a data deste documento, 82 (oitenta e duas) eram as escolas que ainda ofereciam o Curso de Magistério no Estado, totalizando 5.453 matrículas, sendo 2.875 na 3ª. série e 2578 na 4ª. série (SANTA CATARINA, 2000).

A ‘adaptabilidade funcional’ da grade curricular do Curso de Magistério em obediência à Lei 9.394/96, e uma certa ausência de medidas mais normativas e/ou sistemáticas em relação ao Curso, denotavam o desprestígio do Magistério de Nível Médio em Santa Catarina. A manutenção desta Habilitação era decorrente da necessidade legal de formar alunos ingressos no período compreendido entre a aprovação da nova LDB e a criação dos Cursos Normais Superiores, além das disparidades regionais no Brasil, que ainda necessitavam desta formação mínima. Associado a este desprestígio e à gradativa extinção dos Cursos de Magistério de nível Médio, a abordagem discursiva dos modelos de *competência e habilidade*, tornou-se um imperativo no meio educacional brasileiro na década de 1990, tendo como marco histórico a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).

A elevada aposta no ‘novo professor’ e a correspondente ‘adaptabilidade e/ou flexibilidade’ das grades curriculares, no entanto, não conseguem superar o limite tênue entre uma realidade conservadora e um certo otimismo ingênuo. Em outras palavras, é

acreditar demasiadamente num professor ideal, que, historicamente, nunca pôde existir. A formação dos professores nas séries iniciais em Santa Catarina ao atender modelos didáticos formulados por 'grupos multidisciplinares' de alto nível (propostas de gabinete), direcionam suas análises para um mundo que há de vir ou que já está em acelerado processo de desenvolvimento. Nestas condições, o professor adaptável é um profissional sem os meios para a criação e, mesmo quando criador, suas atitudes 'dispersivas' podem se desviar de uma determinada racionalidade pragmática voltada à educação (PERRENOUD, 1997). Dissocia-se, portanto, o trabalho material do trabalho criador, e o Estado, - que teria a responsabilidade de fornecer os meios materiais necessários para esta escola 'flexível' - disponibiliza apenas currículos que idealizam professores inexistentes para escolas sucateadas (MARX e ENGELS, 1987).

Diante desse contexto, diversas publicações relacionadas à formação de professores, têm tentado responder a 'formatação' deste novo profissional. A revista NOVA ESCOLA, pertencente à Fundação Victor Civita e de grande trânsito entre os professores das séries iniciais, em suas edições de dezembro de 1999, junho/julho, setembro, outubro e novembro de 2000, enfatizou em suas matérias de capa a importância dos professores no âmbito das *competências e habilidades*, após a aprovação da Lei 9.394/96. Neste sentido, a edição de 1999 considera que os professores não podem mais continuar atuando como 'transmissores de conhecimento', idéia esta compartilhada por técnicos do MEC, como a representante da Secretaria do Ensino Fundamental, Iara Prado (PELLEGRINI, 1999).

Se os professores não podem mais ser 'transmissores de conhecimento', é necessário, pois, uma formação convincente, que lide com as diferentes realidades dos sistemas de ensino do país. O perfil do profissional das séries iniciais deve ser ressignificado. Daí, a necessidade do professor estar em 'constante formação'. A pesquisa realizada pela revista NOVA ESCOLA, aponta que as escolas privadas estão mais atentas a estas mudanças, exigindo professores com determinadas *habilidades* básicas, tais como: a) experiência anterior; b) participação em cursos e congressos; c) leitura variada (revistas, jornais e livros de literatura essenciais para a formação cultural); d) conhecimento de informática e domínio das novas tecnologias educacionais; e) espírito de equipe; f) domínio de classe; g) atributos pessoais, de acordo com a linha pedagógica da escola; h) domínio de línguas (PELLEGRINI, 1999). Embora estas exigências se revelem mais explícitas nas escolas privadas, este perfil de professor se

opera nas escolas públicas de maneira difusa, passando pela construção de currículos mais adaptados à reestruturação do processo produtivo.

Na edição de junho/julho de 2000, NOVA ESCOLA aponta a necessidade da mobilização da população brasileira para se evitar as elevadas taxas de evasão e repetência escolares. Esta atitude ‘solidária’, teria o auxílio de ONGs (Organizações Não-Governamentais), de empresas privadas e de cidadãos comprometidos com a sua comunidade. No melhor espírito do *voluntariado* (SAVIANI, 2000), onde a ‘ação estatal’ daria lugar à ‘ação pública’ (CARDOSO, 1998), este tipo de mobilização é compartilhado por técnicos da UNESCO, como é o caso do sociólogo argentino Jorge Werthein: “De fato, os brasileiros estão percebendo que educar não é, e não pode ser responsabilidade exclusiva do setor público. (...). Os pais devem assumir junto a responsabilidade pela administração e pelo processo educativo. Em outras palavras, trabalhando em parceria, a comunidade se sente um pouco dono da escola e se interessa mais por ela (CASAGRANDE e ZENTI, 2000, p. 14).

Mas é na edição de setembro de 2000 que fica mais nítido o comprometimento ideológico de NOVA ESCOLA com as reformas educacionais da atual gestão neoliberal. Com a sugestiva chamada de capa “Competências: prepare seus alunos para as novas exigências do mundo”, a matéria procura explicar este ‘conceito complexo’, que parece ser a chave mágica para todos os problemas educacionais brasileiros. Sendo a expressão *competência* um conceito complexo, não existe, pois, consenso entre os educadores sobre suas reais particularidades ou sobre seu real alcance. Porém, espacial e temporalmente assinalado na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, realizado em março de 1990 em Jomtien, Tailândia, as *competências* ganharam uma nova dimensão conceitual, tornando-se uma ‘palavra de ordem’ para o sistema educacional brasileiro (GENTILE e BENCINI, 2000, p. 12).

Utilizando relatos de educadores que foram pareceristas dos PCN’s, como o professor de Matemática Vasco Pedro Moretto, e técnicos do MEC, a matéria de NOVA ESCOLA procura estabelecer um paradigma formacional docente, conduzindo o leitor a um conceito mais ou menos pronto de *competência*. Para tanto, busca argumentação em Philippe PERRENOUD, aliás, entrevistado pela revista. Numa espécie de receituário, NOVA ESCOLA se apropria de uma classificação elaborada pelo educador colombiano Bernardo Toro, - baseado no mesmo critério usado pelo MEC para avaliar o Ensino Médio - para desenvolver *competências* nos alunos: a) dominar a

leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem; b) fazer cálculos e resolver problemas; c) analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; d) compreender seu entorno social e atuar sobre ele; e) compreender criticamente os meios de comunicação; f) localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; g) planejar, trabalhar e decidir em grupo (GENTILE e BENCINI, p. 12-13).

As ações supracitadas precisam ser estimuladas nos alunos pelos professores. Para Maria Inês Fini, coordenadora do ENEM, o objetivo do professor é *ensinar*. Se o aluno não aprende, é porque o professor não soube *ensinar*. Já para Kátia Stocco Smole, consultora dos PCN's do Ensino Médio, o professor deve saber auxiliar os alunos na construção de conexões necessárias diante de uma determinada situação-problema, ampliando a noção de conhecimento. Diante de tamanhos desafios, como avaliar estas *competências*? NOVA ESCOLA se utiliza para isso dos ensinamentos de PERRENOUD: a) as tarefas precisam ser conhecidas antes de iniciá-las; b) incluir apenas tarefas contextualizadas; c) não pode haver limite de tempo para as tarefas; d) colaboração efetiva entre os colegas; e) o professor deve levar em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos; f) o professor deve estimular as capacidades inerentes de cada aluno; g) a correção de uma tarefa deve levar em conta os erros de fundo na ótica da construção das *competências* (GENTILE e BENCINI, 2000, p. 14-16).

Parece razoável concordarmos com a idéia de que o professor precisa desenvolver nos alunos, determinadas *competências*, e que estas se dirigem, principalmente, à leitura e interpretação da realidade social à sua volta. Entretanto, a maneira como estas *competências* são construídas nos currículos formacionais docentes, denotam uma falsa crença de que todas as alternativas pedagógicas anteriores foram jogadas na lata de lixo. Elas só não foram jogadas fora, como foram readaptadas para o meio escolar, numa espécie de *neoescolanovismo*. No entanto, se o professor não pode ser um transmissor e detentor do conhecimento, cabe a este profissional mediar o saber construído historicamente, fazendo de seus alunos sujeitos mais participativos e flexíveis em relação às transformações do mundo do trabalho. Caso isto não ocorra, - e Maria Inês Fini foi categórica neste sentido - o professor torna-se o principal culpado pela má formação de seus alunos (GENTILE e BENCINI, 2000).

Os professores, no entanto, constróem-se em seu *locus* de trabalho e o *modus faciendi* destes profissionais, nem sempre correspondem aos anseios dos técnicos

do total de professores que atuam na Educação Básica, cerca de 82,3% são formados por mulheres. Na rede pública estadual catarinense, esta porcentagem se eleva a 90% (CENSO DO PROFESSOR, 1997). Estes dados confirmam a análise de NOVAES (1992), onde o ensino, - principalmente o das séries iniciais - é hegemonicamente exercido pelas mulheres. Mas não só neste setor, tendo em vista que os técnicos educacionais que operam na condição de especialistas, são eles formados em sua grande maioria por mulheres. Isto pode implicar numa formulação ideológica que compreende o Magistério como um ofício menor, afastando o público masculino, que busca profissões mais rentáveis. Sendo esta premissa uma construção histórica, mais do que admitir que a educação pública estadual pertence ao terreno feminino, devemos considerar também, que isto serve de pretexto oficial para a desqualificação dos professores, observados quase sempre na ótica de 'missionários', 'vocacionados', 'afetuosos' e 'maternais'.

Analisando os dados separadamente de cada escola onde o questionário foi aplicado, poderemos perceber onde há semelhanças e diferenças relacionadas ao aspecto formacional dos futuros professores das séries iniciais. O Instituto Estadual de Educação (IEE), localizado em Florianópolis, diferencia-se bastante das outras escolas analisadas, tendo em vista que desde a sua criação, sua função era, exatamente, formar professores para todo o Estado de Santa Catarina (DAROS et al., 1999). Atualmente, seu prédio abriga milhares de alunos da Educação Básica, e a própria dimensão física do IEE dá bem a medida da diversificação de seu espaço escolar. Segundo a Coordenadora-Geral do Curso de Magistério do IEE, Cléia Righetto COAM (2001), as facilidades encontradas pelas alunas do Magistério residem, justamente, no fato da Escola apresentar o seu próprio Colégio de Aplicação, articulando de maneira mais efetiva a teoria com a prática. As alunas do Curso de Magistério das outras escolas pesquisadas, porém, além de não possuírem um Colégio de Aplicação, precisam dividir o espaço físico escolar com outras turmas, desmistificando os objetivos das DCN da modalidade normal de Nível Médio, que defende a 'qualidade social da educação' sem os meios materiais necessários para se atingir a tal 'qualidade'.

Na Escola de Educação Básica Wanderley Júnior, localizada no município de São José, apenas 6 (seis) alunas entregaram o questionário no prazo estipulado, sendo que duas alunas devolveram o questionário totalmente em branco. As condições físicas da Escola são as mais precárias possíveis. O diretor do período noturno deste estabelecimento de ensino não permitiu, num primeiro momento, que aplicássemos o

questionário para a última série do Curso de Magistério, embora tivéssemos nos identificado como pesquisadores na área de Educação da UFSC. Depois de mostrarmos o teor das perguntas e a proposta de trabalho, o diretor nos encaminhou para a referida turma. Vale ressaltar que visitamos a escola na primeira semana de agosto de 2001, quando, teoricamente, os professores já teriam voltado das férias de julho. No entanto, a maioria das turmas estava sem professor, ocasionando dispensa de quase todos os alunos antes mesmo da 3ª aula.

Já na Escola de Educação Básica Governador Ivo Silveira, localizada em Palhoça, os questionários foram entregues às alunas da última série do Curso de Magistério, onde pudemos contar com a colaboração da Coordenadora Pedagógica do turno noturno. As alunas foram orientadas a responderem as questões de maneira anônima, e todos os questionários foram entregues, aleatoriamente, procedimento este semelhante nas demais escolas. Apenas 8 (oito) alunas devolveram o questionário no prazo estipulado pelo pesquisador. Com a entrega dos questionários, obtivemos diversos dados significativos sobre a formação recebida no Curso de Magistério nas 3 (três) escolas, que relataremos a seguir.

A faixa etária das alunas do Magistério do IEE ficava entre 17 (dezessete) e 45 (quarenta e cinco) anos, e o grau de escolarização dos pais predominante oscilava entre o Fundamental Incompleto e o Médio, sendo que duas alunas responderam que os pais apresentavam o Superior Completo. No que se referia ao estado civil, a maioria era solteira e apenas 3 (três) eram casadas. A média da renda familiar destas alunas oscilava entre 4 (quatro) e 7 (sete) salários-mínimo, sendo que uma aluna se recusou a responder esta questão. O número de livros em média existente na residência das alunas – contando os livros didáticos e paradidáticos – variava de 15 (quinze) a 100 (cem) livros. Uma aluna respondeu possuir menos de 15 (quinze) livros. Raramente freqüentam salas de teatro, cinema ou casas de espetáculo. Também não costumam assinar qualquer tipo de periódico ou semanário de circulação nacional; apenas duas alunas responderam que assinam os dois veículos. Todas possuem televisores em suas residências, sendo que 8 (oito) alunas possuem mais de um televisor; 3 (três) alunas possuem microcomputador sem acesso à Internet, 5 (cinco) alunas responderam que não possuem microcomputador e 3 (três) responderam que possuem microcomputador com acesso à Internet.

Dados semelhantes foram obtidos junto à Escola de Educação Básica Wanderley Júnior (EEBWJ). A faixa etária das alunas também estava compreendida entre 17

(dezesete) e 45 (quarenta e cinco) anos, sendo duas solteiras, uma casada e uma separada. No entanto, a escolaridade dos pais é menor, concentrada entre o Fundamental Incompleto e o Médio Completo. A renda média familiar destas alunas não ultrapassava 4 (quatro) salários-mínimo e o número de livros em média existente na residência das alunas variava entre 15 (quinze) e 100 (cem) livros. Também não freqüentam salas de teatro, cinema ou casas de espetáculo, e não assinam qualquer tipo de periódico ou semanário. Apenas uma aluna respondeu que assina os dois veículos de comunicação. Duas alunas possuem microcomputador com acesso à Internet; uma aluna respondeu que não possui microcomputador e uma aluna respondeu que possui microcomputador sem acesso à Internet. Todas possuem televisores.

Na Escola de Educação Básica Governador Ivo Silveira (EEBIS), em Palhoça, a faixa etária das alunas foi a menor, compreendida entre 17 (dezesete) e 35 (trinta e cinco) anos, sendo 5 (cinco) alunas casadas, 2 (duas) solteiras e uma divorciada. O grau de escolaridade dos pais apresentou dados variáveis. Três alunas assinalaram que suas mães eram analfabetas e outras 3 (três) assinalaram que suas mães tinham o Fundamental Incompleto; 2 (duas) alunas assinalaram que suas mães possuíam o Ensino Médio Completo. Em relação aos pais, uma aluna não assinalou nenhum dos quadros e 7 (sete) assinalaram que os pais possuíam o Fundamental Incompleto, etapa compreendida entre as séries iniciais e os primeiros anos do antigo ginásio. A renda média familiar destas alunas, concentrava-se entre 4 (quatro) e 7 (sete) salários-mínimo. A aluna divorciada não respondeu esta questão. Possuem em grande medida um acervo bibliográfico paupérrimo em suas residências, sendo que apenas uma aluna respondeu ter de 60 (sessenta) a 100 (cem) livros. Raramente freqüentam eventos culturais e não costumam assinar qualquer tipo de semanário ou periódico. Sete alunas responderam que não têm microcomputador e uma aluna respondeu que tem microcomputador sem acesso à Internet. Todas possuem televisores, sendo que três alunas possuem mais de um televisor.

No que concerne aos aspectos mais subjetivos, 4 (quatro) alunas do IEE assinalaram ter optado pelo Curso de Magistério devido à melhoria profissional, e 7 (sete) alunas por 'vocação'. Muitas delas já lecionam em pelo menos uma escola. Sobre

o nível de qualidade do Curso de Magistério⁴ frequentado, 6 (seis) alunas responderam que o nível é bom; 2 (duas) alunas responderam que o nível é ótimo; 2 (duas) alunas responderam que o nível é insatisfatório e uma aluna respondeu que o nível é regular. No que tangia aos recursos pedagógicos e espaços físicos necessários ao Curso de Magistério, a maioria assinalou ser importante a utilização do retroprojektor, sala de vídeo ambientada, laboratórios de ciências e espaço lúdico. Apenas uma aluna não assinalou nenhum item. Sete alunas responderam que a formação recebida na escola proporciona de maneira razoável, a compreensão exata da profissão após o estágio; uma aluna – embora a questão fosse de múltipla escolha – fez o seguinte comentário: “Pois exigem por parte deles [os professores] algo de nós que eles não exercem”; 2 (duas) alunas responderam que a formação é totalmente satisfatória e uma aluna não respondeu. A maioria pretende realizar um curso superior após o Curso de Magistério, preferencialmente, o Curso de Pedagogia.

Na EEBWJ, sobre os fatores sociais que levaram as alunas à procura do Curso de Magistério, 3 (três) assinalaram que foi por ‘vocação’ e uma aluna respondeu que foi pela busca de melhoria profissional. Duas alunas já lecionam e duas nunca lecionaram. No que se referia à qualidade do Curso de Magistério frequentado, uma aluna respondeu que é insatisfatório, tecendo o seguinte comentário (embora a questão fosse de múltipla escolha): “Bom, a qualidade está precária [sic], falta interesse dos professores. O nível está precário [sic], claro que pudemos [sic] mudar, com muita luta, vestindo a camisa do magistério”; três alunas assinalaram que a qualidade do curso é boa. Sobre os recursos pedagógicos e espaços físicos necessários para o Curso de Magistério, a maioria respondeu ser importante a utilização do retroprojektor, salas de vídeo, salas-ambiente, laboratórios de ciências, biblioteca e espaço lúdico. Três alunas responderam que a formação recebida na escola não dá uma dimensão exata da profissão após o estágio; apenas uma respondeu que sim. A maioria pretende realizar um curso superior, também na área de Pedagogia.

As respostas das alunas da EEBGIS sobre os fatores sociais que as levaram à procura do Curso de Magistério, não destoaram muito das coletadas nas duas escolas anteriores. Sete alunas responderam que escolheram o Curso por ‘vocação’ e uma aluna

⁴ Levou-se em conta neste questionário, a Proposta Pedagógica das Escolas, os Recursos Didáticos disponíveis e a formação do corpo docente, além de um bom acervo bibliográfico na Biblioteca das escolas formadoras.

respondeu que foi por exigência da família. Seis alunas ainda não lecionam e duas alunas responderam que lecionam em pelo menos uma escola. Em relação ao nível de qualidade do Curso de Magistério frequentado, 2 (duas) alunas responderam que o nível é bom; uma aluna respondeu que o nível é regular; 5 (cinco) alunas responderam que o nível é insatisfatório. Os recursos pedagógicos e físicos mais importantes para o Curso de Magistério, segundo estas alunas, referem-se às salas-ambiente, espaços lúdicos, salas de vídeo ou de projeção, mapoteca, biblioteca, laboratórios de ciências e retroprojetores. A formação recebida na escola proporciona uma compreensão exata da profissão segundo uma aluna; 3 (três) alunas responderam que a formação recebida é regular; uma aluna não respondeu; 2 (duas) alunas responderam que não; uma aluna respondeu que 'não' e ainda fez o seguinte comentário: "Os professores se preocupam em passar teorias e esquecem que a prática é diferente e que é com ela que aprendemos". Todas pretendem cursar Pedagogia no Ensino Superior.

As questões 22 (vinte e dois) e 23 (vinte e três) eram abertas. A questão 22 (vinte e dois) solicitava às alunas o conceito de *professor competente*. Três alunas do IEE não responderam esta questão. Os relatos mais comuns foram: "Atualizado, qualificado, reciclados"; "...o 'professor competente' tem que AMAR o que faz e sempre está [sic] aberto a criticar e acompanhar o crescimento de forma geral"; "É aquele que atua a profissão [sic] por amor, responsabilidade e profissionalismo, é aquele indispensável para a necessidade educacional a todo momento. É abrir mão de várias coisas para educar"; "Aquele que se interage [sic] com o aluno, trabalhando um todo, dentro e fora da sala de aula. Que traz coisas novas, de interesse dos alunos"; "É aquele que consegue passar o conteúdo sem dificuldade e aquele que ama e constroi [sic] um conhecimento digno de respeito"; "É aquele que busca conhecimento, novas técnicas, material didático de qualidade e fome de aprender a lidar com as crianças, amor a [sic] profissão".

A questão 23 (vinte e três) indagava como as tecnologias educacionais podem ser ferramentas facilitadoras no trabalho do professor. Três alunas do IEE não responderam esta questão. Os relatos foram os seguintes: "..., devemos saber utilizá-los sempre a nosso favor, pois as aulas se tornam [sic] mais agradáveis quando usamos um recurso"; "Como meio de atualizar, informar, sim. Mas é do papel do professor, saber trabalhar a alfabetização e a tecnologia, para que mais tarde a criança saiba por si os dois lados"; "Sim, pois ajudará a trazer assuntos novos, as crianças de hoje já tem [sic] acesso a [sic] internet, muitas não pesquisam [sic] mais em livros, vão direto para a telinha"; "Sim,

porque hoje com a formação só dos nossos educadores, não bastam [sic] para o nosso conhecimento, pois o mundo exige, a população exige e nós também exigimos”.

O conceito de *professor competente* na EEBWJ teve os seguintes comentários: “É aquele que sabe passar o conteúdo de maneira clara, objetiva e dinâmica, sabe agir em determinadas situações (um pouco complicada). É aquele que se preocupa com o seu trabalho e não com o trabalho dos outros”; “É aquele que se compromete com o que assume dentro da responsabilidade, postura, que sabe respeitar as diferenças e ajudar os alunos; “Professor competente, é aquele que sabe que errou e tem a dignidade de dizer que errou em uma explicação. Competência não quer dizer que ele sabe passar a matéria ou que a turma não faça bagunça perante o professor, mas sim simplicidade com complexidade”; “É aquele que cumpre com as suas obrigações sem fugir do propósito fundamental, que é dar o seu melhor para o aluno”. Indagadas se as tecnologias educacionais facilitavam o trabalho do professor, os comentários mais comuns foram os seguintes: “Com certeza, materiais auxiliares [sic] (sabendo trabalhar) pode facilitar muito, não só para o professor na exposição do conteúdo, mas também para o aluno em sua compreensão e entendimento do conteúdo”; “Sim ajudará muito nas aulas, ele poderá verificar qual o recurso mais adequado a sua turma. Dispertará [sic] o interesse do aluno, evitará a evasão escolar”; “Sim facilitam, só que deixa o educador um pouco técnico. E uma tecnologia é boa para as crianças de hoje. Só que é um meio de expansão para outro mundo”; Sim, faz com que o aluno amplie mais o seu conhecimento dentro da area [sic] que for”.

Por fim, os relatos das alunas da EEBGIS referentes ao conceito de *professor competente*, teve os seguintes comentários: “É aquele que se importa com aqueles que tem [sic] dificuldades, chamando os pais para conversar. É aquele que tem mais de uma metodologia assim podendo atingir todos os níveis”; “O professor competente é aquele que sempre procura entender seus alunos, com respeito e educação”; “Para mim, o ‘professor competente’ é aquele em que tenha [sic] um bom plano e que saiba dominar bem o seu conteúdo, não se esquecendo que ele também seja [sic] um bom mediador, que saiba transmitir e eu também não posso esquecer que eu serei uma ‘futura educadora’”; “Professor competente é aquele que consegue transmitir conhecimentos de forma lúdica, crítica e responsável; Onde [sic] a criança construirá e absorverá conhecimentos, interagindo e mediando com os conhecimentos empíricos e também os sistematizados. ‘Professor competente’ é aquele que também respeita a criança em seu

contexto histórico, social, econômico, étnico, emocional, afetivo, psicológico. É ter consciência que formará cidadãos que devem estar livres de ideologias e preconceitos, e que cada criança possui sua individualidade e atua no ‘mundo’ que está inserida de forma singular”; “Professor competente é aquele que não é apenas só um professor, mais [sic] sim, um grande profissional e uma pessoa que exerce seu papel com dignidade e amor pelo que faz (...)”. Duas alunas não responderam esta questão.

Sobre as tecnologias educacionais como facilitadoras no trabalho do educador, as alunas da EEBGIS responderam o seguinte: “ Por parte [sic], o computador ele bom [sic] na hora de pesquisas [sic], que você não precisa estar perdendo tempo em procurar em livros desatualizados, porém, nos computadores os textos estão pronto [sic], onde o aluno acaba selecionando este e ao invés de criar um outro texto em cima daquele ele pega pronto e acabado, limitando-se nisso”; “Talvez ajude, se o conhecimento for construído à [sic] partir do vínculo que essas tecnologias oferecem, mas se o conhecimento for ‘copiado’, não haverá construção e aquisição do mesmo. Precisa-se de profissionais qualificados para esta ‘nova’ estratégia pedagógica”.

Embora esta amostragem seja restritiva, ela indica certas *permanências* no modelo formacional docente para as séries iniciais. As alunas, em grande medida, compreendem o ofício do educador como ‘vocação’ e, nos comentários abertos, subsiste a noção de que para ser professor das séries iniciais, deve-se invocar o ‘amor’ e o respeito pelas crianças (SANTA CATARINA, 1978). Um outro comentário bastante presente em relação ao conceito de *professor competente*, relaciona-se à idéia de que o ‘bom professor’ precisa ter domínio do conteúdo e das técnicas didáticas, além de elaborar bons planejamentos de aula (CUNHA, 1994). No entanto, algumas alunas apontaram que os próprios professores formadores exigem uma postura profissional, que não condiz com a sua teoria nem com a sua prática. Destes elementos contraditórios, é natural que a maioria destas alunas perceba na formação recebida um elevado grau de fragilidade conceitual.

Levando-se em consideração que a categoria *competência* é difusa e não possui um único significado, devemos clarificar que nenhuma formação será realmente adequada ou ‘flexível’, se os professores das séries iniciais permanecerem em estado de acelerada indigência social. Os reformadores educacionais ao se apropriarem das ‘novas teorias pedagógicas’, - tendo Philippe PERRENOUD como principal teórico - tentam ‘reinventar a roda’, ou seja, exigem dos professores *habilidades* necessárias às

transformações do mundo produtivo. Ora, não era essa a proposta das reformas educacionais nas décadas de 1970 e 1980?

Muitas alunas, embora não formadas, já lecionam em escolas públicas ou privadas. Admitem que a experiência nestas escolas favorecem a compreensão da *prática educativa*. Porém, o que estas alunas desenvolvem em seu ofício é a deturpação da articulação teoria/prática, o que, vulgarmente, denomina-se *praticismo*. A prática pela prática não estimula o senso crítico, pelo contrário, aliena o professor no controle de seu próprio *saber*, ainda que, intuitivamente, algumas alunas percebam que a introdução das novas tecnologias educacionais possam tornar o professor um *tecnicista*.

Como nestas escolas públicas estaduais, - excetuando-se o IEE - inexistem espaços para a prática, já que não são escolas unicamente formadoras para as séries iniciais, torna-se inviável a elevação de sua qualidade. O sub-aproveitamento do espaço físico e da mão-de-obra de professores que lecionam também para os Ensinos Fundamental e Médio, desqualificam ainda mais esta formação. Os professores formadores apresentam um assoberbamento de tarefas que não lhes permitem orientar os futuros professores das séries iniciais. Um outro indício de que certas *competências e habilidades* precisam ser revistas, diz respeito à dificuldade das alunas em elaborarem pequenas frases ou uma breve exposição argumentativa. Escrevem e se expressam de maneira deficiente. Serão estas alunas - futuros professores - que alfabetizarão as crianças das séries iniciais, ocasionando em muitos casos um processo de 'semi-alfabetização' que se estenderá para as séries superiores do Ensino Fundamental. De certa forma, isto se confirma pela não assinatura de periódicos ou semanários por parte destas alunas, além dos poucos livros existentes em suas residências.

A condicionante social destas alunas confirma o que foi relatado acima. Com uma renda média familiar que não ultrapassa 7 (sete) salários-mínimo, como poderão adquirir referências bibliográficas atualizadas se o valor do 'livro' no país é exorbitante? Como frequentar salas de teatro que consomem praticamente um terço do salário mínimo no valor do ingresso? Estas questões precisam ser pensadas ao se falar de formação docente plena.

Diante disso, consideramos que a abordagem discursiva pelas *competências* não é um modelo novo na história formacional docente das séries iniciais. Estas *competências* sofreram um processo de ressemantização, embora impreciso, que procura legitimar as novas estratégias das reformas educacionais oficiais. O ser humano mais *flexível* e

adaptável dos novos tempos, lida com um leque amplo de informações, exigindo uma formação mais diversificada. Entretanto, as escolas públicas estaduais existentes, estão longe do idealizado pelos reformadores. Persistindo a política do investimento social mínimo – como é o campo da educação – e o fosso entre os que concentram a maior parte da renda do país e os que vivem no/além do limite da miséria, reiteramos o que SAVIANI (2000) nos ensina, ou seja, de que a sociedade civil permaneça atenta e em mobilização constante contra as decisões governamentais, naquilo que este autor denominou de ‘estratégia da resistência ativa’.

A ‘resistência ativa’ pressupõe modelos alternativos de formação docente e de avaliação discente. Portanto, exige a substituição da ‘participação coletiva no mercado’ pela ‘participação coletiva na política’ (HOBSBAWM, 2001). Este entendimento desmonta o ideário das *competências e habilidades*, pois altera o modelo da escola *adaptável* para a escola de *compromisso*. A pesquisa nas três escolas públicas formadoras, embora com muitos limites, constata que as reformas educacionais do Estado Neoliberal são focalizadas e de natureza fragmentária. Isto significa que no âmbito das novas *competências e habilidades* necessárias para o mundo do trabalho, há um claro divórcio entre o todo e as partes, ou seja, a escola teria a tarefa hercúlea de mobilizar nos alunos *habilidades* exigidas pelo campo produtivo, para o qual estas *habilidades* já se exteriorizam defasadas. Por fim, entendemos que a única maneira da formação de professores das séries iniciais ultrapassar o terreno da *miséria* qualitativa, é estabelecer um estudo aprofundado de tudo que tem sido produzido documentalmente pelo MEC, Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Nacional e Estadual de Educação e Organismos Internacionais, objetivando um outro ‘Projeto Formacional’. Sem esta compreensão, a ornamentação discursiva das reformas oficiais vigentes, permanecerão idealizando professores para escolas sucateadas que formam deficitariamente um contingente cada vez mais elevado de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos de *competência e habilidade* gestados durante as reformas curriculares ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 em Santa Catarina, estavam e estão, sintonizados à reestruturação do processo produtivo capitalista vigente entre os Estados Militar e Neoliberal. Neste sentido, a formação dos professores das séries iniciais no Curso de Magistério de Nível Médio, sofreu constantes alterações em seu estatuto formacional, compreendendo em consequência, diversas mudanças em suas grades curriculares.

A Habilitação para o Magistério instituída durante o Estado Militar e em consonância com a Lei 5.692/71, que reformou o Ensino de 1º. e 2º. graus, teve em Santa Catarina efeitos sensíveis. O decreto que estabelecia os pilares da Habilitação para o Magistério catarinense em 1974, durante a gestão de Colombo Machado Salles (1971-1975), vinculava-se, ideologicamente, à *Teoria do Capital Humano*, articulada com o 'Desenvolvimento com Segurança' do Estado Militar. Os 'países em desenvolvimento', - segundo os organismos internacionais - precisavam reformar seus sistemas de ensino, objetivando uma mão-de-obra com uma qualificação mínima para exercer ofícios rígidos e cadenciados. Logo, era fundamental atacar o principal problema dos países em desenvolvimento: o elevado índice de analfabetismo.

Com isso, a formação dos professores das séries iniciais, precisava também ser repensada. O significativo contingente de professores leigos em Santa Catarina, que exerciam sua profissão nas 'escolas isoladas', representava um sério desafio aos tecnoburocratas catarinenses. Elaborou-se, então, a *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978), sendo este o principal modelo formacional catarinense para este nível de ensino na década de 1970, influenciando, inclusive, outras reformas curriculares oficiais na década de 1980. O *modelo personalógico* contido na *Caracterização do Profissional do Magistério*, assinalava que o professor precisava dominar as áreas biológica, psicológica e pedagógica sem, no entanto, expressar qualquer motivação de cunho ideológico. À *neutralidade política* do professor das séries iniciais, associava-se bases pedagógicas nitidamente de cunho *comportamental*, tendo à testa referências teóricas de SKINNER, PAVLOV e PESTALOZZI, além do escolanovismo.

As mudanças estruturais no país no final da década de 1970, além das mobilizações políticas da classe docente em vários Estados brasileiros, possibilitava agora uma ampliação do debate educacional nacional. Em Santa Catarina, estas mobilizações ganharam fôlego durante a gestão do governador indicado Jorge Konder Bornhausen (1979-1982), quando então se realizou uma greve docente de grandes proporções em 1980. A prática de nomeação de cargos de confiança nos estabelecimentos de ensino catarinenses, além da formulação de um Plano Estadual de Educação (PEE) forjado em gabinete, levaram os professores catarinenses a se organizarem de maneira cada vez mais sistemática, fora do aparelho estatal. As eleições diretas para governador de Estado em 1982, indicavam mudanças alentadoras para o cenário educacional de Santa Catarina.

A vitória de Esperidião Amin (1983-1986) no pleito estadual, entretanto, representou uma *permanência* nefasta na velha prática de se fazer política, sustentada pelo clientelismo e pelo favoritismo. Porém, os movimentos sociais em Santa Catarina já vinham se organizando com maior intensidade desde o fim da década de 1970, pressionando a autoridade governamental a tomar atitudes de caráter democrático. Isto se refletiu em mais uma greve do magistério ocorrida em 1983. A *opção pelos pequenos* de Esperidião Amin foi o reconhecimento, ainda que a contragosto, da existência dos historicamente excluídos. O Congresso Estadual de Educação (1984) acontecido em Lages, que definiu as diretrizes de um PEE (1985-1988) com bases democratizantes, sinalizava uma modificação na formação dos professores de 1º. e 2º. graus.

As reformas curriculares no Curso de Magistério que se seguiram na década de 1980 em Santa Catarina, todavia, continuavam apresentando um elevado teor desqualificatório em relação aos professores. A introdução do Sistema de Avanço Progressivo (SAP) na reforma do Curso de Magistério em 1983 retirava do professor a sua própria condição de avaliar, além de considerar que certos alunos aprendiam mais facilmente devido à sua 'natureza'. O fracasso escolar dos alunos repetentes estaria condicionado à sua própria inépcia natural, sem levar em consideração aspectos de ordem social, econômica e cultural. O 'bom professor' almejado pelos reformistas, era aquele que passava seus alunos sem qualquer reprovação, ainda que estes se encontrassem no estágio de semi-alfabetização.

O período conturbado da gestão governamental de Pedro Ivo Campos (1987-1991), conhecido pela intransigência referente aos avanços democráticos na educação

catarinense, minou conquistas fundamentais, tais como a eleição direta para diretores de escola. As demandas democratizadoras no campo educacional passavam por um período de acomodamento político. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e o início da elaboração da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional apontavam portanto, uma alteração no campo educacional.

A racionalidade tecnocrática do Estado Militar deu vazão à racionalidade democrática na década de 1980 e, posteriormente, à racionalidade financeira na década de 1990 (SAVIANI, 1999). Este movimento histórico alterou o estatuto formacional dos professores das séries iniciais diretamente nos aspectos mais funcionais e também mais subjetivos de sua formação. O intervalo político da ‘Nova República’ (1985-1990) e o governo neoliberal do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), permitiu que os modelos de formação docente oficiais exigissem *competências e habilidades* mais flexíveis e adaptáveis ao mundo do trabalho, tendo em vista a acelerada evolução tecnológica. O discurso da *qualidade total* ganhava terreno, baseado no modelo das fábricas japonesas (*toyotismo*), onde o trabalhador deveria executar diferentes tarefas, alicerçado no *espírito de equipe*.

Enquanto tramitava no Congresso Nacional a nova Lei de Diretrizes e Bases, demonstrações autoritárias por parte do Senado Federal, procuravam aprovar projetos alternativos de LDB sem o crivo dos deputados. A descaracterização do projeto original da nova LDB – de viés mais social – deu lugar a uma Lei ambígua, bastante flexível e minimalista. A Lei 9.394 aprovada em dezembro de 1996, já vinha, inclusive, regulamentada mesmo antes de sua aprovação.

A gestão neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995 –1998/ 1999-2002), procurou fraturar as mobilizações sociais, onde a ‘ação estatal’ daria lugar à ‘ação pública’. A prática do *voluntariado* no campo educacional e a racionalização dos gastos com este setor, incrementaram o sucateamento das escolas públicas estaduais existentes, fenômeno que vinha ocorrendo desde o final da Ditadura Militar. A formação dos professores, no entanto, não deixou de ser uma preocupação fundamental deste governo. Inserido no contexto da ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’, os ‘países emergentes’ – de acordo com os órgãos internacionais como a UNESCO, Banco Mundial e UNICEF, – precisavam retomar o seu desenvolvimento econômico tendo o Ensino Fundamental como principal alavanca.

As categorias de *competência e habilidade* ganharam na década de 1990, neste sentido, uma importância conceitual difusa. Em todas as reformas curriculares elaboradas em Santa Catarina para o Curso de Magistério nas décadas de 1970 e 1980, exigia-se determinadas *habilidades e competências*, sem fazer destas expressões elaborações pedagógicas mais aprofundadas. No ‘mundo globalizado’, estas categorias não só são fundamentais, como atestam a qualificação e a desqualificação do professor. Ser *competente* é lidar com diferentes conhecimentos diante de situações-problema diversas (PERRENOUD, 1999). No mundo da flexibilização produtiva, sustentada pela adaptabilidade funcional, os professores precisam internalizar estes conceitos e lidar com diferentes tecnologias educacionais, como por exemplo a Internet.

Todavia, entendemos que as categorias de *competência e habilidade* são reelaborações de uma prática formacional oficial que já vem se desenhando desde a época do Estado Militar. Embora em contextos diferenciados, atendem justamente a reestruturação do processo produtivo capitalista. Não são categorias que procuram questionar o estado de indigência social do professor em todos os níveis de ensino, muito menos de reaparelhar as escolas públicas sucateadas. A exigência elevada do *professor competente*, inexistem os meios materiais necessários para criar e/ou para desenvolver diferentes *habilidades* nos alunos. A escola pública estadual não é atraente e muito menos – no caso do Curso de Magistério – possui as condições mínimas necessárias para formar um professor para as séries iniciais.

O projeto de formação docente para as séries iniciais contido na regulamentação posterior à Lei 5.692/71, ao lidar com a noção de *polivalência*, teve em Valnir CHAGAS (1978) seu principal mentor. CHAGAS destacava que a tarefa de ensinar não era atraente financeiramente e, por ser uma ‘atividade de trânsito’, os(as) que buscavam este ofício estavam, na realidade, em busca de trabalhos mais compensadores. Logo, o *professor polivalente* deveria era um “generalista capaz de situar-se na perspectiva do aluno, do saber e, (...) da vida em todas as suas manifestações” (p. 311). Em outras palavras, ainda que o professor das séries iniciais fosse um generalista sem especificidade, a *polivalência* concentraria neste professor os requisitos mínimos para se atingir um alunado de uma determinada faixa social. Preferencialmente, os professores escolhidos para lecionar num determinado estabelecimento de ensino, seriam pinçados do mesmo convívio social de seus alunos, o que facilitaria a sua compreensão daquela realidade.

Valnir CHAGAS, porém, ia mais longe. Sendo um intelectual de destaque do Estado Militar, CHAGAS intencionava um Projeto Educacional coadunado com um Projeto Nacional, levando-se em conta os contrastes das várias realidades regionais do país. Para tanto, - ao lidar de maneira segura com as categorias analíticas próprias do conhecimento histórico - CHAGAS enfatizava que o Brasil, por ser um país jovem, não tinha um 'passado tão denso' quanto outras civilizações do mundo. Contudo, a principal característica *permanente* do Brasil, era a sua 'cordialidade'. O 'homem cordial' ajustarse-ia à crescente formação sociocultural do país, associado ao *Tecnicismo Educacional*, principal virtude do Projeto do Estado Militar.

Apesar da necessidade que se tinha de industrializar rapidamente o Brasil, Valnir CHAGAS atentava que não seria possível à sociedade brasileira atingir um estágio de pós-industrialização, quando ainda não atingisse a plena industrialização. Logo, o Projeto Nacional seria, necessariamente, um Projeto Histórico. Mais do que isso: "O preparo do cidadão, [era] assim, toda a Educação com o endereço cívico (...), [urgia] fazer de cada indivíduo um fator de segurança e estabilidade para si, para a sociedade e para o Estado" (CHAGAS, 1978, p. 94-95).

Contrariamente ao pretendido por CHAGAS, que vislumbrava um Projeto Educacional Nacional, materializado num ensino integrado por áreas e atividades de estudo no 1º grau (1978, p. 311), os agentes sociais responsáveis pela LDB de 1996 e suas posteriores regulamentações, entendiam a *polivalência* nas séries iniciais como um arsenal de repertórios informacionais que os professores precisavam ter. Reduziu-se ainda mais a noção de *polivalência* à utilização massiva de novas tecnologias de informação e comunicação, sem, contudo, apostar na formação inicial do professor. Embora não estejamos defendendo a proposta de CHAGAS, - já que o seu ideário estava fincado na ideologia da Segurança Nacional - seu projeto tinha propósitos mais nítidos dentro das condições deficitárias das escolas formadoras para as séries iniciais. Os agentes sociais reformistas da década de 1990 ao lidarem com temas transversais e categorias analíticas importadas de países como França e Espanha, implementam propostas de impacto estilístico, mas completamente vazias de conceito. Já CHAGAS respaldava-se em ampla bibliografia - citando suas fontes - para defender o projeto educacional do Estado Militar.

Há, contudo, convergências entre os dois Projetos Educacionais no período estudado. Onde o Estado Militar não conseguiu implementar sua política repressiva nos

estabelecimentos de ensino, principalmente no período de transição democrática, o Estado Neoliberal foi mais exitoso, subsidiado pelo discurso da anulação da Memória, da História, dos movimentos sociais e da própria prática política. O Estado Militar precisava utilizar a violência física para silenciar os subversivos. Na gestão neoliberal, a exclusão social e a indignação de uma ampla camada de trabalhadores – incluindo os professores – é feita pela ‘participação no mercado’, revelando as multifaces da miséria e a ineficiência crônica da educação pública catarinense e nacional.

Os educadores brasileiros politicamente ativos, estudiosos de sua própria condição de subalternidade, são acusados de ‘saudosistas’, ‘esquerdistas anacrônicos’, etc., por agentes sociais reformistas que já ergueram bandeiras pela redemocratização do Brasil. A mais trágica vilania que se seguiu nesta última década, foi a destruição de uma possibilidade de construção formacional docente, que atendesse as exigências mínimas de valorização social do professor.

Por fim, - e analisando esta última década -, afirmamos de maneira incisiva, que é necessário que os professores mobilizem ferozmente suas categorias sindicais, exijam maior participação política na formulação das propostas curriculares oficiais e, sobretudo, superem o terreno discursivo da ‘missão’ para o magistério. O falso paradigma que se estruturou ao redor dos modelos de *competência e habilidade*, precisam ser combatidos na esfera política e não somente na esfera economicista. Ser *professor competente* é, acima de tudo, ser um educador compromissado. E o maior compromisso que um professor pode ter é com a sua própria formação, o que exigirá escolhas, definições ideológicas e embates permanentes em relação a sujeitos históricos situados em cargos de confiança. Romper com estas condicionantes sociais e recuperar, historicamente, projetos educacionais que foram descaracterizados pelo passar dos anos, é uma das tantas possibilidades de se repensar um modelo democrático de Educação Nacional.

ANEXOS

A N E X O I
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO
DE 1983

QUADRO CURRICULAR

ESCOLAR:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: MAGISTÉRIO DE 1º GRAU -
1a. a 4a. SÉRIE

Nº DE DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05

Nº DE SEMANAS LETIVAS: 36

DURAÇÃO DA HORA AULA: 50 MINUTOS

TUPNO:

DURAÇÃO TOTAL: 3040

M A T E R I A		Nº DE AULAS SEMANAIS POR SÉRIE					CARGA HORÁRIAS TOTAIS
		1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	
FORMAÇÃO ESPECIALIZADA	LÍNGUA PORT. E LITERAT. BRASILEIRA	3	3	2	-	-	198
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ()	2	-	-	-	-	72
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	-	2	-	-	72
SOCIAIS	HISTÓRIA	2	-	-	-	-	72
	GEOGRAFIA	2	-	-	-	-	72
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	1	-	-	-	-	36
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POL. DO BRASIL	-	2	-	-	-	36
CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	5	2	2	-	-	180
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	2	-	-	-	-	72
	- QUÍMICA	2	-	-	-	-	72
	- FÍSICA	3	-	-	-	-	108
TOTAL - EDUCAÇÃO GERAL		21	7	6	-	-	990
INSTRUMENTAL	CONTEÚDOS BÁSICOS DE:	-	-	-	2	2	72
	- LÍNGUA PORTUGUESA	-	-	-	2	2	72
	- MATEMÁTICA	-	-	-	2	2	72
	- CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE	-	-	-	2	2	72
	- ESTUDOS SOCIAIS	-	-	-	2	2	72
	ESTUDOS REGIONAIS	-	2	-	-	-	36
PSICOLOGIA (GERAL E EVOLUTIVA)	-	2	3	-	2	126	
		-	4	3	8	10	450
PROFISSIONALIZANTE	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:	-	2	2	-	-	72
	- HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS	-	-	-	4	2	108
	- PSICOLÓGICOS	-	2	4	-	-	108
	- SOCIOLÓGICOS	-	2	2	-	-	72
	- BIOLÓGICOS	-	-	-	2	2	72
	ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO DE 1º NÍVEL	-	4	4	7	7	396
	DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	-	-	-	-	-	340
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	-	-	-	340	
SUB-TOTAL		-	10	12	13	11	1.168
TOTAL - FORMAÇÃO ESPECIAL		-	14	15	21	21	1.618
OUTRAS ATIVIDADES	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	3	3	324
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	1	108
	SUB-TOTAL	4	4	4	4	4	332
TOTAL - GERAL		25	25	25	25	25	3.040

QUADRO CURRICULAR

NÍVEL ESCOLAR:

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: MAGISTÉRIO DE 1º GRAU -
1a. a 4a. série

CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.040

Nº DE DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05

Nº DE SEMANAS LETIVAS: 36

DURAÇÃO DA HORA AULA : 50 MINUTOS

TURNO:

M A T E R I A		Nº DE AULAS SEMANAIS POR SÉRIE					CARGAS HORÁRIAS TOTAIS
		1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	
COMUNICAÇÃO E EXPRES.	LÍNGUA PORT. E LITERAT. BRASILEIRA	3	3	2	-	-	198
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ()	2	-	-	-	-	72
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	-	2	-	-	72
ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS	5	2	-	-	-	216
CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	3	2	2	-	-	180
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	2	-	-	-	-	72
	- QUÍMICA	2	-	-	-	-	72
	- FÍSICA	3	-	-	-	-	108
	TOTAL - EDUCAÇÃO GERAL	21	7	6	-	-	990
INSTRUMENTAL	CONTEÚDOS BÁSICOS DE:						
	- LÍNGUA PORTUGUESA	-	-	-	2	2	72
	- MATEMÁTICA	-	-	-	2	2	72
	- CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE	-	-	-	2	2	72
	- ESTUDOS SOCIAIS	-	-	-	2	2	72
	ESTUDOS REGIONAIS	-	2	-	-	-	36
	PSICOLOGIA (GERAL E EVOLUTIVA)	-	2	3	-	2	126
		-	4	3	8	10	450
PROFISSIONALIZANTE	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:						
	- HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS	-	2	2	-	-	72
	- PSICOLÓGICOS	-	-	-	4	2	108
	- SOCIOLÓGICOS	-	2	1	-	-	108
	- BIOLÓGICOS	-	2	2	-	-	72
	ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO DE 1º GRAU	-	-	-	2	2	72
	DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	-	4	4	7	7	396
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	-	-	-	360	
	SUB-TOTAL	-	19	12	13	11	1.158
	TOTAL - FORMAÇÃO ESPECIAL	-	14	15	21	21	1.618
OUTRAS ATIVIDADES	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	3	3	324
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	1	108
	SUB-TOTAL	4	4	4	4	4	432
	TOTAL - GERAL	25	25	25	25	25	3.040

ESTADO DE SANTA CATARINA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA PROPOSTA CURRICULAR

ÁREAS	DISCIPLINAS	
1. COMUNICAÇÃO F EXPRESSÃO	1.1. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	1.1.1. Língua Portuguesa 1.1.2. Literatura Brasileira 1.1.3. Literatura Infantil
	1.2. Língua Estrangeira Moderna	. Inglês
	1.3. Educação Artística	1.3.1. Música 1.3.2. Artes Cênicas 1.3.3. Artes Plásticas 1.3.4. Atividades Criadoras
2. ESTUDOS SOCIAIS	2.1. História	. História Moderna e Contemporânea
	2.2. O.S.P.R.	. O.S.O.B.
	2.3. E.M.C.	. E.M.C.
	2.4. Geografia	. Geografia Geral
3. CIÊNCIAS	3.1. Matemática	3.1. Matemática 3.2. Elementos de Estatística
	3.2. Ciências Físicas e Biológicas	3.2.1. Física 3.2.2. Química 3.2.3. Biologia e Programas de Saúde

DISCIPLINAS		
DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS	4. Língua Portuguesa	4.1. Conteúdos Básicos de Língua Portuguesa
	5. Matemática	5.1. Conteúdos Básicos de Matemática
	6. Ciências e Programas de Saúde	6.1. Conteúdos Básicos de Ciências e Programas de Saúde
	7. Estudos Sociais	7.1. Conteúdos Básicos de Estudos Sociais
	8. Estudos Regionais	8.1. Conteúdos históricos e geográficos de Santa Catarina
	9. Psicologia	9.1. Psicologia Geral Desenvolvimento 9.2. Psicologia da Infância e da Adolescência 9.3. Caracterização e Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem
DISCIPLINAS PROFSSIONALIZANTES	Fundamentos da Educação	<ul style="list-style-type: none"> . Fundamentos biológicos da educação . Fundamentos psicológicos da educação . Fundamentos filosóficos da educação . Fundamentos históricos da educação . Fundamentos sociológicos da educação
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	. Fundamentos legais, técnicos e administrativos do ensino de 1º grau
	Didática	<ul style="list-style-type: none"> . Metodologia da Escola Unitária . Métodos e Técnicas de Alfabetização . Metodologia de Comunicação e Expressão . Metodologia de Integração Social . Metodologia de Ciências e Matemática . Prática de Ensino e Estágio . Filosofia do Avanço Progressivo
Outras atividades	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> . Ginástica . Desportos . Recreação
	Educação Religiosa	<ul style="list-style-type: none"> . Aspectos Formativos . Educação Religiosa para o ensino de 1a. a 4a. série

A N E X O II
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO
DE 1990

Habilitação Profissional: Magistério de 1º Grau - 1a. a 4a. série
 Carga horária total: 3.600
 Nº de dias letivos semanais: 05
 Número de semanas letivas: 36 (42)
 Duração da hora/aula: 50 minutos

Turno: diurno

Fundamentação Legal	DISCIPLINAS	SÉRIE/CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA TOTAL	
		1a.	2a.	3a.	4a.		
-Resolução nº 21/87/CEE - Art. 7º da Lei nº 5.692/71	NÚCLEO COMUM	- Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	-	324
		- Língua Estrangeira Moderna	3	-	-	-	108
		- História	2	3	-	-	180
		- Geografia	2	2	-	-	144
		- Química	-	3	-	-	108
		- Física	3	-	-	-	108
		- Biologia e Programas de Saúde	3	2	-	-	180
		- Matemática	2	3	2	-	252
		1404					
		- Educação Física		3	3	3	3
- Educação Artística		-	2	2	-	144	
- Ensino Religioso		2	-	-	-	72	
SUB TOTAL		23	21	10	03	648	
- Lei nº 7.044/82 -Resolução nº 21/87/CEE	DIVERSIFICADA	- Filosofia	2	-	-	-	72
		- Psicologia	-	2	-	-	72
		- Sociologia	-	2	-	-	72
		Metodologia do Ensino de:					
		. Alfabetização	-	-	-	2	72
		. Português	-	-	-	2	72
		. História e Geografia	-	-	-	2	72
		. Ciências	-	-	-	2	72
. Matemática	-	-	-	2	72		
SUB TOTAL		02	04	-	10	576	
-Pareceres CFE nºs.45/72 - 349/72	PROFISSIONALIZANTE	1) Fundamentos da Educação sob os aspectos:					
		. Biológicos*	-	-	-	-	-
		. Psicológicos	-	-	2	-	72
		. Sociológicos	-	-	2	-	72
		. Históricos	-	-	2	-	72
		. Filosóficos	-	-	2	-	72
2) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau	-	-	2	-	72		
3) Didática e Prática de Ensino	-	-	3	2	180		
4) Estágio Curricular Supervisionado	-	-	2	10	432		
SUB TOTAL		-	-	15	12	972	
TOTAL GERAL		25	25	25	25	3600	

* Os aspectos biológicos serão tratados em Biologia e Programas de Saúde.

(17)

Habilitação Profissional: Magistério de 1º Grau - 1a. a 4a. série

Carga horária total: 3.456

Nº de dias letivos semanais: 05

Número de semanas letivas: 36 (42)

Duração da hora/aula: 45 minutos

Turno: noturno

Fundamentação Legal	DISCIPLINAS	SÉRIE/CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA TOTAL	
		1a.	2a.	3a.	4a.		
-Resolução nº 21/87/CEE - Art. 7º da Lei nº 5.692/71	N Ú C L E O C O M U M	- Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	-	324
		- Língua Estrangeira Moderna	3	-	-	-	108
		- História	2	3	-	-	180
		- Geografia	2	2	-	-	144
		- Química	-	3	-	-	108
		- Física	3	-	-	-	108
		- Biologia e Programas de Saúde	3	2	-	-	180
		- Matemática	2	3	2	-	252
		1404					
		- Educação Física	2	2	2	2	288
- Educação Artística	-	2	2	-	144		
- Ensino Religioso	2	-	-	-	72		
SUB TOTAL		22	20	09	02	504	
- Lei nº 7.044/82 -Resolução nº 21/87/CEE	D I V E R S I F I C A D A	- Filosofia	2	-	-	-	72
		- Psicologia	-	2	-	-	72
		- Sociologia	-	2	-	-	72
		Metodologia do Ensino de:					
		. Alfabetização	-	-	-	2	72
		. Português	-	-	-	2	72
		. História e Geografia	-	-	-	2	72
		. Ciências	-	-	-	2	72
		. Matemática	-	-	-	2	72
		SUB TOTAL		02	04	-	10
-Pareceres CFE nºs.45/72 - 349/72	P R O F I S S I O N A L I Z A N T E	1) Fundamentos da Educação sob os aspectos:					
		. Biológicos*	-	-	-	-	-
		. Psicológicos	-	-	2	-	72
		. Sociológicos	-	-	2	-	72
		. Históricos	-	-	2	-	72
		. Filosóficos	-	-	2	-	72
2) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau	-	-	2	-	72		
3) Didática e Prática de Ensino	-	-	3	2	180		
4) Estágio Curricular Supervisionado	-	-	2	10	432		
SUB TOTAL		-	-	15	12	972	
TOTAL GERAL		24	24	24	24	3456	

* Os aspectos biológicos serão tratados em Biologia e Programas de Saúde.

A N E X O III
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO
DE 1995

UNIDADE ESCOLAR:

TURNO: DIURNO

ABILITAÇÃO: CURSO DE MAGISTÉRIO - EDUCAÇÃO INFANTIL A 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL

CARGA HORÁRIA: 4.032

Nº DE DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05

Nº DE SEMANAS LETIVAS: 36/42

DURAÇÃO DA HORA/AULA: 50 minutos

	DISCIPLINAS	Nº de aulas semanais				Carga horária Total
		1º	2º	3º	4º	
	- Língua Portuguesa e Literatura	4	3			252
	- Língua Estrangeira Moderna	2	2	10		180
C	- Educação Artística		2			72
O	- Educação Física	3	3	3		324
M	- História	2	2			144
U	- Geografia	2	2			144
M	- Matemática	3	3			216
	- Química	2	2			144
	- Física	2	2			144
	- Biologia e Programas de Saúde	2	2			144
	- Educação Religiosa Escolar	1				36
	SUB-TOTAL	23	23	04		1800
D	- Filosofia	2				72
A	- Sociologia		2			72
R	- Psicologia			2		72
E	- Fundamentos TeóricosMetodo-					
R	lógicos do Ensino de:					
S	. Alfabetização			2	2	144
I	. Português			2	3	180
F	. História e Geografia			2	2	144
I	. Ciências			2	2	144
C	. Matemática			2	3	180
A	. Educação Artística				2	72
D	. Educação Física				3	108
A	. Educação Religiosa				2	72
	SUB-TOTAL	02	02	12	19	1260

- Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de:					
. Filosofia da Educação			2		72
. Sociologia da Educação			2		72
. História da Educação				2	72
. Psicologia da Educação				2	72
. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau			2		72
. Didática e Prática de Ensino			3	2	180
. Estágio Curricular			2	10	432
SUB-TOTAL	-	-	11	16	972
TOTAL GERAL	25	25	27	35	4032

Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe.

A Língua estrangeira moderna (Inglês, Espanhol , Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar.



ESTADO DE SANTA CATARINA

(Handwritten initials)

NIDADE ESCOLAR: TURNO: DIURNO
 ABILITACAO: CURSO DE MAGISTERIO - EDUCACAO INFANTIL A 4ª SÉRIE
 DO ENSINO FUNDAMENTAL
 ARGA HORARIA: 4356
 Q DE DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05
 Q DE SEMANAS LETIVAS: 36/42
 URAÇÃO DA HORA/AULA: 50 minutos

	Disciplinas	Nº de aulas semanais				Carga horária total	
		1ª	2ª	3ª	4ª		
N U C L E O M O U M	- Língua Portuguesa e Literatura	4	3			252	
	- Língua Estrangeira Moderna	2	2	2		216	
	- Educação Artística					72	
	- Educação Física	3	3	3		324	
	- História	2	2			144	
	- Geografia	2	2			144	
	- Matemática	3	3			216	
	- Química	3	3			216	
	- Física	3	3			216	
	- Biologia e Programas de Saúde	3	3			216	
	- Educação Religiosa Escolar	1				36	
	SUB-TOTAL		26	26	05	-	2052
	F A D R I T V E R S I F I C A D A	- Filosofia	2				72
- Sociologia			2			72	
- Psicologia				2		72	
- Fundamentos Teórico- Metodológicos do En- sino de:							
. Alfabetização				2	3	144	
. Português				2	3	180	
. História e Geografia				2	2	144	
. Ciências				2	2	144	
. Matemática				2	3	180	
. Educação Artística					2	72	
. Educação Física				3	108		
. Educação Religiosa				2	72		
SUB-TOTAL		02	02	12	19	1260	
F I F O M	- Fundamentos Teórico- Metodológicos do En- sino de:						
	. Filosofia da Educa- ção			3	2	108	



ESTADO DE SANTA CATARINA

I	Sociologia da Educa-					
S	ção		3		108	
S	História da Educa-			2	72	
I	ção			2	72	
Q	Psicologia da Educa-					
N	ção			2	72	
A	Estrutura e Funcio-					
L	namento do Ensino de					
I	1º Grau		2		72	
Z	Didática e Prática					
A	de Ensino		3	2	180	
N	Estágio curricular		2	10	432	
T						
E						
		-	-	13	16	1044
! TOTAL GERAL		28	28	30	35	4356

- * A Educação Física será ministrada em horário extra-classe
- * Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe

A Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar.



UNIDADE ESCOLAR:

TURNO: NOTURNO

HABILITAÇÃO: CURSO DE MAGISTÉRIO - EDUCAÇÃO INFANTIL A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARGA HORÁRIA: 4248

Nº DE DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05

Nº DE SEMANAS LETIVAS: 36/42

DURAÇÃO DA HORA/AULA: 45 minutos

	Disciplinas	No de aulas semanais				Carga horária total
		1a	2a	3a	4a	
N U C L E O D O M O M U M	- Língua Portuguesa e Literatura	4	3			252
	- Língua Estrangeira Moderna	2	2	2		216
	- Educação Artística	1	2			72
	- Educação Física	2	2	2		216
	- História	2	2			144
	- Geografia	2	2			144
	- Matemática	2	2			216
	- Química	2	3			216
	- Física	2	3			216
	- Biologia e Programas de Saúde	3	3			216
	- Educação Religiosa Escolar	1				36
SUB-TOTAL		25	25	04	-	1944
P A D R I V E R S I T I C A R A D U R	- Filosofia	2				72
	- Sociologia		2			72
	- Psicologia			2		72
	- Fundamentos Teórico- Metodológicos do En- sino de:					
	• Alfabetização			2	2	144
	• Português			2	3	180
	• História e Geografia			2	2	144
	• Ciências			2	2	144
	• Matemática			2	2	144
• Educação Artística				2	72	
• Educação Física				2	72	
• Educação Religiosa				2	72	
SUB-TOTAL		02	02	12	18	1224
P A R T E	- Fundamentos Teórico- Metodológicos do En- sino de:					
	• Filosofia da Educa- ção			3		108

ESTADO DE SANTA CATARINA

I S S I O N A L I Z A N T E	. Sociologia da Educa- ção			3		108
	. História da Educa- ção				2	72
	. Psicologia da Educa- ção				3	72
	. Estrutura e Funcio- namento do Ensino de 1º Grau			2		72
	. Didática e Prática de Ensino			3	2	180
	. Estágio curricular			3	10	432
		-	-	13	17	1080
TOTAL GERAL		27	27	29	35	4248

- * A Educação Física será ministrada em horário extra-classe *
- * Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe

A Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da Unidade escolar.

A N E X O IV
GRADE CURRICULAR DO MAGISTÉRIO
DE 1997

3. Grades curriculares propostas

Habilitação: Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
 Modalidade: Diurno
 Carga horária total: 3840
 Número de dias letivos semanais: 05
 Número de semanas letivas: 40
 Duração de hora-aula: 60 minutos

Decreto n. 316/97
 Aprovado em 09/12/97

DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				C/H TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
Língua Portuguesa e Literatura	3	2	-	-	200
Língua Estrangeira Moderna	2	2	-	-	160
Artes	-	2	-	-	80
Educação Física	2	2	-	-	160
História	2	2	-	-	160
Geografia	2	2	-	-	160
Matemática	3	2	-	-	200
Química	2	2	-	-	160
Física	2	2	-	-	160
Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-	160
SUB-TOTAL	20	20	-	-	1600
Filosofia	2	-	-	-	80
Sociologia	-	2	-	-	80
Psicologia	-	-	2	-	80
Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de:					
• Alfabetização	-	-	2	1	120
• Português	-	-	2	1	120
• História	-	-	1	2	120
• Ciências	-	-	1	2	120
• Matemática	-	-	1	2	120
• Arte	-	-	-	1	40
• Educação Física	-	-	1	1	80
• Geografia	-	-	1	2	120
SUB-TOTAL	2	2	11	12	1080
Fundamentos Teóricos- Metodológicos do Ensino de:					
• Filosofia da Educação	-	-	2	-	80
• Sociologia da Educação	-	-	2	-	80
• História da Educação	-	-	2	-	80
• Psicologia da Educação	-	-	-	2	80
• Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e Séries Iniciais	-	-	-	2	80
• Didática - Educação Infantil	-	-	1	2	120
• Didática - Séries Iniciais	-	-	2	2	160
• Estágio Curricular - Educação Infantil	-	-	2	4	240
• Estágio Curricular - Séries Iniciais	-	-	2	4	240
SUB-TOTAL	-	-	13	16	1160
TOTAL GERAL	22	22	24	28	3840

Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe

Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar. Poderá ser oferecida mais de uma Língua Estrangeira Moderna, em caráter opcional, se a escola tiver as condições objetivas.

Educação Física será ministrada em horário extra-classe.

Habilitação: Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
 Turno: Noturno
 Carga horária total: 3840
 Número de dias letivos semanais: 05
 Número de semanas letivas: 40
 Duração de hora-aula: 60 minutos

Decreto n. 316/97
 Promulgado em 09/12/97

	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				C/H TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
PARTE COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	3	2	-	-	200
	Língua Estrangeira Moderna	2	2	-	-	160
	Artes	-	2	-	-	80
	Educação Física	2	2	-	-	160
	História	2	2	-	-	160
	Geografia	2	2	-	-	160
	Matemática	3	2	-	-	200
	Química	2	2	-	-	160
	Física	2	2	-	-	160
	Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-	160
	SUB-TOTAL	20	20	-	-	1600
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia	2	-	-	-	80
	Sociologia	-	2	-	-	80
	Psicologia	-	-	2	-	80
	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de:					
	▪ Alfabetização	-	-	2	1	120
	▪ Português	-	-	2	1	120
	▪ História	-	-	1	2	120
	▪ Ciências	-	-	1	2	120
	▪ Matemática	-	-	1	2	120
	▪ Arte	-	-	-	1	40
	▪ Educação Física	-	-	1	1	80
▪ Geografia	-	-	1	2	120	
SUB-TOTAL	2	2	11	12	1080	
PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos Teóricos- Metodológicos do Ensino de:					
	▪ Filosofia da Educação	-	-	2	-	80
	▪ Sociologia da Educação	-	-	2	-	80
	▪ História da Educação	-	-	2	-	80
	▪ Psicologia da Educação	-	-	-	2	80
	▪ Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e Séries Iniciais	-	-	-	2	80
	▪ Didática - Educação Infantil	-	-	1	2	120
	▪ Didática - Séries Iniciais	-	-	2	2	160
	▪ Estágio Curricular - Educação Infantil	-	-	2	4	240
	▪ Estágio Curricular - Séries Iniciais	-	-	2	4	240
SUB-TOTAL	-	-	13	16	1160	
TOTAL GERAL	22	22	24	28	3840	

Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe
 Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar. Poderá ser oferecida mais de uma Língua Estrangeira Moderna, em caráter opcional, se a escola tiver as condições objetivas.
 Educação Física da 1ª e 2ª série, quando ministrada será em horário extra-classe.

A partir de 1995

habilitação: Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
 Turno: Diurno
 Carga horária total: 3680
 Número de dias letivos semanais: 05
 Número de semanas letivas: 40
 Duração de hora-aula: 60 minutos

Decreto n. 316/97
 Aprovado em 09/12/97

	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				C/H TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
PARTE COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	2	2	-	-	160
	Língua Estrangeira Moderna	2	1	-	-	120
	Artes	-	1	-	-	40
	Educação Física	2	2	-	-	160
	História	2	2	-	-	160
	Geografia	2	2	-	-	160
	Matemática	2	2	-	-	160
	Química	2	2	-	-	160
	Física	2	2	-	-	160
	Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-	160
	SUB-TOTAL	18	18	-	-	1440
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia	2	-	-	-	80
	Sociologia	-	2	-	-	80
	Psicologia	-	-	2	-	80
	Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino de:					
	▪ Alfabetização	-	-	2	1	120
	▪ Português	-	-	2	1	120
	▪ História	-	-	1	2	120
	▪ Ciências	-	-	1	2	120
	▪ Matemática	-	-	1	2	120
	▪ Arte	-	-	-	1	40
▪ Educação Física	-	-	1	1	80	
▪ Geografia	-	-	1	2	120	
	SUB-TOTAL	2	2	11	12	1080
PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos Teóricos-Methodológicos do Ensino de:					
	▪ Filosofia da Educação	-	-	2	-	80
	▪ Sociologia da Educação	-	-	2	-	80
	▪ História da Educação	-	-	2	-	80
	▪ Psicologia da Educação	-	-	-	2	80
	▪ Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e Séries Iniciais	-	-	-	2	80
	▪ Didática - Educação Infantil	-	-	1	2	120
	▪ Didática - Séries Iniciais	-	-	2	2	160
	▪ Estágio Curricular - Educação Infantil	-	-	2	4	240
	▪ Estágio Curricular - Séries Iniciais	-	-	2	4	240
	SUB-TOTAL	-	-	13	16	1160
	TOTAL GERAL	20	20	24	28	3680

Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe

A Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar. Poderá ser oferecida mais de uma Língua Estrangeira Moderna, em caráter opcional, se a escola tiver as condições objetivas.

Habilitação: Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Turno: Noturno

Carga horária total: 3680

Nº de dias letivos semanais: 05

Nº de semanas letivas: 40

Duração de hora-aula: 60 minutos

Parecer n. 316/97

Aprovado em 09/12/97

	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				C/H TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
PARTE COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	2	2	-	-	160
	Língua Estrangeira Moderna	2	1	-	-	120
	Artes	-	1	-	-	40
	Educação Física	2	2	-	-	160
	História	2	2	-	-	160
	Geografia	2	2	-	-	160
	Matemática	2	2	-	-	160
	Química	2	2	-	-	160
	Física	2	2	-	-	160
	Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-	160
	SUB-TOTAL	18	18	-	-	1440
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia	2	-	-	-	80
	Sociologia	-	2	-	-	80
	Psicologia	-	-	2	-	80
	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de:					
	▪ Alfabetização	-	-	2	1	120
	▪ Português	-	-	2	1	120
	▪ História	-	-	1	2	120
	▪ Ciências	-	-	1	2	120
	▪ Matemática	-	-	1	2	120
	▪ Arte	-	-	-	1	40
▪ Educação Física	-	-	1	1	80	
▪ Geografia	-	-	1	2	120	
	SUB-TOTAL	2	2	11	12	1080
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos de:					
	▪ Filosofia da Educação	-	-	2	-	80
	▪ Sociologia da Educação	-	-	2	-	80
	▪ História da Educação	-	-	2	-	80
	▪ Psicologia da Educação	-	-	-	2	80
	▪ Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e Séries Iniciais	-	-	-	2	80
	▪ Didática - Educação Infantil	-	-	1	2	120
	▪ Didática - Séries Iniciais	-	-	2	2	160
	▪ Estágio Curricular - Educação Infantil	-	-	2	4	240
	▪ Estágio Curricular - Séries Iniciais	-	-	2	4	240
	SUB-TOTAL	-	-	13	16	1160
	TOTAL GERAL	20	20	24	28	3680

- Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe
- A Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar. Poderá ser oferecida mais de uma Língua Estrangeira Moderna, em caráter opcional, se a escola tiver as condições objetivas.

A N E X O V
CENSO DO PROFESSOR DE 1997

1 - Dependência Administrativa e Localização

1.2 - Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Número de Docentes por Dependência Administrativa e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Dependência Administrativa e Localização											Localização e Dep. Adm. Não Informadas
	Total Geral	Total					Rural					
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	
Brasil	204.844	199.933	301	36.591	120.548	42.495	45.719	32	3.880	41.097	710	4.711
Norte	15.381	14.925	19	5.420	7.832	1.854	5.340	-	1.016	4.294	30	456
Roraima	1.389	1.342	-	629	374	339	19	-	17	2	-	47
Acre	660	624	4	441	141	38	83	-	66	17	-	36
Amazonas	3.540	3.480	-	801	2.235	444	1.363	-	40	1.516	6	60
Roraima	422	413	5	321	58	29	100	-	99	1	-	9
Pará	7.429	7.188	10	2.208	4.302	646	3.263	-	725	2.517	21	263
Amapá	720	709	-	575	88	46	51	-	35	16	-	11
Tocantins	1.221	1.191	-	445	634	112	262	-	34	225	3	30
Nordeste	71.567	69.600	44	8.668	47.973	12.915	29.728	10	602	28.304	509	1.967
Maranhão	9.694	9.438	6	1.206	6.603	1.621	4.188	1	100	3.941	144	258
Piauí	4.837	4.749	3	1.064	2.825	857	1.593	-	79	1.490	24	88
Ceará	13.777	13.423	-	640	9.744	3.039	6.394	-	70	6.200	124	354
R. G. do Norte	4.023	3.851	12	654	2.256	929	871	1	42	817	11	172
Paraíba	6.822	6.761	1	824	5.006	930	3.257	-	157	3.092	8	61
Pernambuco	7.937	7.727	14	773	4.588	2.352	1.808	2	66	1.668	70	210
Alagoas	3.118	3.062	3	235	2.143	681	1.221	2	29	1.123	67	54
Sergipe	3.017	2.974	-	665	1.870	439	968	-	34	922	10	43
Bahia	18.344	17.617	5	2.607	12.938	2.067	9.431	4	325	9.051	51	727
Sudeste	76.017	74.464	164	10.822	45.573	17.905	6.294	4	1.148	5.030	112	1.553
Minas Gerais	18.980	18.411	20	3.713	10.878	3.800	3.042	1	342	2.664	35	569
Espírito Santo	5.697	5.650	6	1.883	2.637	1.124	746	3	321	414	8	47
Rio de Janeiro	16.778	16.605	138	2.440	8.824	5.203	1.935	-	260	1.633	42	173
São Paulo	34.562	33.798	-	2.786	23.234	7.778	571	-	225	319	27	764
Sul	28.272	27.755	69	6.536	14.870	6.280	3.099	18	546	2.503	32	517
Paraná	9.949	9.794	22	964	5.724	3.084	550	18	28	494	10	155
Santa Catarina	8.996	8.852	46	1.976	5.282	1.548	1.376	-	208	1.160	8	144
R. G. do Sul	9.327	9.109	1	3.596	3.864	1.648	1.173	-	310	849	14	218
Centro-Oeste	13.407	13.189	5	5.145	4.298	3.741	1.281	-	268	966	27	218
M. G. do Sul	2.281	2.264	-	608	912	744	96	-	11	78	7	17
Mato Grosso	2.042	2.005	-	749	676	580	191	-	27	157	7	37
Goiás	5.696	5.593	5	1.642	2.710	1.236	829	-	89	731	9	103
Distrito Federal	3.388	3.327	-	2.146	-	1.181	145	-	141	-	4	61

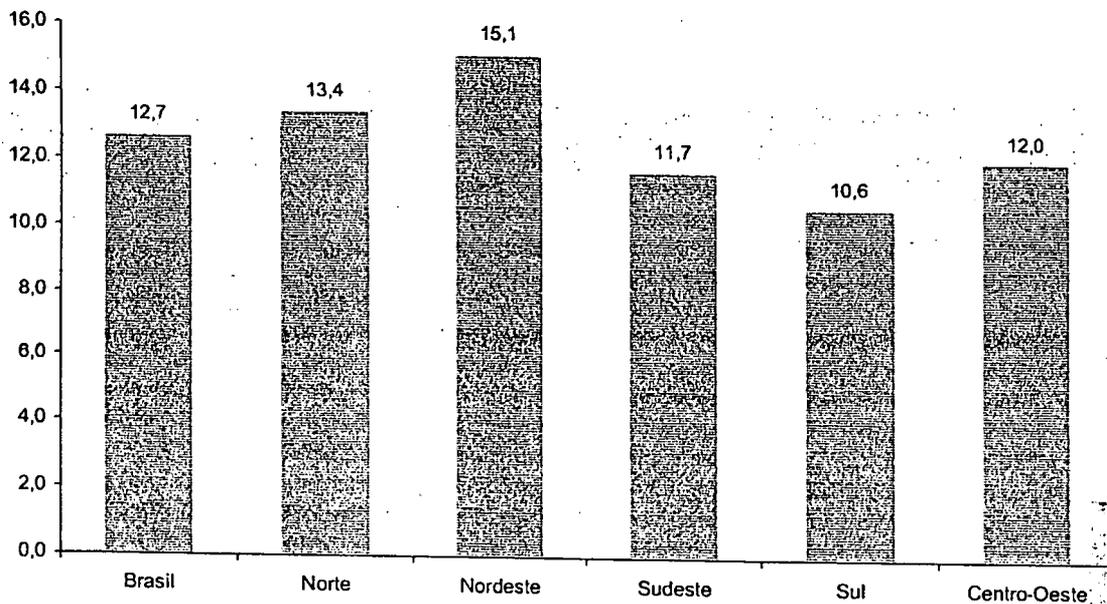
Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

1 - Dependência Administrativa e Localização

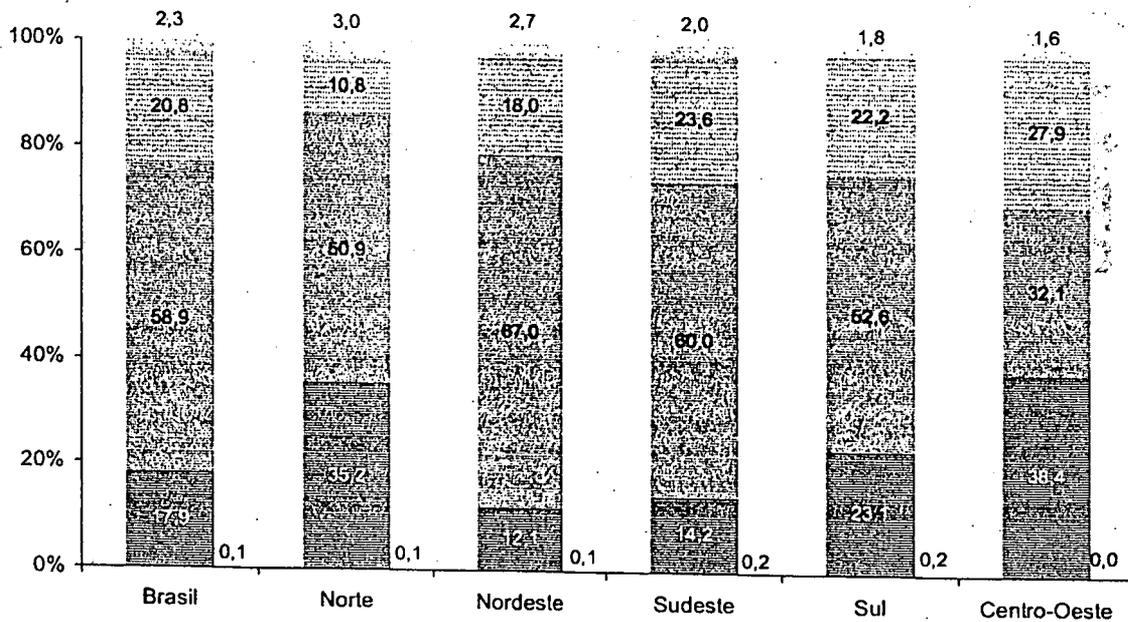
Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Distribuição Percentual do Número de Docentes em relação ao Total de Docentes da Educação Básica - Brasil e Regiões - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Distribuição Percentual do Número de Docentes por Dependência Administrativa - Brasil e Regiões - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

■ Federal ■ Estadual ■ Municipal ■ Particular ■ Não Informado

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

1 - Dependência Administrativa e Localização

1.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Número de Docentes por Dependência Administrativa e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Dependência Administrativa e Localização											Localização e Dep. Adm. Não Informadas
	Total Geral	Total					Rural					
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	
Brasil	616.956	612.028	2.608	284.882	290.098	55.382	178.983	63	27.614	147.833	1.083	8.928
Norte	64.487	63.644	59	27.878	23.830	1.877	20.076	6.308	14.728	40	-	853
Rorondônia	4.773	4.681	-	3.185	1.134	342	602	-	48	554	-	112
Acre	2.852	2.836	9	1.817	922	91	1.136	-	634	502	-	113
Amazonas	9.407	9.329	-	4.014	4.756	559	3.664	-	154	3.392	8	78
Roraima	1.619	1.583	11	1.489	85	18	517	-	508	9	-	38
Pará	27.085	26.709	39	12.396	13.575	699	11.896	-	3.395	8.483	20	376
Amapá	2.279	2.224	-	1.863	309	52	437	-	343	94	-	55
Tocantins	6.382	6.299	-	3.214	2.869	216	1.932	-	226	1.694	12	83
Nordeste	221.181	218.055	52	64.922	137.589	16.492	64.855	12	6.295	87.818	730	2.138
Maranhão	28.552	28.326	19	6.334	19.825	2.148	13.004	-	449	12.402	153	226
Piauí	18.864	18.509	6	6.988	10.237	1.278	8.258	-	487	7.714	55	155
Ceará	34.381	34.041	-	7.252	23.820	2.969	16.746	-	283	18.371	92	340
R. G. do Norte	15.394	15.244	5	6.523	7.386	1.330	4.993	1	991	3.989	12	150
Paraíba	18.785	18.731	-	5.741	11.582	1.408	7.662	-	949	6.602	11	54
Pernambuco	30.289	29.856	18	8.806	18.248	2.986	11.094	7	483	10.405	199	431
Alagoas	13.667	13.567	-	2.683	9.773	1.111	6.295	-	349	5.830	116	100
Sergipe	8.151	8.100	-	3.081	4.465	554	3.057	-	319	2.728	10	51
Bahia	53.308	52.679	4	17.714	32.253	2.708	23.848	4	1.985	21.777	82	629
Sudeste	211.851	210.145	398	125.248	60.362	24.137	30.518	-	11.379	18.948	191	1.708
Minas Gerais	71.067	70.561	86	41.220	25.958	3.297	19.757	-	4.688	15.008	61	506
Espírito Santo	10.742	10.640	14	6.582	2.859	1.185	2.941	-	2.166	766	9	102
Rio de Janeiro	33.135	32.990	298	8.190	17.694	6.808	3.785	-	810	2.890	65	145
São Paulo	96.907	95.954	-	69.258	13.851	12.847	4.055	-	3.715	284	56	953
Sul	90.450	89.888	77	28.812	52.848	7.949	23.430	36	3.757	19.584	71	764
Paraná	35.868	35.647	38	6.402	26.201	3.006	7.030	36	201	6.775	18	219
Santa Catarina	19.413	19.209	20	7.799	9.782	1.608	6.174	2	1.068	5.097	7	204
R. G. do Sul	35.171	34.830	19	14.611	16.865	3.335	10.226	-	2.488	7.692	46	341
Centro-Oeste	38.967	38.498	22	18.002	18.867	4.807	7.104	3	776	6.276	81	489
M. G. do Sul	7.858	7.816	4	2.887	3.745	1.000	1.113	3	63	1.041	6	42
Mato Grosso	9.574	9.452	-	4.433	4.147	872	2.468	-	183	2.281	24	122
Goiás	17.101	16.881	18	7.262	7.775	1.828	3.328	-	354	2.953	21	220
Distrito Federal	4.634	4.549	-	3.440	-	1.109	196	-	195	-	-	85

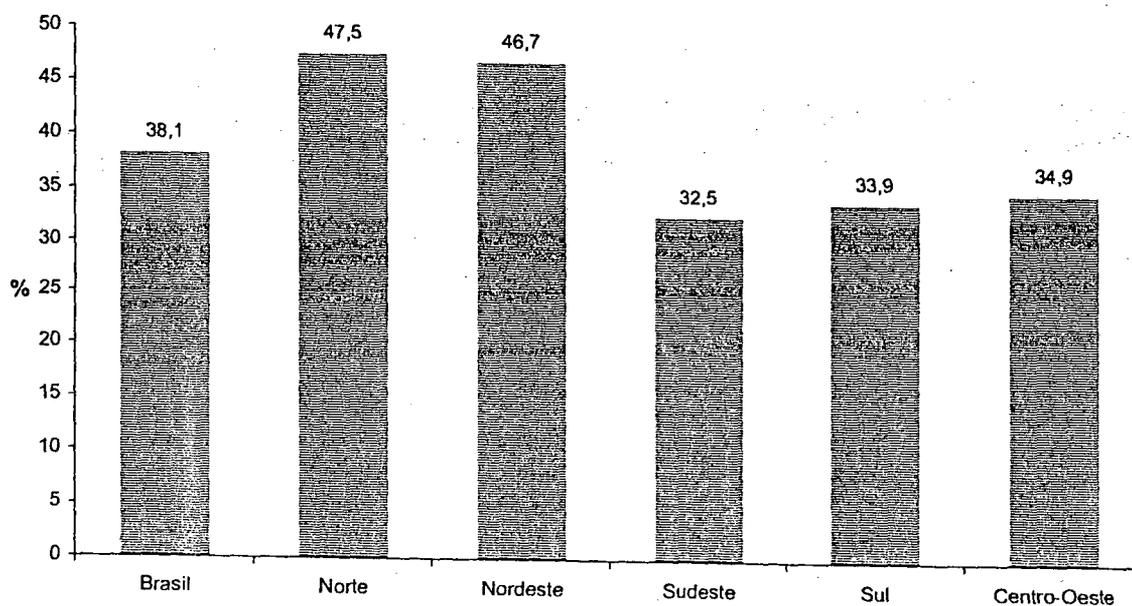
Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

1 - Dependência Administrativa e Localização

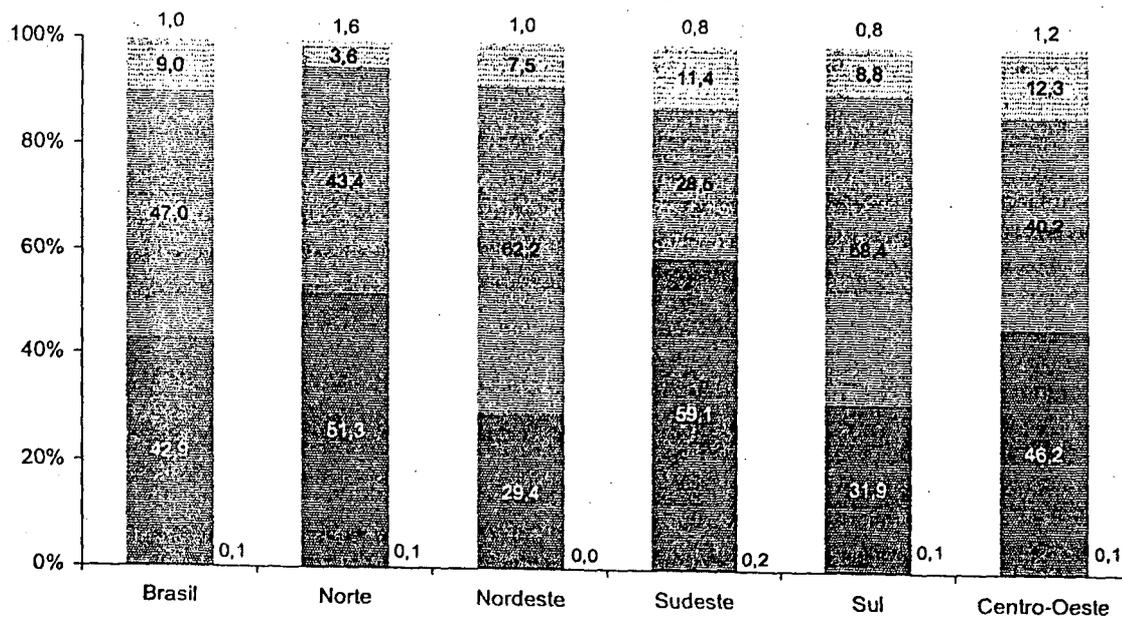
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Distribuição Percentual do Número de Docentes em Relação ao Total de Docentes da Educação Básica - Brasil e Regiões - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Distribuição Percentual do Número de Docentes por Dependência Administrativa - Brasil e Regiões - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

■ Federal ■ Estadual ■ Municipal ■ Particular ■ Não Informado

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2 - Grau de Formação e Localização

2.2 - Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização, segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					(Continua)
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Brasil	Total	204.644	30.531	120.948	52.364	803
	Rural	45.716	22.081	21.358	2.065	217
	Não Informado	4.711	846	2.994	846	23
Norte	Total	15.381	4.554	9.098	766	64
	Rural	5.340	3.351	1.828	28	35
	Não Informado	456	163	275	14	4
Rondônia	Total	1.389	162	1.124	100	3
	Rural	19	8	10	-	1
	Não Informado	47	4	38	5	-
Acre	Total	660	98	511	50	1
	Rural	83	41	42	-	-
	Não Informado	36	2	32	2	-
Amazonas	Total	3.540	1.182	2.228	115	15
	Rural	1.562	1.077	472	4	9
	Não Informado	60	16	44	-	-
Roraima	Total	422	70	328	23	1
	Rural	100	45	54	1	-
	Não Informado	9	1	7	1	-
Pará	Total	7.429	2.699	4.302	387	41
	Rural	3.263	1.990	1.230	20	23
	Não Informado	263	126	130	3	4
Amapá	Total	720	16	663	41	-
	Rural	51	6	45	-	-
	Não Informado	11	1	7	3	-
Tocantins	Total	1.221	328	840	50	3
	Rural	262	184	73	3	2
	Não Informado	30	13	17	-	-
Nordeste	Total	71.567	23.373	43.178	4.746	270
	Rural	29.726	17.684	11.698	310	133
	Não Informado	1.967	600	1.228	127	12
Maranhão	Total	9.694	3.694	5.806	151	43
	Rural	4.186	2.964	1.182	13	27
	Não Informado	258	83	170	4	1
Piauí	Total	4.837	1.571	3.095	165	6
	Rural	1.593	1.101	480	10	2
	Não Informado	88	37	49	2	-
Ceará	Total	13.777	6.278	6.884	553	62
	Rural	6.394	4.638	1.690	35	31
	Não Informado	354	191	138	19	6
R. G. do Norte	Total	4.023	967	2.705	339	12
	Rural	871	459	404	6	2
	Não Informado	172	21	127	24	-
Paraíba	Total	6.822	2.840	3.321	633	28
	Rural	3.257	2.173	1.047	23	14
	Não Informado	61	35	15	10	1
Pernambuco	Total	7.937	575	5.573	1.767	22
	Rural	1.806	381	1.264	155	6
	Não Informado	210	15	148	46	1
Alagoas	Total	3.116	1.222	1.674	209	11
	Rural	1.221	775	436	6	4
	Não Informado	54	23	30	1	-
Sergipe	Total	3.017	980	1.802	225	10
	Rural	966	607	349	6	4
	Não Informado	43	14	27	2	-
Bahia	Total	18.344	5.246	12.318	704	76
	Rural	9.431	4.586	4.746	56	43
	Não Informado	727	181	524	19	3

2 - Grau de Formação e Localização

2.2 - Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização, segundo a Unidade da Federação - 1997

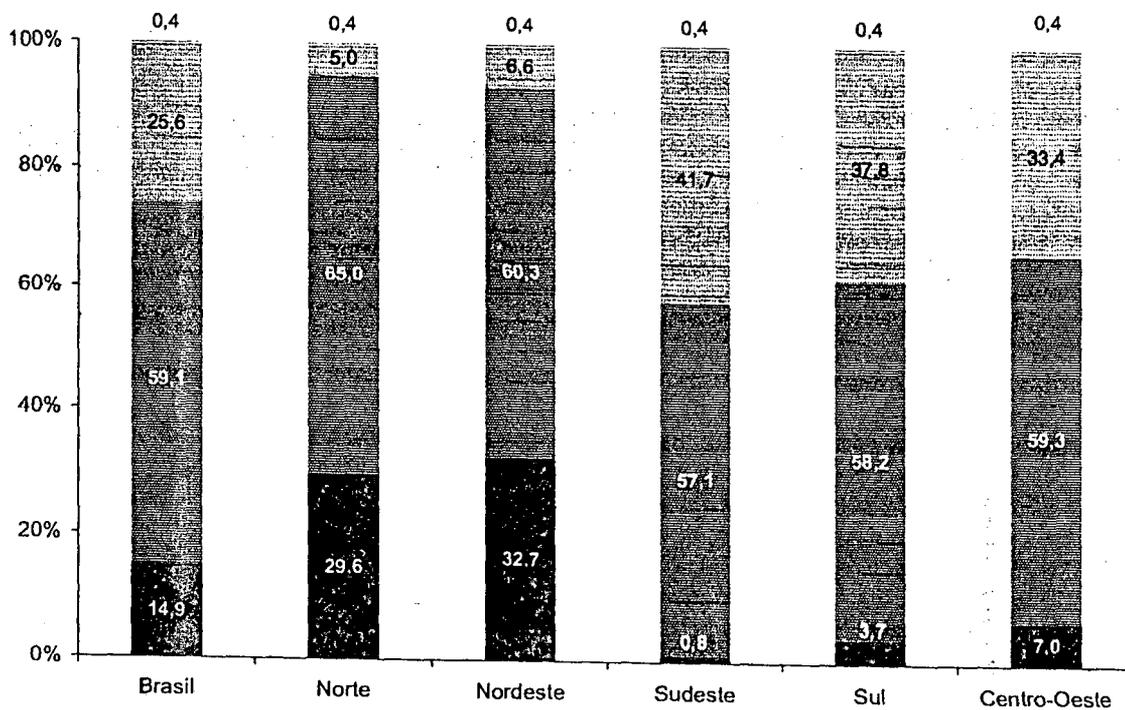
Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Sudeste	Total	76.017	631	43.371	31.702	313
	Rural	8.294	248	5.012	1.007	27
	Não Informado	1.553	28	1.023	496	6
Minas Gerais	Total	18.980	356	12.761	5.780	83
	Rural	3.042	206	2.361	462	13
	Não Informado	569	25	431	111	2
Espírito Santo	Total	5.697	54	4.021	1.602	20
	Rural	746	17	595	132	2
	Não Informado	47	-	37	9	1
Rio de Janeiro	Total	16.778	109	10.902	5.686	81
	Rural	1.935	25	1.666	234	10
	Não Informado	173	-	148	25	-
São Paulo	Total	34.562	112	15.687	18.634	129
	Rural	571	-	390	179	2
	Não Informado	764	3	407	351	3
Sul	Total	28.272	1.036	16.454	10.678	104
	Rural	3.899	389	2.196	517	17
	Não Informado	547	33	346	138	0
Paraná	Total	9.949	329	5.694	3.887	39
	Rural	550	100	353	96	1
	Não Informado	155	8	106	41	-
Santa Catarina	Total	8.996	588	5.960	2.410	38
	Rural	1.376	163	1.021	181	11
	Não Informado	144	20	98	26	-
R. G. do Sul	Total	9.327	119	4.800	4.381	27
	Rural	1.173	46	822	300	5
	Não Informado	218	5	142	71	-
Centro-Oeste	Total	13.407	936	7.947	4.472	52
	Rural	1.261	480	524	143	5
	Não Informado	218	22	122	73	1
M. G. do Sul	Total	2.281	49	1.064	1.160	8
	Rural	96	16	51	27	2
	Não Informado	17	2	6	9	-
Mato Grosso	Total	2.042	165	1.256	612	9
	Rural	191	68	112	11	-
	Não Informado	37	4	20	13	-
Goiás	Total	5.696	713	3.960	1.004	19
	Rural	829	405	381	40	3
	Não Informado	103	16	72	15	-
Distrito Federal	Total	3.388	9	1.667	1.696	16
	Rural	145	-	80	65	-
	Não Informado	61	-	24	36	1

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2 - Grau de Formação e Localização

Pré-Escola e Classe de Alfabetização



■ 1º Grau Incompleto ou Completo ■ 2º Grau Completo ■ 3º Grau Completo ou mais ■ Não Informado

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2 - Grau de Formação e Localização

2.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização (Continua)					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Brasil	Total	616.956	74.965	382.217	157.432	2.342
	Rural	175.983	65.374	99.305	10.427	877
	Não Informado	6.928	1.076	3.482	1.367	23
Norte	Total	54.487	14.016	37.328	2.914	239
	Rural	20.076	11.018	7.880	153	145
	Não Informado	853	302	484	62	5
Rondônia	Total	4.773	638	3.833	295	7
	Rural	602	357	243	-	2
	Não Informado	112	7	90	15	-
Acre	Total	2.952	927	1.852	164	9
	Rural	1.136	755	371	6	4
	Não Informado	113	37	70	6	-
Amazonas	Total	9.407	2.474	6.480	421	32
	Rural	3.554	2.399	1.124	15	16
	Não Informado	78	41	35	2	-
Roraima	Total	1.619	193	1.314	110	2
	Rural	517	157	344	15	1
	Não Informado	36	1	32	3	-
Pará	Total	27.085	7.928	17.475	1.515	167
	Rural	11.898	6.799	4.905	81	113
	Não Informado	376	186	170	16	4
Amapá	Total	2.279	40	2.067	168	4
	Rural	437	18	400	17	2
	Não Informado	55	1	37	17	-
Tocantins	Total	6.382	1.816	4.307	241	18
	Rural	1.932	1.433	473	19	7
	Não Informado	83	29	50	3	1
Nordeste	Total	221.191	49.392	147.728	23.255	816
	Rural	94.655	44.148	48.450	1.628	429
	Não Informado	2.136	629	1.260	240	7
Maranhão	Total	28.552	8.501	19.277	621	153
	Rural	13.004	7.678	5.168	67	91
	Não Informado	226	101	115	9	1
Piauí	Total	18.664	5.710	12.015	887	52
	Rural	8.256	5.275	2.880	80	21
	Não Informado	155	65	82	7	1
Ceará	Total	34.381	11.596	19.693	2.978	114
	Rural	16.746	10.341	6.207	126	72
	Não Informado	340	119	165	54	2
R. G. do Norte	Total	15.394	1.849	11.287	2.229	29
	Rural	4.993	1.529	3.355	98	11
	Não Informado	150	30	93	27	-
Paraíba	Total	18.785	4.352	11.037	3.339	57
	Rural	7.562	3.711	3.614	206	31
	Não Informado	54	30	19	5	-
Pernambuco	Total	30.289	2.771	18.918	8.499	101
	Rural	11.094	2.438	7.808	811	37
	Não Informado	431	107	222	102	-
Alagoas	Total	13.667	3.850	8.479	1.286	52
	Rural	6.295	3.302	2.840	118	35
	Não Informado	100	40	52	8	-
Sergipe	Total	8.151	1.530	5.594	1.004	23
	Rural	3.057	1.292	1.698	58	9
	Não Informado	51	13	35	3	-
Bahia	Total	53.308	9.233	41.428	2.412	235
	Rural	23.848	8.582	14.880	264	122
	Não Informado	629	124	477	25	3

2 - Grau de Formação e Localização

2.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					(Conclusão)
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Sudeste	Total	21.351	3.800	22.800	24.307	33
	Rural	20.516	3.570	22.815	24.307	33
	Não Informado	306	30	107	381	-
Minas Gerais	Total	71.067	3.238	45.271	22.227	331
	Rural	19.757	2.913	14.507	2.230	107
	Não Informado	506	43	339	124	-
Espírito Santo	Total	10.742	83	8.033	2.588	38
	Rural	2.941	65	2.453	416	7
	Não Informado	102	3	77	21	1
Rio de Janeiro	Total	33.135	81	20.910	12.001	143
	Rural	3.765	33	3.209	501	22
	Não Informado	145	-	98	44	3
São Paulo	Total	96.907	200	48.390	47.991	326
	Rural	4.055	8	2.646	1.381	20
	Não Informado	953	-	507	442	4
Sul	Total	90.760	1.286	51.461	34.416	287
	Rural	23.430	1.507	16.365	11.466	92
	Não Informado	784	19	443	302	-
Paraná	Total	35.866	2.589	19.264	13.885	128
	Rural	7.030	2.050	4.222	728	30
	Não Informado	219	11	114	94	-
Santa Catarina	Total	19.413	736	12.378	6.228	71
	Rural	6.174	621	4.809	721	23
	Não Informado	204	3	135	66	-
R. G. do Sul	Total	35.171	961	19.819	14.303	88
	Rural	10.226	836	7.334	2.017	39
	Não Informado	341	5	194	142	-
Centro-Oeste	Total	38.987	3.868	23.096	12.040	62
	Rural	7.104	2.782	3.815	452	53
	Não Informado	489	80	254	132	19
M. G. do Sul	Total	7.658	250	3.256	4.126	26
	Rural	1.113	188	744	176	5
	Não Informado	42	3	24	15	-
Mato Grosso	Total	9.574	1.204	5.607	2.729	34
	Rural	2.468	973	1.375	104	16
	Não Informado	122	37	62	20	3
Goiás	Total	17.101	2.208	12.098	2.714	81
	Rural	3.328	1.621	1.592	83	32
	Não Informado	220	40	134	46	-
Distrito Federal	Total	4.634	7	2.135	2.471	21
	Rural	195	-	104	89	2
	Não Informado	85	-	34	51	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

3 - Rede Estadual – Grau de Formação e Localização

3.2 - Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

(Continua)

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Brasil	Total	36.591	1.277	23.448	11.740	126
	Rural	3.880	679	2.603	581	17
Norte	Total	5.420	132	3.303	386	9
	Rural	1.016	410	580	15	0
Rondônia	Total	629	44	542	41	2
	Rural	17	7	9	-	1
Acre	Total	441	66	347	27	1
	Rural	66	32	34	-	-
Amazonas	Total	801	7	761	33	-
	Rural	40	3	36	1	-
Roraima	Total	321	59	248	14	-
	Rural	99	45	53	1	-
Pará	Total	2.208	411	1.575	216	6
	Rural	725	308	402	11	4
Amapá	Total	575	2	543	30	-
	Rural	35	2	33	-	-
Tocantins	Total	445	43	377	25	-
	Rural	34	19	13	2	-
Nordeste	Total	8.668	498	6.783	1.372	29
	Rural	902	222	627	61	2
Maranhão	Total	1.206	55	1.096	52	3
	Rural	100	42	57	1	-
Piauí	Total	1.064	88	920	54	2
	Rural	79	37	40	2	-
Ceará	Total	640	65	467	106	2
	Rural	70	19	45	6	-
R. G. do Norte	Total	654	68	486	99	1
	Rural	42	12	29	1	-
Paraíba	Total	824	36	572	209	7
	Rural	157	19	133	5	-
Pernambuco	Total	773	5	316	449	3
	Rural	66	3	39	23	1
Alagoas	Total	235	13	145	77	-
	Rural	29	8	19	2	-
Sergipe	Total	665	34	527	102	2
	Rural	34	8	23	2	1
Bahia	Total	2.607	134	2.240	224	9
	Rural	325	74	242	9	-
Sudeste	Total	40.622	49	36.554	4.067	63
	Rural	1.148	9	898	239	4
Minas Gerais	Total	3.713	34	2.347	1.318	14
	Rural	342	6	270	65	1
Espírito Santo	Total	1.883	5	1.255	617	6
	Rural	321	3	261	57	-
Rio de Janeiro	Total	2.440	5	1.775	641	19
	Rural	260	-	221	37	2
São Paulo	Total	2.786	4	1.277	1.491	14
	Rural	225	-	144	80	1

3 - Rede Estadual – Grau de Formação e Localização

3.2 - Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

(Conclusão)

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Sul	Total	8.536	23	2.837	3.987	2
	Rural	646	3	338	182	0
Paraná	Total	964	1	329	632	2
	Rural	28	0	11	17	0
Santa Catarina	Total	1.976	14	1.129	825	8
	Rural	208	6	142	58	2
R. G. do Sul	Total	3.596	8	1.474	2.100	14
	Rural	310	4	185	117	4
Centro-Oeste	Total	5.115	76	2.700	2.358	1
	Rural	288	22	162	94	0
M. G. do Sul	Total	608	2	216	389	1
	Rural	11	0	5	6	0
Mato Grosso	Total	749	25	403	320	1
	Rural	27	9	17	1	0
Goiás	Total	1.642	45	1.267	328	2
	Rural	89	13	64	12	0
Distrito Federal	Total	2.146	4	814	1.321	7
	Rural	141	0	76	65	0

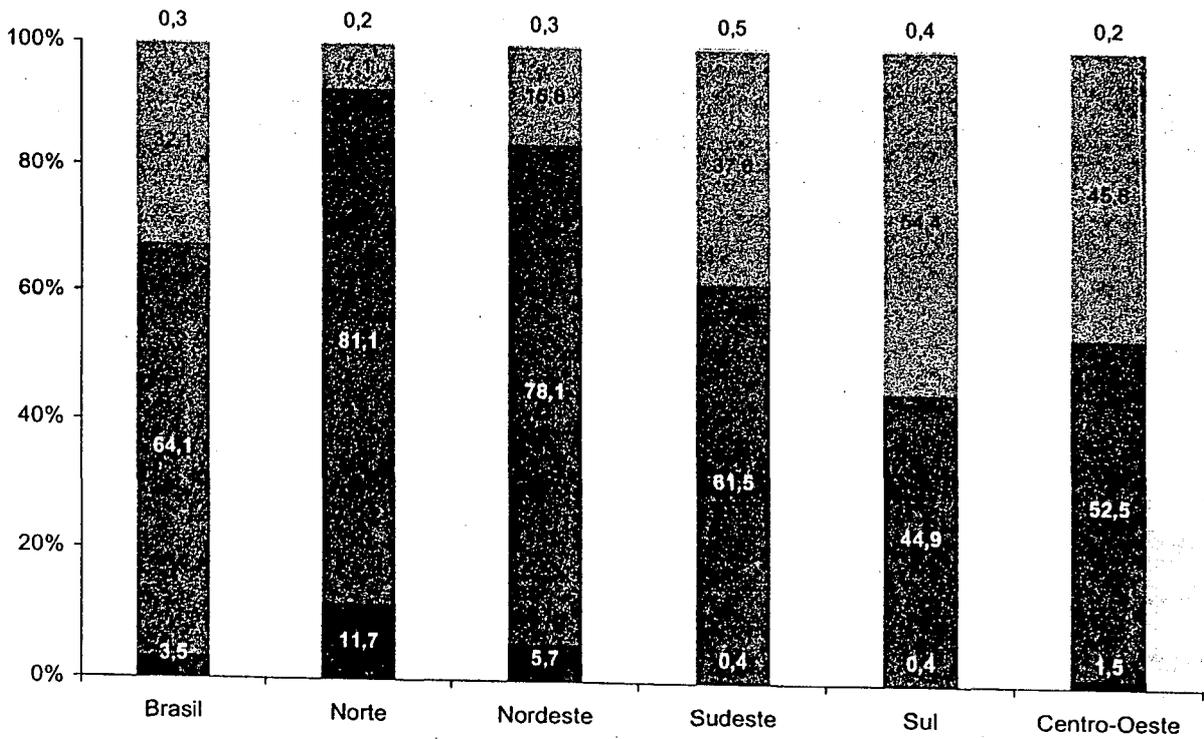
Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

3 - Rede Estadual – Grau de Formação e Localização

Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Distribuição Percentual do Número de Docentes, segundo o Grau de Formação - Brasil e Regiões - 1997



■ 1º Grau Incompleto ou Completo ■ 2º Grau Completo ■ 3º Grau Completo ou mais ■ Não Informado

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

3 - Rede Estadual – Grau de Formação e Localização

3.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Brasil	Total	284.962	4.876	174.079	85.152	855
	Rural	27.514	2.743	19.995	4.679	97
Norte	Total	27.876	2.731	23.202	840	42
	Rural	2.308	688	1.969	105	53
Rondônia	Total	3.185	172	2.830	179	4
	Rural	48	8	40	-	-
Acre	Total	1.817	483	1.263	66	5
	Rural	634	396	232	4	2
Amazonas	Total	4.014	10	3.775	220	9
	Rural	154	4	145	5	-
Roraima	Total	1.489	186	1.206	95	2
	Rural	508	153	339	15	1
Pará	Total	12.396	1.637	9.698	1.011	50
	Rural	3.395	1.205	2.115	57	18
Amapá	Total	1.863	6	1.719	134	4
	Rural	343	4	320	17	2
Tocantins	Total	3.214	300	2.771	135	8
	Rural	226	116	108	2	-
Nordeste	Total	64.922	1.076	50.977	12.880	179
	Rural	6.295	588	5.165	550	12
Maranhão	Total	6.334	72	5.947	298	17
	Rural	449	50	380	17	2
Piauí	Total	6.988	244	6.236	488	20
	Rural	487	143	327	16	1
Ceará	Total	7.252	58	5.591	1.590	13
	Rural	283	22	238	23	-
R. G. do Norte	Total	6.523	153	5.176	1.187	7
	Rural	991	86	855	49	1
Paraíba	Total	5.741	72	3.958	1.703	8
	Rural	949	36	826	86	1
Pernambuco	Total	8.606	20	3.796	4.765	25
	Rural	483	3	281	199	-
Alagoas	Total	2.683	58	1.871	746	8
	Rural	349	33	249	66	1
Sergipe	Total	3.081	44	2.397	633	7
	Rural	319	23	264	32	-
Bahia	Total	17.714	355	16.005	1.280	74
	Rural	1.985	172	1.745	62	6
Sudeste	Total	125.248	1.63	75.038	48.386	483
	Rural	11.379	123	8.873	2.538	47
Minas Gerais	Total	41.220	284	26.462	14.296	178
	Rural	4.688	87	3.764	823	14
Espírito Santo	Total	6.582	37	4.975	1.549	21
	Rural	2.166	29	1.787	344	6
Rio de Janeiro	Total	8.190	7	5.982	2.160	41
	Rural	810	-	656	145	9
São Paulo	Total	69.256	135	38.517	30.381	223
	Rural	3.715	7	2.466	1.224	18

3 - Rede Estadual – Grau de Formação e Localização

3.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização (Conclusão)					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Sul	Total	28.312	170	13.086	15.480	76
	Rural	3.757	14	2.333	1.389	1
Paraná	Total	6.402	23	2.007	4.347	25
	Rural	201	5	91	105	0
Santa Catarina	Total	7.799	74	4.582	3.120	23
	Rural	1.068	16	757	292	3
R. G. do Sul	Total	14.611	73	6.497	8.013	28
	Rural	2.488	53	1.485	942	8
Centro-Oeste	Total	16.002	373	10.818	8.756	58
	Rural	775	82	628	164	4
M. G. do Sul	Total	2.867	10	865	1.982	10
	Rural	63	3	26	34	0
Mato Grosso	Total	4.433	91	2.585	1.747	10
	Rural	163	32	117	14	0
Goiás	Total	7.262	271	5.913	1.058	20
	Rural	354	57	278	17	2
Distrito Federal	Total	3.440	1	1.455	1.969	15
	Rural	195	0	104	89	2

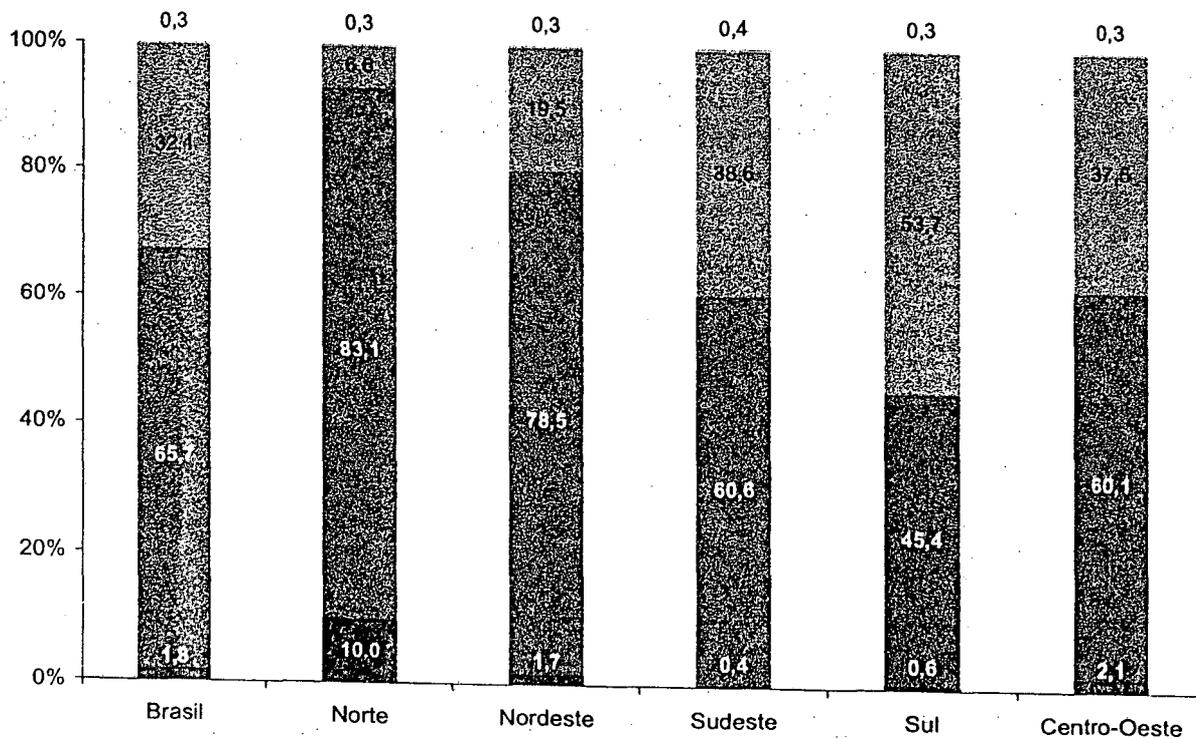
Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

3 - Rede Estadual – Grau de Formação e Localização

Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Distribuição Percentual do Número de Docentes, segundo o Grau de Formação - Brasil e Regiões - 1997



■ 1º Grau Incompleto ou Completo ■ 2º Grau Completo ■ 3º Grau Completo ou mais ■ Não Informado

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

6 - Sexo, Tempo Médio de Regência e Tempo de Magistério

6.1 - Educação Básica

Número de Docentes por Sexo e Dependência Administrativa,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Sexo e Dependência Administrativa						(Conclusão)
	Sexo	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Não Informado
Sudeste	Total	651.386	3.633	376.073	167.396	97.758	7.188
	Masculino	39.623	1.284	52.239	11.084	20.928	384
	Feminino	560.362	1.744	323.132	152.831	76.584	6.171
	Não Informado	1.411	5	288	421	244	93
Minas Gerais	Total	186.443	975	115.176	52.263	15.964	2.065
	Masculino	20.699	537	12.891	3.972	3.071	228
	Feminino	165.264	436	102.053	48.110	12.840	1.825
	Não Informado	480	2	232	181	53	12
Espírito Santo	Total	31.389	388	17.036	8.972	4.584	409
	Masculino	4.224	261	2.177	838	899	49
	Feminino	27.113	127	14.831	8.124	3.673	358
	Não Informado	52	-	28	10	12	2
Rio de Janeiro	Total	120.330	1.670	38.815	51.142	27.715	988
	Masculino	15.561	486	4.171	4.900	5.908	96
	Feminino	104.541	1.181	34.581	46.146	21.745	888
	Não Informado	228	3	63	96	62	4
São Paulo	Total	313.234	-	205.046	54.959	49.493	3.736
	Masculino	49.139	-	33.094	4.374	11.050	621
	Feminino	263.444	-	171.567	50.451	38.326	3.100
	Não Informado	651	-	385	134	117	15
Sul	Total	265.540	2.416	128.703	87.174	35.207	3.046
	Masculino	36.384	1.236	21.421	8.287	6.453	387
	Feminino	228.693	960	106.657	90.735	28.686	2.646
	Não Informado	463	-	228	172	58	6
Paraná	Total	100.719	1.074	43.943	41.293	13.554	855
	Masculino	13.232	661	8.689	1.919	1.880	83
	Feminino	87.307	413	35.182	39.295	11.646	771
	Não Informado	180	-	72	79	28	1
Santa Catarina	Total	58.546	568	28.664	21.234	7.325	755
	Masculino	9.922	339	5.968	1.926	1.569	120
	Feminino	48.496	229	22.621	19.270	5.743	633
	Não Informado	128	-	75	38	13	2
R. G. do Sul	Total	107.275	774	56.096	34.647	14.328	1.430
	Masculino	13.230	456	7.164	2.422	3.004	184
	Feminino	93.890	318	48.851	32.170	11.307	1.244
	Não Informado	155	-	81	55	17	2
Centro-Oeste	Total	111.710	608	84.633	28.681	16.152	1.526
	Masculino	18.187	304	11.824	3.871	2.375	277
	Feminino	92.321	301	72.685	24.738	13.252	1.347
	Não Informado	202	3	124	78	25	2
M. G. do Sul	Total	20.745	80	9.650	7.272	3.617	126
	Masculino	3.759	30	1.937	1.063	710	19
	Feminino	16.943	49	7.695	6.189	2.903	107
	Não Informado	43	1	18	20	4	-
Mato Grosso	Total	23.748	261	13.817	6.533	2.799	338
	Masculino	4.862	159	2.820	1.340	472	71
	Feminino	18.863	102	10.983	5.186	2.325	267
	Não Informado	23	-	14	7	2	-
Goiás	Total	48.357	148	27.203	14.886	5.389	731
	Masculino	6.756	76	4.267	1.474	843	96
	Feminino	41.476	70	22.879	13.361	4.533	633
	Não Informado	125	2	57	51	13	2
Distrito Federal	Total	18.860	119	13.963	-	4.347	431
	Masculino	3.780	39	2.800	-	850	91
	Feminino	15.039	80	11.128	-	3.491	340
	Não Informado	41	-	35	-	6	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

6 - Sexo, Tempo Médio de Regência e Tempo de Magistério

6.2 - Educação Básica

Tempo Médio de Regência em Sala de Aula dos Docentes (em anos) por Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Tempo Médio de Regência por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	9,74	12,27	10,83	8,42	9,15
Norte	8,52	12,35	9,70	6,47	7,83
Rondônia	9,47	-	10,44	6,39	7,68
Acre	8,05	11,16	8,26	7,27	8,70
Amazonas	8,86	12,37	10,39	6,68	7,45
Roraima	7,24	9,35	7,18	7,22	4,58
Pará	9,11	13,66	11,13	6,74	8,62
Amapá	6,97	-	7,08	5,59	6,61
Tocantins	6,61	8,79	7,49	4,84	6,69
Sudeste	9,46	11,79	12,34	7,79	7,86
Maranhão	8,61	13,15	11,63	7,03	7,16
Piauí	10,00	13,89	12,84	7,33	8,04
Ceará	9,11	12,11	13,19	7,82	7,00
R. G. do Norte	10,54	12,18	12,40	8,70	9,03
Paraíba	9,40	11,05	11,16	8,28	7,86
Pernambuco	9,90	11,92	12,17	8,81	8,21
Alagoas	9,07	10,71	13,82	7,49	7,74
Sergipe	9,92	11,82	12,38	8,01	7,34
Bahia	9,50	8,95	12,40	7,44	8,51
Sudeste	10,10	14,16	10,32	9,55	10,23
Minas Gerais	9,49	12,14	10,29	7,79	9,37
Espírito Santo	9,91	12,18	10,85	8,76	8,68
Rio de Janeiro	11,78	15,81	13,75	10,63	11,03
São Paulo	9,84	-	9,64	10,34	10,19
Sul	10,27	10,76	11,53	9,08	8,97
Paraná	10,07	8,79	11,09	9,67	8,09
Santa Catarina	8,68	10,97	9,60	7,55	8,20
R. G. do Sul	11,33	13,34	12,86	9,33	10,20
Centro-Oeste	8,70	11,13	9,63	7,35	7,83
M. G. do Sul	9,37	7,45	10,86	8,11	8,03
Mato Grosso	8,56	12,56	9,96	5,94	7,72
Goiás	8,56	9,89	9,24	7,60	7,90
Distrito Federal	8,49	12,01	8,75	-	7,61

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

6 - Sexo, Tempo Médio de Regência e Tempo de Magistério

6.3.1 - Educação Básica - Rede Estadual

Número de Docentes por Faixa de Tempo de Magistério (em anos),
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Total	Tempo de Magistério (em anos)							N. Informado
		menos de 5	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 24	25 a 29	mais de 29	
Brasil	810.806	154.786	167.618	167.757	148.803	113.260	43.547	14.097	8
Norte	68.136	2.852	3.191	5.134	12.297	8.160	2.285	602	3
Rondônia	8.471	1.269	2.065	2.326	1.729	717	298	67	-
Acre	4.957	822	1.848	1.236	464	422	115	50	-
Amazonas	12.056	1.904	3.164	2.808	2.265	1.210	496	209	-
Roraima	3.529	1.196	1.045	600	414	207	58	9	-
Pará	24.566	3.465	5.885	5.515	5.717	2.808	994	182	-
Amapá	4.799	1.783	1.474	749	409	251	105	28	-
Tocantins	9.760	2.413	3.316	1.880	1.299	575	219	57	1
Nordeste	179.389	20.300	25.230	39.566	48.520	26.916	10.369	2.644	3
Maranhão	20.837	2.927	3.491	4.797	6.012	2.334	917	359	-
Piauí	16.730	2.037	1.173	4.801	4.343	3.428	859	89	-
Ceará	18.816	2.803	1.889	2.098	6.786	3.434	1.299	507	-
R. G. do Norte	16.892	912	2.642	4.924	3.724	2.982	1.336	371	1
Paraíba	16.671	2.270	2.950	5.027	3.155	2.251	837	180	1
Pernambuco	23.145	3.099	3.320	5.181	6.416	3.714	1.213	202	-
Alagoas	6.704	272	257	2.210	2.237	1.239	386	103	-
Sergipe	8.513	356	1.449	2.791	2.497	1.068	304	48	-
Bahia	45.051	5.624	8.059	7.727	13.150	6.466	3.238	785	2
Sudeste	376.073	40.146	56.842	77.402	55.246	50.092	49.608	7.033	3
Minas Gerais	115.176	26.163	21.102	22.161	22.446	16.404	4.663	2.237	-
Espírito Santo	17.036	3.655	3.293	3.490	2.805	3.088	565	140	-
Rio de Janeiro	38.815	4.317	4.587	8.658	5.795	9.558	4.206	1.692	2
São Paulo	205.046	46.013	57.660	43.093	24.199	21.042	10.074	2.964	1
Sul	128.703	24.410	23.891	22.071	24.054	22.103	8.668	3.316	-
Paraná	43.943	8.984	10.012	9.272	5.369	5.100	3.420	1.786	-
Santa Catarina	28.664	7.256	5.245	5.030	5.377	4.171	1.334	251	-
R. G. do Sul	56.096	8.170	8.624	7.769	13.308	12.832	4.114	1.279	-
Centro-Oeste	64.633	7.086	19.068	13.613	9.887	7.978	2.497	302	-
M. G. do Sul	9.650	1.993	2.048	1.879	1.255	1.669	659	147	-
Mato Grosso	13.817	3.090	2.653	3.323	2.445	1.710	516	80	-
Goiás	27.203	8.162	4.573	5.566	4.462	3.141	1.081	218	-
Distrito Federal	13.963	3.841	3.794	2.846	1.725	1.459	241	57	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

7 - Média de Salário, Dependência Administrativa e Grau de Formação

7.2 - Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	419,48	1.068,09	496,14	365,09	506,74
Norte	322,01	1.036,95	457,08	207,36	445,14
Rondônia	468,83	-	556,44	299,79	495,38
Acre	341,36	1.146,23	338,49	309,64	393,50
Amazonas	281,37	0,00	421,80	201,77	449,42
Roraima	418,64	771,66	411,78	400,16	370,34
Pará	272,83	1.125,89	385,87	196,57	417,50
Amapá	814,52	-	881,99	446,35	659,85
Tocantins	233,60	-	287,63	171,07	385,45
Nordeste	195,00	544,86	311,81	161,35	260,40
Maranhão	172,04	1.382,69	277,69	142,19	205,83
Piauí	195,49	983,16	293,67	132,08	260,54
Ceará	165,87	-	342,43	129,76	208,51
R. G. do Norte	176,17	193,34	217,79	137,99	225,19
Paraíba	149,49	1.751,00	187,23	116,21	245,37
Pernambuco	251,97	384,78	391,38	193,05	321,00
Alagoas	181,52	488,04	451,31	120,84	253,00
Sergipe	247,03	-	392,19	181,79	301,47
Bahia	210,15	359,44	333,07	169,33	311,50
Sudeste	587,00	1.303,13	507,33	379,35	659,74
Minas Gerais	429,48	1.626,24	515,19	361,27	562,10
Espírito Santo	459,04	1.452,60	429,51	463,80	491,11
Rio de Janeiro	478,88	1.264,66	345,87	446,81	580,99
São Paulo	748,03	-	696,78	745,78	785,48
Sul	464,96	874,66	499,07	409,42	581,27
Paraná	427,78	404,52	552,99	368,58	505,01
Santa Catarina	437,24	1.096,22	457,79	402,57	510,40
R. G. do Sul	532,33	778,72	507,30	481,51	714,44
Centro-Oeste	573,64	1.051,25	826,64	315,15	521,90
M. G. do Sul	374,82	-	396,94	328,43	414,08
Mato Grosso	451,87	-	530,98	340,83	476,83
Goiás	346,69	1.051,25	353,45	304,40	434,40
Distrito Federal	1.170,35	-	1.420,05	-	706,42

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

7 - Média de Salário, Dependência Administrativa e Grau de Formação

7.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	425,60	1.257,32	517,84	303,51	587,74
Norte	380,77	1.008,34	482,87	226,53	499,54
Rondônia	526,18	-	614,61	292,87	479,85
Acre	299,73	1.316,52	300,57	249,90	612,34
Amazonas	328,99	-	432,79	225,65	483,05
Roraima	588,25	1.118,44	586,71	520,76	520,01
Pará	321,88	1.360,02	416,00	225,03	522,36
Amapá	879,93	-	952,98	450,99	632,92
Tocantins	235,44	-	280,79	171,00	418,52
Nordeste	231,17	771,23	343,58	183,88	287,46
Maranhão	184,91	1.171,35	289,71	141,32	240,09
Piauí	220,20	771,32	311,36	134,33	286,41
Ceará	238,16	-	437,61	154,07	261,07
R. G. do Norte	210,12	363,15	241,96	168,20	268,33
Paraíba	171,27	-	195,63	141,57	265,99
Pernambuco	261,47	569,71	407,39	182,41	310,70
Alagoas	215,52	-	452,77	130,60	292,57
Sergipe	289,14	-	419,71	193,62	320,79
Bahia	256,43	287,50	361,98	190,42	332,98
Sudeste	613,97	1.380,75	618,34	537,27	774,61
Minas Gerais	493,53	1.517,47	552,18	366,48	754,13
Espírito Santo	435,61	1.001,53	413,47	448,81	520,73
Rio de Janeiro	475,30	1.357,46	358,63	467,04	601,73
São Paulo	769,66	-	707,72	968,83	896,11
Sul	480,12	962,80	512,34	397,98	678,57
Paraná	432,58	300,73	583,67	373,32	632,45
Santa Catarina	457,27	1.558,74	465,87	412,25	678,56
R. G. do Sul	490,42	1.656,15	505,56	428,73	720,85
Centro-Oeste	447,65	1.135,50	550,94	300,85	541,11
M. G. do Sul	367,67	826,50	386,79	331,22	454,05
Mato Grosso	422,02	-	513,06	306,82	523,76
Goiás	308,66	1.187,47	300,21	282,94	447,91
Distrito Federal	1.162,32	-	1.281,87	-	790,68

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

7 - Média de Salário, Dependência Administrativa e Grau de Formação

7.6.4 - Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Grau de Formação,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Grau de Formação			
	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais
Brasil	419,46	134,60	349,94	715,67
Norte	322,01	75,45	259,06	700,54
Rondônia	468,83	267,21	479,93	673,03
Acre	341,36	239,52	335,96	601,86
Amazonas	281,37	150,23	336,93	594,71
Roraima	418,64	251,97	442,42	589,38
Pará	272,83	183,68	288,00	723,35
Amapá	814,52	246,97	799,72	1.273,16
Tocantins	233,60	157,32	249,14	480,39
Nordeste	195,00	107,67	205,94	429,98
Maranhão	172,04	114,58	199,71	388,93
Piauí	195,49	95,67	222,29	429,65
Ceará	165,87	92,19	182,10	515,62
R. G. do Norte	176,17	119,12	172,07	339,17
Paraíba	149,49	95,00	147,75	308,78
Pernambuco	251,97	130,75	217,36	395,56
Alagoas	181,52	91,47	185,20	553,22
Sergipe	247,03	123,02	254,43	689,23
Bahia	210,15	120,27	228,97	489,24
Sudeste	567,00	293,15	463,83	761,01
Minas Gerais	429,48	229,19	359,69	592,96
Espírito Santo	459,04	356,51	401,17	602,99
Rio de Janeiro	478,88	286,63	403,93	628,14
São Paulo	748,03	469,99	606,26	868,68
Sul	464,96	243,49	384,29	610,56
Paraná	427,78	224,99	346,66	562,49
Santa Catarina	437,24	237,45	372,81	644,16
R. G. do Sul	532,33	322,96	443,81	635,47
Centro-Oeste	573,84	192,05	405,14	949,08
M. G. do Sul	374,82	219,98	296,51	452,88
Mato Grosso	451,87	213,91	349,64	723,63
Goiás	346,69	181,98	308,01	617,44
Distrito Federal	1.170,35	498,57	752,57	1.571,76

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

7 - Média de Salário, Dependência Administrativa e Grau de Formação

7.6.5 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Média de Salário dos Docentes (em R\$) por Grau de Formação			
	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais
Brasil	425,60	147,34	363,38	687,61
Norte	380,77	194,59	397,04	693,86
Rondônia	526,18	275,11	547,40	805,98
Acre	299,73	224,15	310,11	612,25
Amazonas	328,99	145,65	385,15	557,30
Roraima	588,25	355,69	595,69	898,15
Pará	321,88	206,43	341,56	699,89
Amapá	879,93	309,80	862,74	1.217,26
Tocantins	235,44	147,48	261,96	420,42
Nordeste	231,17	107,68	228,21	447,57
Maranhão	184,91	115,87	205,00	362,05
Piauí	220,20	95,24	251,38	367,52
Ceará	238,16	89,37	229,07	650,99
R. G. do Norte	210,12	122,05	195,61	349,31
Paraíba	171,27	95,67	154,66	283,39
Pernambuco	261,47	119,61	208,29	418,03
Alagoas	215,52	91,02	197,54	595,12
Sergipe	289,14	126,79	260,35	680,51
Bahia	256,43	122,30	269,48	495,84
Sudeste	613,97	235,45	511,91	776,94
Minas Gerais	493,53	205,16	417,03	690,20
Espírito Santo	435,61	357,98	388,72	582,83
Rio de Janeiro	475,30	298,72	399,82	607,82
São Paulo	769,66	658,89	670,10	869,97
Sul	480,12	230,73	376,97	614,43
Paraná	432,58	204,49	341,64	602,28
Santa Catarina	457,27	230,56	370,56	657,36
R. G. do Sul	490,42	303,63	415,99	607,44
Centro-Oeste	447,55	188,76	342,01	729,74
M. G. do Sul	367,67	215,88	275,76	449,64
Mato Grosso	422,02	192,56	332,86	707,32
Goiás	308,66	182,46	281,09	536,43
Distrito Federal	1.162,32	538,26	824,38	1.452,67

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

8 - Média de Idade

8.2- Pré-Escola e Classe de Alfabetização

Média de Idade dos Docentes por Dependência Administrativa,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Média de Idade dos Docentes por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	32,39	36,49	36,08	32,01	30,42
Norte	32,16	35,21	33,95	31,38	30,53
Rondônia	31,98	-	34,14	30,55	29,86
Acre	33,77	35,00	34,18	34,39	29,03
Amazonas	32,77	-	35,35	32,35	30,52
Roraima	30,69	32,60	30,71	31,66	26,59
Pará	32,34	36,60	35,10	31,16	31,56
Amapá	29,71	-	29,78	29,69	27,59
Tocantins	30,83	-	32,96	29,55	29,43
Nordeste	31,52	33,00	37,32	31,01	29,63
Maranhão	31,89	39,67	37,48	31,29	30,20
Piauí	33,05	40,00	38,66	31,43	31,28
Ceará	30,25	-	36,01	30,58	28,14
R. G. do Norte	33,18	32,73	37,50	32,54	32,15
Paraíba	31,95	47,00	37,63	31,50	29,37
Pernambuco	31,55	30,57	37,31	31,80	29,26
Alagoas	29,82	28,33	39,01	29,13	28,99
Sergipe	32,41	-	37,86	31,11	29,42
Bahia	31,48	28,20	36,58	30,64	30,36
Sudeste	33,24	39,67	36,47	33,25	31,37
Minas Gerais	32,52	37,75	36,51	31,66	31,46
Espírito Santo	33,86	41,67	36,45	33,29	30,90
Rio de Janeiro	33,85	39,86	36,35	33,93	32,44
São Paulo	33,22	-	36,54	33,72	30,68
Sul	32,35	31,72	36,77	31,55	29,86
Paraná	31,27	30,68	36,18	31,73	28,86
Santa Catarina	30,56	32,17	33,26	29,99	29,10
R. G. do Sul	35,22	34,00	38,85	33,40	31,69
Centro-Oeste	32,47	33,00	34,50	32,51	29,73
M. G. do Sul	32,62	-	35,74	32,67	30,05
Mato Grosso	32,71	-	36,67	30,55	30,25
Goiás	32,97	33,00	35,69	32,94	29,59
Distrito Federal	31,40	-	32,49	-	29,42

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

8 - Média de Idade

8.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Média de Idade dos Docentes por Dependência Administrativa,
segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Média de Idade dos Docentes por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	35,01	38,24	37,72	32,86	33,31
Norte	34,07	39,17	35,79	32,19	32,21
Rondônia	33,89	-	35,26	31,17	29,72
Acre	33,27	43,11	33,81	32,11	33,00
Amazonas	34,77	-	36,86	33,37	31,76
Roraima	31,77	34,90	31,74	32,72	26,40
Pará	34,68	39,36	37,42	32,20	34,19
Amapá	31,02	-	31,02	30,15	31,83
Tocantins	32,66	-	34,46	30,74	30,97
Nordeste	34,20	37,18	39,29	32,08	31,89
Maranhão	33,55	42,33	38,89	31,90	32,67
Piauí	34,91	35,67	39,81	31,90	31,72
Ceará	33,45	-	39,94	31,76	31,05
R. G. do Norte	36,13	34,75	39,87	33,24	34,04
Paraíba	35,09	-	39,57	33,16	32,76
Pernambuco	34,65	33,12	39,10	33,15	31,31
Alagoas	32,65	-	40,30	30,66	31,86
Sergipe	33,84	-	37,75	31,59	30,41
Bahia	34,11	36,00	38,85	31,70	31,74
Sudeste	36,39	38,80	37,62	34,41	35,02
Minas Gerais	35,60	37,29	37,88	32,12	34,79
Espírito Santo	35,31	37,50	36,68	33,20	33,00
Rio de Janeiro	35,43	39,29	36,25	35,28	34,76
São Paulo	37,40	-	37,72	37,77	35,41
Sul	34,66	35,95	37,78	33,81	32,40
Paraná	34,24	31,79	38,00	33,57	32,04
Santa Catarina	33,30	40,35	35,27	31,79	32,87
R. G. do Sul	35,84	39,63	38,98	33,78	32,48
Centro-Oeste	34,12	36,41	35,58	33,17	31,47
M. G. do Sul	35,81	45,75	38,66	34,57	32,37
Mato Grosso	34,06	-	36,89	31,58	31,58
Goiás	34,04	34,33	35,60	33,31	30,92
Distrito Federal	31,73	-	31,80	-	31,49

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHIMTB. Disponível em: <<http://www.resenet.com.br/ahimtb/socios.htm>> Acesso em: 18 jan. 2002.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. por: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANDRADE, Manuel Correia de. *As raízes do separatismo no Brasil*. São Paulo: UNESP/EDUSC, 1999.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: nunca mais*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

ASSOCIAÇÃO DOS DIPLOMADOS DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. Delegacia de Santa Catarina. *Ciclo de Estudos sobre Segurança e Desenvolvimento: O Estado de Santa Catarina (necessidades básicas, antagonismos, política de consecução)*. Florianópolis: Imprensa da UFSC, 1971.

AUED, Bernardete Wrublewski. *Histórias de profissões em Santa Catarina: ondas largas 'civilizadoras'*. Florianópolis: Ed. do Autor, 1999.

AURAS, Gladys Mary Teive. *Modernização Econômica e Formação do Professor em Santa Catarina*. Florianópolis: EDUFSC, 1997.

AURAS, Marli. Considerações sobre a) A participação popular na elaboração do Plano Estadual de Educação/Santa Catarina (1985-1988) e b) A resposta do aparelho governamental a esse Plano. *Cadernos do CED*, Florianópolis, n. 12, p. 159-180, jul./dez. 1988.

AURAS, Marli. *Poder Oligárquico Catarinense: da Guerra dos 'fanáticos' do Contestado à 'opção pelos pequenos'*. São Paulo, 1991 (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BALDIN, Nelma. *A História dentro e fora da Escola*. Florianópolis: EDUFSC, 1989.

BIANCHETTI, Lucídio. *Em busca de uma nova pedagogia: o embate entre empresários e educadores*. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999 (Mimeo).

BIONDI, Aloysio. *O Brasil Privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. 8ª reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

BONTEMPI JR., Bruno et al. Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias. In: *Revista Perspectiva – Pensamento Educacional Brasileiro*. UFSC/CED.NUP, ano 11, n. 20. Ago./Dez. 1993, Florianópolis, p. 9-30.

BORNHAUSEN, Jorge Konder. *E a Educação*. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1989.

BRAMELD. Disponível em: <<http://www.uvm.edu/~dewey/conferences/Brameld.html>> Acesso em: 14 maio 2001.

BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999, p. 39-57.

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1º. GRAU. Parecer nº 349/72. de 6 de abril de 1972. Exercício de Magistério em 1º. Grau, Habilitação Específica de 2º. Grau. Relatora: Maria Teresinha Tourinho Saraiva. Brasília, 6 abr. 1972, p. 240-255.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 50, mar. 1998, p. 5-12.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

CARVALHO, Olavo de. O ensino pode ignorar sua própria História? *Sala de aula*, São Paulo, n. 2, ano 3, p. 15-17, maio 1990.

CASAGRANDE, Ferdinando e ZENTI, Luciana. A escola de todos nós. *NOVA ESCOLA*, São Paulo, n. 133, p. 13-19, jun./jul. 2000.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CECCON, Claudis. et. all. *A vida na Escola e a Escola da vida*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, IDAC, 1982, p. 12-13.

CENSO DO PROFESSOR – 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 21 Ago. 2001.

CEPAL. *Desenvolvimento Econômico e Educação. Perspectivas*. Trad. por: Luiz Pereira. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CHAGAS, Valnir. *O Ensino de 1º. e 2º. graus: antes; agora; e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Ideologia e Educação*. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 5, p. 24-40, 1980.

CIAVATTA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COAM, Cléia Righetto. *Entrevista concedida ao Autor*. Florianópolis, 1º. Ago. 2001.

COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR IVO SILVEIRA. *Metodologia de História e Geografia*. Palhoça, Santa Catarina, 1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/webcee/historic.htm>> Acesso em: 28 fev. 2001.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 9 de 30 de abril de 1974. *Fixa normas de estrutura e funcionamento dos 'estudos adicionais', à 3ª. série do 2º. grau*. Presidente: Prof. Nereu do Vale Pereira. *Santa Catarina. Secretaria da Educação*, Florianópolis, 30 abr. 1974. p. 347-353.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CEB. Parecer CEB nº 01/99 de 29 de janeiro de 1999. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Relator(a) Conselheiro(a): Edla de Araújo Lira Soares. MEC: Brasília, 29 jan. 1999, p. 1-41.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em:
<<http://www.culturabrasil.pro.br/constituicao.htm>> Acesso em : 7 mar. 2001

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom professor e sua prática*. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CURSO NORMAL SUPERIOR. Disponível em: <http://www.escoladeprofessor.com.br>. Acesso em 6 abr. 2001.

DAROS, Maria das Dores et. al. *A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40: entre o discurso da missão e o centralismo burocrático*. Florianópolis, 1999, Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira, Universidade de Santa Catarina, (Mimeo).

DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC, CED/NUP, 1999.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e Avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DI GIORGI, Cristiano. *A Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1992.

DIEESE –SC (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio –Econômicos. Escritório Regional de Santa Catarina). Anuário dos trabalhadores. Florianópolis, 1998.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado (ação política, poder e golpe de classe)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o 'Aprender a Aprender': crítica às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUTRA, Alzira Hessmann; PEREIRA, Luzéte Adelaide; AURAS, Marli. O Avanço Progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. *Cadernos do CED*, Florianópolis, n. 1e 2, p. 13-107, 1984.

ECHEVARRÍA, José Medina. *Funções da Educação no Desenvolvimento*. Trad. por: Luiz Pereira. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FADIMAN, James. B. F. Skinner e o Behaviorismo radical. In: *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Habra, 1986, p. 188-212.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIORI, José Luís. O Estado Morreu. Viva o Estado! *Bolando Aula de História*, Santos, São Paulo, Out. 2000.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. 2 ed. Florianópolis: EDUFSC, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FRAGA, Angélica Anita Martins. *Entrevista concedida ao Autor*. Florianópolis, 10 maio 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.).

Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 4 ed. Petrópolis, Vozes: Rio de Janeiro, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. *Perspectiva*. Florianópolis, n. 24, p. 67-91, jul./dez. 1995.

GENTILE, Paola e BENCINI, Roberta. Para aprender (e desenvolver) Competências. *Nova Escola*, São Paulo, n. 135, p. 12-17, set. 2000.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI & SILVA (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIESE, Barbara. 1964 através da imprensa catarinense: a modernização da agricultura de Santa Catarina enquanto reflexo do ideário do Estado autoritário. In: DIAS, José de Souza (Org.). *Santa Catarina em perspectiva: os anos do Golpe*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. por: Carlos Nelson Coutinho 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. Americanismo e Fordismo. In: *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 3 ed. Trad. por: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Concepção dialética da História*. Trad. por: Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARBISON, Frederick H. Mão-de-obra e Desenvolvimento Econômico: problemas e estratégia. Trad. por: Luiz Pereira. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HEIDEBREDER, Edna. O Behaviorismo: John Broadus Watson. In: *Psicologias do Século XX*. São Paulo: Mestre Jou, 1969, p. 207-247.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso João. et. al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Trad. por: Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____. A falência da democracia. Folha de S. Paulo, 9 set. 2001. Mais, n. 500, p. 6.

IANNI, Octavio. Metáforas da Globalização. In: *Teorias da Globalização*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, p. 13-24.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <<http://www.ihgsc.org.br/>> Acesso em: 23 fev. 2001.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. por: Célia Neves e Alderico Toríbio. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneide & MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Pedagogia Técnica. In: MELLO, Guiomar Namó de. (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 42.

LAGO, Paulo Fernando (Org.). *Santa Catarina: Diagnóstico da Educação*. Florianópolis: DIRP/SEC, 1994.

_____. *Gente da terra catarinense: desenvolvimento e educação ambiental*. Florianópolis: EDUFSC/FCC edições/Ed. Lunardelli/UEDESC, 1988.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para 'alívio da pobreza'*. São Paulo, 1998, Tese de Doutorado, USP.

LEI DARCY RIBEIRO. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/web/comunica/copres/museu/parla/darcy.htm> Acesso em: 15 out. 2001.

LEWIS, W. Arthur. Prioridades no setor escolar. Trad. por: Alfredo M. Dos reis e Olavo Miranda. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LOPES, Mauricio Ribeiro. *Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, de 26.12.1996 – jurisprudência sobre educação*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1999.

LUXEMBURGO, Rosa. *A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do Imperialismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MACHADO, Nilson José. O Tecnicismo e a Hipertrofia do Psico-Pedagógico. *Cadernos PUC*, São Paulo, n. 3, p. 23, 1980.

MANHÃES, Luiz Carlos Lopes. *Estrutura e Funcionamento do ensino: legislação básica para 1º. e 2º. graus*. Florianópolis: EDUFSC, 1996.

MARTINS, Valmir. O golpe de 64: a participação do grupo civil em Florianópolis. In: DIAS, José de Souza. (Org.). *Santa Catarina em perspectiva: os anos do golpe*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

MARX, Karl & ENGELS, F. *A ideologia Alemã (I-Feuerbach)*. Trad. por; José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. 7 ed. São Paulo: Global, 1988.

MEIRINHO, Jali. *A República em Santa Catarina*. Florianópolis: EDUFSC, 1984.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MIGUEL, Luís Felipe. *Revolta em Florianópolis: a novembrada de 1979*. Florianópolis: Insular, 1995.

_____. Retrato de uma ausência: a mídia nos relatos da história política do Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 190-199, 2000.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *Caminhos das civilizações: História Integrada Geral e Brasil*. São Paulo: Atual, 1998.

MORAES, Maria Célia M. Desrazão no discurso da História. In: HÜNE, Leda M. (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994, p. 177-203.

NISKIER, Arnaldo. *Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus: A Nova Escola*. 6 ed. Rio de Janeiro, Guanabara: Editorial Bruguera, 1972.

NORMALISTA É O EFEITO FUSQUINHA. Disponível em: <http://www.consae.com.br>
Acesso em 8 ago. 2000.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro/São Paulo: Enciclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1997, p. 449.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

OIT. Formação Profissional e Desenvolvimento Econômico. Trad. por: Luiz Pereira. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de. & PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 55-83.

_____. A vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda: globalização e neoliberalismo na América Latina. In: OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor.: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 205-221.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ORWELL, George. 1984. Trad. por: Wilson Velloso. 12 ed. São Paulo: Editora nacional, 1979.

PAGNI, Pedro Angelo. Entre as coerências e as contradições do Texto original do Manifesto. In: *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 2000.

PELLEGRINI, Denise. É hora de cuidar de sua carreira. *NOVA ESCOLA*, São Paulo, n. 128, p. 10-18, dez. 1999.

PEREIRA, Luiz. Introdução. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. 2 ed. Trad. por: Helena Faria, Helena Tapado, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1997.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Trad. por: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAZZA, Walter F. *Dicionário Político Catarinense*. Florianópolis: Edição da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 22-23.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC, 1993.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu (Crônicas de Saudades)*. São Paulo: O Estado de S. Paulo/Klick Editora, 1999.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Trad. por: José Severo de Camargo Pereira. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 13-33, abr. 1997.

PRADO, Maria Lígia. *O populismo na América Latina*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PRADO JR, Caio. História Quantitativa e Método da Historiografia. *Debate e Crítica*, São Paulo, n. 6, p. 15, jul. 1975.

QUANTO VALE O PROFESSOR? Disponível em: <http://www.consae.com.br> Acesso em: 19 jun. 2000.

RAMOS, Cosete. *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.

RAMPINELLI, Waldir José. A falácia do V centenário. In: RAMPINELLI, Waldir José & OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e o Ensino de História*. Universidade Federal de Santa Catarina, 1997 (Mimeo.).

REIS, Maria José. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 99-110, jan./jun. 1999.

RIEDER, Margareth e SANTOS, Patrícia. O Movimento estudantil catarinense e os anos pré-golpe de 64. In: DIAS, José de Souza (Org.). *Santa Catarina em perspectiva: os anos do golpe*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A política educacional dos últimos anos. In: *História da Educação no Brasil*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. Trad. por: Zena Winoma Eisenberg. In: *Revista Brasileira de História*. 19. São Paulo, Marco Zero/ANPUH. Set. 1989; Fev. 1990, p. 237.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano Estadual de Educação*. Florianópolis: Abril Cultural, 1969.

SANTA CATARINA. *Plano de Metas do Governo (PLAMEG)*. Comissão de Programa e Coordenação Orçamentária. *Objetivos e Metas do Projeto do Plano Estadual de Educação*. Florianópolis: Divisão de Pesquisa e Estatística, 1969.

_____. Lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, e dá outras providências. Florianópolis: IOESC, 1971.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Decreto N/SEE – 30.12.74 – N.1.802. Dispõe sobre a organização, da habilitação para o Magistério, a nível de 2º. grau, para o Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 1974.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 09/74. Fixa normas de estrutura e funcionamento dos 'estudos adicionais', à 3ª. série do 2º. grau. Florianópolis: IOESC, 1974.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e Cultura. Projeto Reformulação de Currículos/ Plano Operativo MEC/DEM – 77. *Caracterização do profissional do magistério de 1ª. a 4ª. série – 1º. grau.* – Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino, 1978.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. *Habilitação para o Magistério de 1º. grau (1ª a 4ª. série)*: Educação Geral (v. I). Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino/ Subunidade de Ensino de 2º. Grau, 1979.

_____. *Habilitação para o Magistério de 1º. Grau (1ª. a 4ª. série)*: Formação Especial, Parte Instrumental (v. II). Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino/ Subunidade de Ensino de 2º. Grau, 1979.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular para revitalização dos Cursos de Magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série*. Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino, 1983.

_____. *Democratização da Educação: a opção dos Catarinenses*. 2 ed. Florianópolis: IOESC, 1985.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino de 2º Grau. Parecer nº 114/84 de 17 de abril de 1984. Processo nº 42/84. Proposta Curricular para revitalização dos Cursos de Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Processo nº 42/84. Voto do Conselheiro Lauro Ribas Zimmer, 10 de abril de 1984.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino de 2º Grau. Parecer nº 386/85, de 26 de novembro de 1985. Processo nº 722/85. Altera o período de duração da Proposta de Revitalização dos Cursos de Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série.

SANTA CATARINA. Gabinete do Governador/ Casa Civil. *A vez do pequeno: uma experiência de governo de Esperidião Amin*. Florianópolis: IOESC, 1985.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino de 2º grau. Parecer nº 201/90, de 11 de Setembro de 1990. Processo nº 47.762/900. Proposta de Reorganização dos Cursos de Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria de Recursos Humanos. Lei n. 6.844, de 29 de julho de 1986 com alterações posteriores. Florianópolis, 10 nov. 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Censo Escolar 1999*. Florianópolis: IOESC, 1999.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da Educação e do Desporto. Diretoria de Ensino Médio. Comunicação Interna Circular nº 09/99, Florianópolis: IOESC, 1999.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação, Cultura e Desporto. Diretoria de Ensino Fundamental e Médio. *Instrução Normativa referente à aplicação do artigo 2º da Lei Federal nº 8.663/93 e Instrução Normativa nº 01/93/CEE/SC, para as unidades*

escolares que oferecem o Curso de Magistério de 1º. Grau – 1ª. a 4ª. série. Florianópolis: IOESC, 1994.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Médio. Processo (PCEE) 336/955. Parecer COEM nº 527/95. *Proposta de Reorganização do Curso de Magistério Educação Infantil à 4ª. Série do Ensino Fundamental.* Aprovado em 5/12/1995.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Médio. Processo (PCEE) 580/970. Parecer nº 316/97. *Alteração curricular do Curso de Magistério – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual.* Aprovado em 09/12/1997.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e do Desporto. DIEM (Diretoria do Ensino Médio). *Quadro Síntese do total de matrículas do Magistério por CRE em final de março de 2000.* Florianópolis, 2000 (Mimeo.).

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria de Ensino Fundamental. *Considerações sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina.* Florianópolis: IOESC, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.* 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHILING, Voltaire. *EUA X América latina: as etapas da dominação.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 66-75.

SERPA, Élio Cantalício. *História da História do Povoamento Catarinense: a busca da identidade.* Universidade Federal de Santa Catarina, 1997 (Mimeo).

SILVA, Marcos Rodrigues da. Na escravidão e na exploração da mão-de-obra africana e afro-brasileira, 500 anos de luta e resistência de um povo. In; RAMPINELLI, Waldir José & OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável.* 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). 4 ed. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2 ed. Brasília: CNTE, 1999.

SINTE, História (1980-1986). Disponível em: http://users.matrix.com.br/sintesc/historia/1980_1986.htm Acesso em: 3 maio 2001.

SKINNER, B.F. Uma Tecnologia do Comportamento. In: *O Mito da Liberdade*. São Paulo: Summus Editorial, 1983, p. 7-24.

SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*. 2 ed. Trad. por Maria Helena Albarran. Portugal, Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SOUZA, Marlene Anésia de. *Entrevista concedida ao Autor*. Palhoça, 26 abr. 2000.

SROUR, Robert Henry. *A política dos anos 70 no Brasil: a lição de Florianópolis*. São Paulo: Econômica Editorial, 1982.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Sociedade Global – Identidade Colonial. Trad. por: Eliete Ávila Wolff. In: RAMPINELLI, Waldir José & OURIQUES, Nildo Domingos. *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 79-80.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Trad. por: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA- PUC/RS. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 160.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. Trad. por: Líliliana Rombert Soeiro. 3 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167, p. 69-92, jan./abr. 1990.

TEIXEIRA, Anísio. Infância e Juventude. Disponível em <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/index.html>> Acesso em: 16 jan. 2001.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. por: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VERA, Oscar. Estado Atual da Educação Escolar. Trad. por: Cibele Rocha. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *História do PCB em Santa Catarina: da sua gênese até a Operação Barriga Verde (1922-1975)*. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina.

WITHEHEAD, Alfred North. Disponível em <http://www.encyclopedia.com/article/13829.html> Acesso em: 20 ago. 2001.

ZANON, Brena. LDB dá origem ao Curso Normal Superior. *Jornal do MEC*, mar. 2000.

ZORZOLI, Patricia Rosa. *Modelos de Formación de Maestros: lo que se perdió en la transición de la Escuela Normal a los Institutos Terciarios de Formación del profesorado en la Argentina*. Universidade Federal de Santa catarina, 2000 (Mimeo).