

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO

**“NÃO SEI SE VALEU À PENA TER SIDO PROFESSOR, MAS
FOI UMA VIDA”: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS
ENTRE O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DO GOVERNO
CATARINENSE E O CORPO DOCENTE DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DE SANTA CATARINA (DÉCADA DE 1960)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor

Maiores informações em:

<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

Marilândes Mól Ribeiro de Melo

“NÃO SEI SE VALEU À PENA TER SIDO PROFESSOR, MAS FOI UMA VIDA”: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DO GOVERNO CATARINENSE E O CORPO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA (DÉCADA DE 1960)

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).

Florianópolis (SC), junho de 2014.

Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle/UFSC (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Daros – EED/CED/UFSC (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Leziany Silveira Daniel – DPTEN/UFPR (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer – Centro de Ciências Humanas/PPG em Gestão Educacional (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Sonia Regina de Souza Fernandes – Instituto Federal Catarinense/ Campus Camboriú

*Dedico este trabalho às **professoras e aos professores** catarinenses que responderam ao questionário do projeto “Memória Docente” e romperam com as fronteiras das propostas; seus silenciamentos diante de algumas proposições revelam o des/prazer em compartilhar suas histórias e memórias, em construir o mundo social; fazendo isso experimentaram a “acidez” e as delícias de quem se lança nessa empreitada. Assim, este estudo é resultado de um trabalho coletivo, somente possível por suas generosas contribuições. OBRIGADA!*

AGRADECIMENTOS

Não há *curriculum* de estudante que não esteja atravessado por um ‘grande professor’ e é sempre em nome de um mestre prestigioso que se recusa a rotina dos simples pedagogos (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A Deus, a quem eu amo, a quem eu sirvo. Aquele que tem feito grandiosas coisas por mim.

À Ione Ribeiro Valle: competência, generosidade, amizade, orientação sempre precisa, séria e delicada. Parceria fundamental no processo de crescimento do “ponto de vista” da sociologia. Admiro-te.

Palavras são vazias para expressar minha enorme gratidão a uma pessoa que acreditou em mim desde o princípio, e me “abriu as portas” quando cheguei nesta instituição sem perspectivas de ir além de graduar: Maria das Dores Daros, minha iniciadora.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que por meio da atuação competente de seus professores (todos, sem exceção) ensinou-me a “ver o mundo sob mais de um ponto de vista” proporcionando-me leituras e discussões indispensáveis ao meu crescimento. Esta instituição tornou-se o divisor de águas da minha vida: recebeu um “produto bruto”, lapidou e hoje não sou mais quem fui.

À Equipe Técnico-Administrativa do PPGE/UFSC, que cuidou de minha vida acadêmico-burocrática. Seria difícil sem vocês, meninas!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por me conceder uma bolsa de estudos, oportunizando um caminhar mais tranquilo.

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nas pessoas da Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva e do Prof. Dr Celso João Carminatí por permitirem cursar suas disciplinas, ímpares na minha formação.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e seu Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), em especial ao Prof. Dr. José Gonçalves Gondra, que me permitiu cursar a disciplina

“Tópicos especiais: história da formação e da profissão docente”, ministrada pelo Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo.

À Direção Geral, representada pelo Prof. Dr. Jonas da Cunha Espíndola; à Direção de Desenvolvimento Educacional, representada pela Prof.^a Dr.^a Josefa Surek de Souza de Oliveira; à Coordenação Geral de Ensino, representada pelo Prof. Dr. Cleder Alexandre Somensi; aos colegas Professores e aos alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari, por proporcionarem um ambiente de trabalho agradável e leve, o que contribuiu para que eu ficasse tranquila para exercer a docência e, ao mesmo tempo, finalizar esta pesquisa.

À banca examinadora de qualificação e final, por aceitar o convite e participar comigo da construção deste estudo: obrigada Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer (Centro de Ciências Humanas/PPG em Gestão Educacional); Prof.^a Dr.^a Leziany Silveira Daniel (DPTEN/UFPR); Prof.^a Dr.^a Sonia Regina de Souza Fernandes (IFC – Campus Camboriú); Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Daros (PPGE/UFSC); Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo (IE/UL/PT); Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva (FAEd/PPGE/UDESC); Prof.^a Dr.^a Vanessa Bellani Lyra (UCS) e Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen (PPGE/UFSC).

A todas as amigas e amigos que constituí no Grupo de Pesquisa “Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” (GPEFESC): vocês fazem parte da minha história.

Às amigas da turma de doutorado: aquelas que agreguei (Ana Regina, Filomena, Solange Michele e Joseane), e as que comigo já caminhavam (Juliete e Raquel): obrigada pelas parcerias.

À Solange Aparecida de Oliveira Hoeller que entendeu e acolheu a proposta do projeto “Memória Docente”, idealização da Professora Ione Valle e desenvolvido no GPEFESC. Obrigada por seus esforços e articulações para a distribuição e coleta dos questionários que compõem o acervo desta pesquisa. Eles nos fizeram compreender um pouco mais sobre a História da Educação em Santa Catarina. Sem você este estudo seria inviável.

Ao Senhor Nelcir Marques Vieira, que percorreu quase todas as cidades catarinenses distribuindo e recolhendo os questionários: “menina dos olhos” deste estudo, visto o quão importantes são para a compreensão da formação docente neste Estado.

À Esther Arnold por sua eficácia e delicadeza em todas as revisões textuais.

À Senhora Dolores Maria Maçaneiro, por me acolher em sua residência, sem mesmo me conhecer, mas com muito carinho, deixando-

me confortável para o exercício profissional fora de minha cidade, bem como para concluir este escrito.

Aos meus pais, Irani e Nadir: vocês me ensinaram a fazer todo trabalho que me viesse às mãos da melhor forma possível; sei que fizeram o melhor, pois tenho vivido um enredo de lutas, mas também de vitórias, alegrias e conquistas; às minhas irmãs que acreditando em mim me persuadem a seguir em frente.

Ao meu amado Moacir: você foi meu porto seguro durante as tempestades enfrentadas no processo... meu cúmplice... você sabe!

Aos meus filhos Bárbara, Rúben e “Aline”: se eu não os tivesse, como os saberia?

Ao meu amor mais recente: um “Gato” que me apareceu em dias de tempestade.

Toda a ciência e toda arte, se faz na partilha, na confrontação, no debate e não no isolamento (António Nóvoa, 2005).¹

Todos os conhecimentos que elaboramos, todos os pensamentos que exprimimos estão sempre “presos” a outras produções, a pensamentos elaborados por outros (Régine Sirota, 2001).

¹ Optamos por usar em todas as epígrafes neste trabalho contidas, somente o ano de publicação, uma vez que as obras usadas estão referenciadas no final deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a relação entre formação docente e modernização na década de 1960 no Estado de Santa Catarina. Para tanto, elegemos como principais agentes professoras e professores do ensino primário da Rede Estadual de Ensino que exerceram a profissão na década de 1960 e encontram-se atualmente aposentados. O discurso veiculado pelo Estado no período assinalava que não foram poucas as medidas tomadas para a melhoria do setor educacional como um dos fatores responsáveis pelo êxito do projeto de modernização. Uma das preocupações das autoridades governamentais da época foi a formação do professorado, visto que comum era ter na falta de preparo do magistério uma das principais causas da problemática educacional. A justificação para a necessidade da formação indicava que a inapropriação do corpo docente catarinense fazia reproduzir o tradicionalismo pedagógico nas maneiras de avaliar, dentre outras questões, o que gerava índices alarmantes de repetência e evasão escolar. A busca pela modernização projetou em Santa Catarina a necessidade de um catarinense com capacidade para servir ao mundo do trabalho e que estivesse a serviço do desenvolvimento. Este catarinense emergiu como “capital humano”, que deveria ser “aplicado” em prol de uma Santa Catarina modernizada. Assim, a Teoria do Capital Humano (TCH) estava ligada aos pilares da política educacional orientadora da proposta para a educação catarinense, naquele período, expressa no Plano Estadual de Educação (PEE), e consequentemente, na formação e no trabalho do corpo docente. Considerando este cenário formulamos e desenvolvemos a hipótese de que a formação de professoras e professores primários da Rede Estadual de Ensino constituía-se fundamental para a consolidação do projeto de modernização colocado em prática pelos governos estaduais daquele período. Para fundamentar nossas análises tomamos como principais fontes: questionários coligidos pelo projeto “Memória docente”; documentos tais como os discursos do Governador Celso Ramos, o Plano Estadual de Educação (PEE), a legislação educacional; documentos do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe), como o Mensário Informativo e o Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação, por exemplo. Revisitamos também ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação publicado em 1932 e 1959, dentre outros. Tais fontes permitiram demonstrar que os esforços encampados pelos governos da década de 1960 não foram suficientes para a

construção de um corpo de professores capaz de contribuir efetivamente com o processo de modernização devido a três aspectos fundamentais: “mundo de origem”, a herança familiar e a própria formação.

Palavras-chave: Modernização. Formação de professoras/res. Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Memória docente. “Mundo de origem”. Herança familiar.

ABSTRACT

This research analyzed the relation between docent's training and modernization during the 1960's in the state of Santa Catarina. Thus, we elected as main agents the primary education teachers in the State Teaching System of Santa Catarina that worked in the 1960's and that are retired nowadays. The discourse propagated by the State in that period pointed out that many actions were taken in order to improve the educational area as one of the responsible factors for the success of the modernization project. The teachers' training was a concern of the governmental authorities, since the lack of appropriate training was one of the main causes regarding educational problems. The justification for the necessity of training indicated that the inappropriateness of the docents in Santa Catarina reproduced, besides other questions, the pedagogical traditionalism in the ways of evaluations, which caused startling rates of grade repetition and school evasion. The search for modernization projected in Santa Catarina the necessity of a citizen able to serve the working world as well as the development. This citizen emerged as "human capital", which should be "applied" in favor of a modernized Santa Catarina. Thus, the Human Capital Theory (TCH) was connected to the guidelines of the educational policy that formed the proposal for the education in Santa Catarina during that period, expressed in the State Plan of Education (PEE), and, as a consequence, in the training and work of docents. Considering this scenery, we developed the hypothesis that the training of primary education teachers in the State Teaching System of Santa Catarina was indispensable for the consolidation of the modernization project, practiced by the state governments from that period. Our analysis were grounded in questionnaires collected by the project "Docent Memory"; documents such as the speeches of Governor Celso Ramos, the State Plan of Education (PEE), the educational laws; documents from the Center of Educational Studies and Researches (Cepe), as the Informative Monthly Publication and the Subsidy to the Quinquennial Plan of Education, for example. We also revisited ideas from the Manifest of Education Pioneers published in 1932 and 1959, among others. Such sources demonstrated that the efforts made by the governments during the 1960's were not enough to the construction of a teaching staff able to effectively contribute to the modernization process due to three

important factors: their “birthplace”, their familiar heritage, as well as, their education.

Keywords: Modernization. Teachers’ training. State Teaching System of Santa Catarina. Docent memory. “Birthplace”. Familiar heritage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Localização das cidades de origem das professoras e dos professores.....	159
Mapa 2	Localização das mesorregiões nas quais se inserem as cidades de origem das professoras e dos professores.....	160
Quadro 1	Permanência das professoras/res nos lugares de origem por mesorregiões/outros Estados e sexo.....	172
Quadro 2	Profissão do pai e da mãe das professoras/res por sexo.....	265
Quadro 3	Grau de instrução do pai e da mãe das professoras/res por sexo.....	275
Figura 1	Formação pedagógica dos professores do Ensino Primário de 1957 a 1968.....	318

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
BESC – Banco do Estado de Santa Catarina
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BPSC – Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina
BRDE – Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul
CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CAPRU – Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários Rurais
CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEE – Conselho Estadual de Educação
CELESC – Centrais Elétricas de Santa Catarina
Ceose – Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cepe – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CFE – Conselho Federal de Educação
CIASC – Centro de Informática e Automação de Santa Catarina
CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CODESUL – Conselho de Desenvolvimento do Extremo Sul
COLUBHE – Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP – Curso de Pedagogia
CRPEs – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
DAPE – Direção de Assistência à Pesquisa Educacional
DEE – Departamento Estadual de Estatística
ERUSC – Empresa de Eletrificação Rural de Santa Catarina
FAEd – Centro de Ciências Humanas e da Educação²
FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FUNDEC – Fundo de Desenvolvimento
GPEFESC – Grupo de Pesquisas Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

² Preservou-se a sigla FAEd (antiga Faculdade de Educação), mas a designação mudou.

Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INRA – Instituto Nacional de Pesquisas Agronômicas de Paris.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA – Plano de Ação
PCD – Projeto Catarinense de Desenvolvimento
PEE – Plano Estadual de Educação
PG – Plano de Governo
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Plameg I/II – Plano de Metas do Governo
PLC – Partido Liberal Catarinense
POE – Plano de Obras e Equipamentos
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRC – Partido Republicano Catarinense
PRL – Partido Republicano Liberal
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SEC – Secretaria de Educação e Cultura
SLPI – Serviço de Levantamento, Pesquisas e Inquéritos
TCH – Teoria do Capital Humano
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina³
UDN – União Democrática Nacional
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPLAC – Universidade de Planalto Catarinense
Usaid – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

³ A sigla foi preservada, contudo ocorreu alteração no nome. Quando criada em 1965, a UDESC era denominada Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	25
ORGANIZAÇÃO DESTA PESQUISA.....	37
1 APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA E O PROBLEMA DESTE ESTUDO.....	41
1.1 PROBLEMÁTICA: ANTECEDENTES NACIONAIS E ESTADUAIS.....	42
1.2 A QUESTÃO EDUCACIONAL EM SANTA CATARINA: UMA SITUAÇÃO INCONGRUENTE.....	47
1.3 INDAGAÇÕES... PREMISSAS E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	50
1.4 DO QUE É GERAL E ESPECÍFICO EM TERMOS DE OBJETIVOS.....	52
1.5 VEREDAS.....	54
1.6 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA.....	59
1.6.1 Reflexões gerais e desenho do campo empírico.....	60
1.6.2 <i>Acervus</i> : o conjunto de “bens” que integra o estudo.....	65
1.6.3 Selecionando a amostra.....	72
1.6.4 Desenhando o campo teórico.....	74
1.6.5 Como sustentáculo das reflexões um teórico que não dispensa apresentação.....	80
1.6.6 Demais abordagens indispensáveis.....	84
2 PORTAS ABERTAS À MODERNIZAÇÃO: UM LONGO PERCURSO COM DISTINTAS NUANCES..	89
2.1 MODERNIZAÇÃO: CONCEITOS GERAIS.....	89
2.2 O CATARINENSE COMO CIDADÃO DA PÁTRIA, IDEALIZADO PARA SERVI-LA.....	97
2.3 MODERNIZAÇÃO NA DÉCADA DE 1960: FORMANDO À SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO..	103
2.4 EDUCAÇÃO: PRIMAZIA NOS PROJETOS DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL.....	109

2.5	O LUGAR DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	113
3	O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE) COMO BUSCA DE MELHORES RESULTADOS NA ESTRATÉGIA DE FORMAR O CORPO DOCENTE..	123
3.1	SUBSÍDIOS AO PLANO QUINQUENAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA (1966-1970): EMBRIÃO DO PEE.....	126
3.2	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE): RELAÇÕES COM A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	130
4	O “MUNDO DE ORIGEM”: “ESTRUTURA ESTRUTURANTE” DO PERFIL DO PROFESSORADO CATARINENSE DOS ANOS 1960.	153
4.1	OS LUGARES DE ORIGEM: UMA LEITURA ATUAL..	161
4.2	O LUGAR CRIA A GENTE E A GENTE CRIA O LUGAR.....	165
4.3	IDEIA DE LUGAR DE ORIGEM E MOBILIDADE SOCIAL DADA PELO CAPITAL ESCOLAR.....	167
5	FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DAS ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SANTA CATARINA MODERNIZADA.....	195
5.1	“MENINA DOS OLHOS”: A ESCOLA NORMAL NO BRASIL COMO PROBLEMA E SOLUÇÃO PARA O PROJETO SOCIAL MODERNO.....	205
5.2	O “CASO” DAS ESCOLAS NORMAIS EM SANTA CATARINA.....	218
5.3	FIRMAR “UMA ALMA ANTIGA [EM] UM MUNDO NOVO”.....	225
5.4	FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES CATARINENSES: “UM TREINAMENTO EM SERVIÇO, UM TREINAMENTO EM BATALHA”.....	238
5.5	A “CASA PATERNA” COMO PONTO DE PARTIDA: UM BOM FILHO(A) NEM SEMPRE À CASA TORNA..	252

6	FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/RES CATARINENSES NA DÉCADA DE 1960: FRÁGIL SUSTENTÁCULO DO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO.....	281
6.1	UM “PONTO DE VISTA” ROMÂNTICO.....	281
6.2	UM PONTO DE VISTA NECESSÁRIO.....	288
	REFLEXÕES FINAIS E POSSIBILIDADES.....	329
	REFERÊNCIAS.....	341
	ANEXO.....	367

PRÓLOGO

Fazer uma tese é uma operação que se desenvolve arriscadamente (FERRARA, 1977).

Uma tese é mais que uma boa ideia, é na essência uma boa pergunta (FREITAS, 2012).

Como se faz uma tese? É essa inquirição que o professor e pesquisador Umberto Eco (1977) procura responder em um livro que recebe o mesmo nome, já em caráter afirmativo, e não mais interrogativo. No percurso do campo acadêmico, não podemos fugir dessa “imposição legal”. Lucrécia D’Aléssio Ferrara (1977, IX), ao apresentar a edição brasileira do livro, afirma que “a necessidade de continuar os estudos em nível de pós-graduação vem se impondo e, com ela [...] a tese institucionalizada”. Seguindo o que nos adverte Umberto Eco (1977, p. 170), podemos nos divertir fazendo-a, quando a encaramos como um desafio e não unicamente como “um ritual sem importância e destituído de interesses”, e quando percorremos todas as etapas “com gosto”. É arriscar-se e ter uma boa pergunta, segundo indicam as epígrafes iniciais. Maria Ester de Freitas (2012) define a tese da seguinte maneira:

Ela é um projeto especial [...] que mobiliza todas as forças do sujeito, pois trata-se de uma tarefa antissocial e excludente, desestabilizadora de incertezas intelectuais, comportamentais, emocionais, desenvolvida a longo prazo. [...] consome e produz uma grande dose de energia psíquica e exige enorme tolerância à ausência de feedbacks imediatos, além de impor uma severa cobrança de exclusividade, difíceis de suportar por tempo tão longo (FREITAS, 2012, p. 224).

Creemos que a autora captou, com certeza por suas experiências, a “acidez” e as delícias de quem se lança nesta empreitada.

Tanto no Brasil quanto em outros países, o aligeiramento dos processos de desenvolvimento, de modernização, de progresso requereu

mão de obra científica e, então, a universidade ocupou-se fortemente com a “atividade sistemática de indagação” e com a “preocupação de se tornar uma fonte de formação para pesquisadores altamente qualificados”, visando “disciplinar a formação científica através das atividades em nível de pós-graduação” (FERRARA, 1977, p. X) de mestres e doutores, no caso brasileiro, visto que em nível de licenciatura, a tese não é uma exigência.

Michel De Certeau (1994), ao tecer sua crítica às sociedades ocidentais modernas, assinala que nelas o que distingue o moderno do arcaico é a inclinação e a acuidade de escrever. Assim ele se expressa:

O ‘progresso’ é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se, portanto pela oralidade [...] aquilo que uma prática ‘legítima’ - científica, política, escolar etc., - deve distinguir-se. ‘Oral’ é aquilo que não contribui para o progresso; e reciprocamente, ‘escriturístico’ aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição (DE CERTEAU, 1994, p. 224).

Essa ideia certeuniana faz lembrar o que Gaston Bachelard (1989, p. 29) afirma, lançando mão de seu “lado noturno”, de poeta e sonhador, em seu opúsculo *A chama de uma vela*: “a fantasia que fala é, por sua vez, ultrapassada pela *fantasia que escreve*⁴”. Antonio Castillo Gómez (2003, p. 117) é partícipe da mesma ideia. Para ele

[...] la convicción ilustrada de que el progreso estaba ligado a la alfabetización llevó a un cambio de las políticas educativas a partir del siglo XIX, cuyo resultado es el alfabetismo casi generalizado de las sociedades occidentales contemporáneas.

Ainda que escrever seja o imperativo das sociedades modernas ocidentais, é necessário, entretanto, que a imposição de escrever uma tese esteja distanciada da mera formalidade, para estar intimamente relacionada com a prática da pesquisa, “capaz de movimentar outras mentes e acionar novas ideias” (FERRARA, 1977, p. X). O escrito denominado tese enfrenta dois óbices: de um lado, sua imposição para a concessão de um título (doutor) e, de outro, um mecanismo capaz de fazer suplantar uma formação ineficiente. É no discurso, concedida a

⁴ Os grifos são de Gaston Bachelard.

muitos, mas reservada a poucos (FERRARA, 1977). Ferrara (1977, p. X), assegura a tese como um paradoxo: “a pesquisa e a formalidade; os núcleos de investigação e o título, ou seja, o descompasso que existe entre descobrir uma tese e fazer uma tese”.

Para Umberto Eco (1977), é preciso cumprir algumas etapas para atingir esse fim. De acordo com suas ideias, precisa-se ter noção do que seja uma tese; para que ela serve; qual o tema escolhido para desenvolvê-la; pesquisar material referente a tal tema; planejar os trabalhos; fazer fichamentos necessários e pensar na redação do texto em caráter inicial e definitivo. Não é como seguir uma receita, mas como um processo que pode elevar ao patamar do entendimento do que seja a natureza da ciência, quais seus objetivos e seus limites. Por meio da tese como uma “invenção”, permitida por uma metodologia é que se constrói um itinerário.

Escrever uma tese é uma ocasião rica, na qual aprendemos como elaborar uma pesquisa e coordenar as ideias a respeito de certo tema; para se interessar pelo aprendizado de outras línguas; para aquisição de saberes históricos, teóricos e técnicos; aprender a qual literatura científica distintos temas se relacionam; para saber laborar com documentações, enfim, para exercícios que serão úteis por toda a vida (ECO, 1977). Quando reflete sobre a importância de escrever em uma perspectiva mais abrangente, não se referindo propriamente à produção de uma tese, Lucídio Bianchetti (1996b, p. 102) considera que “é preciso dispor-se, é necessário tornar-se ‘corajosamente vulnerável’, pois esse é o único caminho para o crescimento” e, com ele, concordamos. Ana Maria Mattos Machado (2008, p. 281) argumenta que, ao escrever, exibimos “um segundo corpo material que nos representa e pode ser admirado ou vilipendiado”.

No caso de escrever uma tese, ao elaborarmos um “índice-hipótese”, confrontamos as ideias que circulam em nossa mente e possuímos o primeiro instrumento que nos capacita a “modificar o trajeto em meio à viagem” (ECO, 1977, p. 81), mas ao fim, como requer a pesquisa interpretativa, precisamos ter persuadido nossos articuladores a “dizer explicitamente aquilo que não dissera, mas que não deixaria de dizer se alguém lho perguntasse” (ECO, 1977, p. 111).

O esforço de interpretação não pode restringir-se a uma banca ou a um examinador. “Escrever é um ato social” (ECO, 1977, p. 120), compartilhado e, portanto a produção estará entregue às consultas de estudiosos da mesma temática, aos não versados no assunto e até aos curiosos. Portanto, a tese ganha caráter de uma metalinguagem, “uma

linguagem que fala de outras linguagens” (ECO, 1977, p. 116), e por tal razão, é um risco. Bianchetti (1996b, p. 90) coaduna com essa ideia, pois afirma: “é necessário condições de ler o texto e o contexto; fazer emergir o não-dito, aquilo que está nas entrelinhas”. Captar a polissemia das palavras e das ideias é essencial no ato interpretativo. Nesse esforço, “as palavras, sem dúvida, desertam de suas origens e retomam uma vida estranha, uma vida emprestada ao acaso de simples comparações”. (BACHELARD, 1989, p. 31). Elas migram de seu objeto primeiro para outro, completamente distinto daquele que definia.

Retomamos aqui a epígrafe que abre este escrito, para pensar sobre os riscos de escrever, não apenas uma tese, mas escrever em seu aspecto mais amplo. Escrever é correr risco. É arriscar porque, como lembra Bianchetti (1996a, p. 9), “se expor implica aceitar a convivência com a vulnerabilidade, que, por sua vez, é condição para o crescimento”. Como afirma o mesmo autor, “escrever não é fácil” (1996a, p. 10). É ainda mais complexo quando, no caso específico desta tese, pisamos um terreno que por sua própria constituição é movediço e incerto – o da pesquisa da história da formação, da profissão e da memória docente, por comportar em si relações íntimas entre subjetividade e objetividade – mesmo que este integre um campo mais próximo de nós: o da história da educação.

Resolvemos arriscar uma escrita diferente, com a consciência de que escrever é documentar, e de certo modo, cravar um marco. Como sugere Henry Rousso (2006, p. 94) acerca dos acontecimentos, dos fatos, de modo análogo à escrita ganha a dimensão de um acontecimento que deixa “sequelas e marcas duradouras” e tem ressonância. Bianchetti (1996b) entende o escrever como uma arma que precisa ser bem manuseada por aqueles que se propõem a trilhar a via acadêmica. O autor adverte que esse caminho não é fácil, pois é questão de decisão e posição, seja de maneira formal ou “despojada” de expressão escrita.

Eco (1977) afirma a escrita como ato social e Sérgio Schaefer (1996, p. 56) completa essa ideia, advogando que também é um “ato cultural”, ou “no mínimo, de integração à cultura existente”, visto que é posterior à fala, representante da fala. Representar a fala é a razão da escrita (SCHAEFER, 1996). À escrita é “permitido representar [...] estar em lugar da fala, que por sua vez está em lugar dos conceitos, que por sua vez estão em lugar dos objetos reais do mundo exterior”, ainda conforme defesa do mesmo autor (SCHAEFER, 1996, p. 71).

Michel De Certeau (1994, p. 223) compreende que escrita e fala (oralidade) não são opostos nem hierárquicos. No âmbito de suas defesas “referir-se à escritura e à oralidade [...] não postula dois termos

opostos, cuja contrariedade poderia ser superada por um terceiro, ou cuja hierarquização se pudesse inverter”. Em razão disso, para De Certeau (1994) essas aparentes antinomias (escrita e fala) vêm de um princípio gerador único e conciliatório. De Certeau (1994, p. 224) entende que escrever é uma prática mítica “moderna”. Essa prática está presente na moderna sociedade ocidental que não é mais da oralidade, mas da escriturística. Para esse teórico, “a prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história”. No Ocidente moderno, a prática discursiva não é mais um discurso se não colocada por meio do movimento da escrita, tendo em vista que “a origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto”, ainda de acordo com o mesmo autor.

É uma sociedade na qual a “iniciação” configura-se como a prática de aprender a escrever. Essa prática funda-se na “ambição de *se constituer*⁵ página em branco com relação ao passado, de se escrever a si mesma [...] e de *refazer a história* pelo modelo daquilo que fabrica” (DE CERTEAU, 1994, p. 226). O pensamento certeauniano, que segundo o nosso juízo é análogo ao defendido por Pierre Bourdieu (2011, p. 48), quando indica que “aquele que escreve ocupa uma posição no espaço descrito: ele sabe disso e sabe que seu leitor o sabe”. Quando escrevemos, o fazemos de modo relacional (re)construindo, “fabricando” não a nós unicamente, mas também a sociedade. Sobre o ato de escrever, de constituir-se autor, Daniela de Cássia Yano (2010) afirma que ao aceitarmos e assumirmos a

Função de autor, delineamos em nosso imaginário a unidade, a completude, a coerência e a clareza de nossa produção textual. No entanto, escrever não é tarefa descomprometida, simples, trivial, exige vontade, disciplina e habilidade, este último adquirido com prática. (YANO, 2010, p. 139).

Ainda a respeito da ideia de autoria, Gilka Girardello (2008) observa que se constituir pesquisador abrange autoria. Diante disso, a formação de pesquisador e de autor é concomitante, em razão de que isso capacita a dizer algo novo, ou pelo menos de modo novo,

⁵ Os grifos são de Michel De Certeau.

objetivando colaborar para o entendimento dos fenômenos do mundo. Diz Girardello (2008, p. 299) que: “a autoria não reside apenas na equação original de conceitos ou no cruzamento de dados inéditos, mas também na possibilidade de comunicar esse material”. Michel Foucault (2006), em seu livro *A ordem do discurso*, também aborda a questão da autoria. Para este filósofo, aquele que se dispõe a escrever, antevendo “um texto no horizonte” como uma obra possível está retomando a função de autor para si. Diante disso, assim se manifesta Foucault:

Aquilo que [o autor] escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. [...] embora possa modificar a imagem [...] que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento. (FOUCAULT, 2006, p. 29).

Para assumir tal posição é preciso correr riscos. Um deles de acordo com o que Roland Barthes (2006, p. 35) revela em seu escrito *O prazer do texto* é morrer como instituição. Barthes (2006) afirma que a “pessoa civil, passional, biográfica” do autor se dissipa e que assim, despojado de si, o autor “não exerce sobre sua obra a formidável paternidade”; o paradoxo está no fato de que o texto escolhe o autor por meio de toda uma seletividade (vocabulários, referências, caminhos) e “perdido no meio do texto [...] há sempre o outro, o autor” (BARTHES, 2006, p. 35). A beleza da autoria, ainda tendo como inspiradora as ideias bartheanas, está em saber que “na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto” (BARTHES, 2006, p. 23). Há uma existência relacional mediada por um olhar que, ao mesmo tempo em que vê, é visto.

Machado (2008, p. 275) confirma que o texto integra a vida do pesquisador e que “todo pesquisador é forçado a escrever, independentemente da área de conhecimento uma vez que não se produz ciência sem registros”. Os pensamentos anteriores remetem a compreender a natureza da escrita e de si mesmo como autor. Escrever é possível pela experiência na escritura pertencente a cada sujeito,

constituído em distintas nuances, que podem fazer de sua biografia um recurso teórico-metodológico, como propõe Denilson Lopes (2002). Para Lopes (2002, p. 164), o uso de uma “fala pessoal e afetiva, longe de ser um obstáculo ou algo a ser evitado, tem o papel estratégico de aproximar conhecimento e a existência singular e concreta” de cada um.

Em consonância com Lopes, Wendy Luttrell (2010, p. 2) afirma que “o modo como descrevemos a nós mesmos e aos outros envolve considerações teóricas e retóricas”. Escrever de modo reflexivo é uma experiência diferente, visto que se trata de acordo com o que pensa Luttrell (2010), de capturar nosso processo de pensamento, enquanto estamos enredados nele e de nos desvencilharmos do medo de expor experiências pessoais, de colocar na escritura, a nossa biografia. Ainda para a mesma autora, o ato de expandir os pensamentos demanda o afastamento das defensivas e justificativas, mas implica em doar, em compartilhar aquilo que escrevemos com o outro, que ao responder, ensina a melhor forma de exprimir o que desejamos comunicar. Afinal, valemos por nossa existência e também por nossas ideias.

Outra recomendação feita por Luttrell (2010, p. 1), é que devemos estabelecer “um ritual, uma prática regular de escrita que funcione” para nós. Escrever é como elaborar projetos, metas a serem cumpridas. Requer esforço mental; é como praticar exercícios físicos, que tornam nosso corpo mais alongado e maleável, capaz de querer ir cada vez mais longe. É isso que a escrita faz com nosso cérebro: o torna mais aberto, mais disposto a compartilhar e a receber as ideias que diferem das nossas com respeito; como se elas também fossem nossas; ao mesmo tempo dissipa o medo de defendermos o que pensamos. Escrever oxigena não somente o cérebro, mas o modo de ser e de compreender os movimentos do mundo.

É uma prática possível e boa quando nessa rotina não almejamos a perfeição, mas a prática que nos leva à prática (LUTTRELL, 2010), que não é um processo linear, ainda que seja marcado pela regularidade. Diante da regularidade é que transitam os achados, os dilemas, os conceitos-chave, as possibilidades, o sentido específico das palavras que nunca estão definitivamente dados e que, exigem desenvoltura e propriedade para desenvolvê-los.

Para nós, enquanto pesquisadores, as leituras são caminhos, os percursos que indicam a resolução de problemas. Problemas que podem se manifestar no texto, na escrita como um percurso que articula, sinaliza e constrói nossa voz quando expressa o que vimos; o que ainda pretendemos ver; e aquilo em que o percurso nos tornou. A escrita ajuda

a enxergar fora de nós, ainda que a subjetividade que pode, e deve estar presente, precise ser sempre relacionada à objetividade. Nesse aspecto, o da objetividade, podemos ter como aliado o fato de escrever sobre o que conhecemos; e nossa escrita sempre sofrerá as influências dos condicionamentos e das determinantes que a produzem.

Em consonância com o que pensa Umberto Eco (1977, p. 5), quando reflete sobre o exercício de escrever uma tese, pensamos que escrever “é como exercitar a memória”, é ter a vida como ponto de referência; é se olhar no espelho, o que nem sempre é um exercício confortável, mas que nos obriga a escolher, a agregar, descartar e condensar. Não há possibilidades, como pesquisador, de “terceirizar”, de não nos responsabilizarmos por nossa escrita, enquanto “produtores de tese”. Também não precisamos fazer desse exercício, uma *via crucis*, que nos levará direto ao Gólgota.

Precisamos ter claro que nós não somos a escrita. A generosidade de entregar ao outro é que faz dela um complemento do que somos, portanto, “o importante é fazer as coisas com gosto”, afinal “há uma satisfação esportiva em dar caça a um texto que não se encontra, há uma satisfação de charadista em encontrar, após muito refletir, a solução de um problema que parecia insolúvel” (ECO, 1977, p. 169).

Girardello (2008) em seu texto *A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês*, instiga a viver a escrita acadêmica como um desafio que nós mesmos lançamos quando fizemos uma indagação, para a qual não tínhamos a resposta e, então, dela fomos atrás. A autora aconselha que é bom escrever para descobrir e que a escrita vem antes do texto. Ela considera que não é preciso reafirmar que “o texto acadêmico tem a função de socializar o conhecimento produzido, e nesse sentido deve ser o mais claro e inequívoco possível” (GIRARDELLO, 2008, p. 288). Contudo, os problemas que podem advir na escrita começam a se estruturar no processo de produção textual, nas preliminares, que começam a delinear a qualidade textual.

A mesma autora ainda aconselha a ter na escrita um método que impele a descobrir o que queremos comunicar. Portanto, é importante exercitar

[...] a dimensão preliminar da escrita, aquela que não está necessariamente preocupada com o resultado imediato, e sim, com a manutenção de um hábito do pensamento, de uma concepção da escrita como prática cotidiana. (GIRARDELLO, 2008, p. 289).

Não podemos sentar e esperar a luz brilhar. Podemos fazê-la brilhar quando “já escrevendo, já em movimento, podemos começar a remexer nas questões que nos preocupam, cercando ideias, tateando temas, experimentando configurações analíticas, para que aos poucos se vá fazendo luz” (GIRARDELLO, 2008, p. 290).

Machado (2008) em seu texto, *Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever*, sinaliza na mesma direção. Para ela é essencial superarmos essa síndrome. Escrever envolve os exercícios de escolher, rechaçar, abdicar, ser feliz e sofrer, enfim, cometer transgressões, “pecadinhos”, sem, contudo, esquecer a dimensão ética dessa prática. Devemos tomar por base que, para dar forma a um texto, precisamos tomar muitas decisões, controlar as pulsões. Isso requer um amontoado de estratégias destinadas a esboroar barreiras erigidas “contra a liberdade de se expor, e uma postura muito firme por parte daquele que tem o intuito de proporcionar condições para tal transformação” (MACHADO, 2008, p. 271). Bachelard (1989) entende a folha em branco na perspectiva de um recomeço. Diz ele:

A solidão [...] sobre a mesa iluminada pela lâmpada [...] expõe a solidão de uma página em branco. A página branca! Esse grande deserto a ser atravessado, jamais atravessado. Essa página branca que continua branca a cada vigília não é o grande sinal de uma solidão sem fim recomeçada? (BACHELARD, 1989, p. 108-109).

Ao assumirmos a responsabilidade de construir uma tese, de acordo com as indicações de Michel De Certeau (1994), a “página em branco” aparece como um lugar de possibilidades, no qual produzimos nosso objeto. Ainda seguindo as indicações do mesmo historiador, diante dela, aflora uma sensação de poder, que é dada justamente pela possibilidade de gerir o espaço próprio e distinto, no qual nosso querer para a construção de um texto é gerado, segundo uma metodologia explicitável e ordenada, por meio de operações articuladas que serão colocadas em prática. De Certeau (1994, p. 225) assinala que ao enfrentarmos o desafio de gravar nossas ideias em uma página em branco, apresentasse-nos “uma superfície autônoma sob o olhar [...] que assim dá a si mesmo o campo de um fazer próprio”. Essas operações vão “traçando na página, as trajetórias que desenham palavras, frases e,

enfim, um sistema” (DE CERTEAU, 1994, p. 225), a ser construído. Construir um texto não é somente “jogar um jogo”:

O jogo é um teatro onde se representa a formalidade das práticas [...] o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como ‘sentido’ remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade (DE CERTEAU, 1994, p. 225-226).

Não escrevemos nosso caminho, ainda que na convivência com outros, na solidão das escolhas? São fatos da vida: é com nossa trajetória de vida que escrevemos. Cabe aqui a reflexão do poeta Aníbal Machado (2002, p. 42), quando fala sobre o percurso entre a partida e a chegada. Para ele, o que há de mais bonito e valioso para quem se dispõe a caminhar e a escolher, não é partir nem chegar, mas o trajeto; por intermédio do qual nos transformamos. Diz ele: “o melhor momento da flecha não é o de sua inserção no alvo, mas o da trajetória entre o arco e a chegada – passeio fremente”. No passeio fremente de “fazedores de tese”, desejamos “nascem na escrita, pela escrita, grande ideal das grandes vigílias” (BACHELARD, 1989, p. 111).

João Geraldo Pinto Ferreira (1996, p. 111), em seu escrito *Escrever - um ato de libertação*, faz emergir o paradoxo entre libertar a aprisionar. Ele afirma que para escrever “nos obrigamos a um certo isolamento, nos distanciamos do mundo e mergulhamos para o interior de nós mesmos”. Essa abdicação do mundo e de nós mesmos é descrita de modo contundente por Clarice Lispector e com ela, ao fim dessas inquietações, reafirmamos o medo e o prazer de escrever:

É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. [tenho] medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço (LISPECTOR, 1999, p. 15).

No entanto, a mesma escritora estimula:

Disse uma vez que escrever é uma maldição. [...] Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. [...] É uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada [...] Lembro-me agora [já] com saudade da dor de escrever (LISPECTOR, 1999a, p.134).

Tenhamos coragem de seguir as orientações de Clarice Lispector no excerto acima reproduzido e de Gilka Girardello (2008, p. 292): ainda que saibamos que há dentro de nós um “editor interno” não deixemos que ele ao “julgar cada sílaba que escrevemos antes mesmo que a palavra se complete”, impeça “o ondular orgânico do pensamento rumo à formulação do sentido”.

O desafio lançado por Pierre Bourdieu (2009a) orienta para uma exposição, um embate que é arriscado:

[...] uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos [...] quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão (BOURDIEU, 2009a, p. 18).

Neste âmbito, dividamos a edição com o outro, que ao ler nosso escrito estimulará em nós desejos de emoção, razão, concisão e clareza. Carlos Rodrigues Brandão (1998, p. 103), em seu texto *Eu Outro Eutro*, também nos ensina: “eu não sou a não ser quando o outro me faz”; “a pessoa que eu me sinto ser a cada momento existe e flui, e se constrói,

no encontro com o outro”. Assim, construamos e nos deixemos construir.

ORGANIZAÇÃO DESTA PESQUISA

Este estudo está organizado em prólogo e seis capítulos que se desenvolvem a partir das seguintes ideias: o prólogo relata um pouco das experiências vividas e ideias discutidas no Seminário Especial. *A escrita como descoberta: leituras e diálogos*, oferecida pela Professora Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello. Os debates ocorridos neste Seminário transitaram entre questões que envolvem a produção escrita de modo mais amplo e, dentre elas, textos acadêmicos como, por exemplo, uma tese.

O capítulo introdutório visa dar a conhecer ao leitor, os rumos pelos quais esta pesquisa transitou: inicia apresentando a problemática e o problema de estudo, abordando antecedentes nacionais e estaduais, para em seguida, refletir sobre a questão educacional em Santa Catarina com uma situação incongruente, geradora de indagações, premissas e objetivos do estudo. Assim, procuramos esclarecê-lo a respeito do que se constituía como geral e específico em termos de objetivos. Isso nos indicou como importante aclarar as veredas que percorremos até “encontrarmos” este objeto. Neste capítulo também explicitamos os procedimentos metodológicos e teóricos da pesquisa em um subitem, no qual exploramos algumas reflexões gerais e desenhamos o campo empírico; apresentamos o *acervus*, pensado como o conjunto de “bens” que integra este estudo e esclarecemos, também, os procedimentos para a seleção da amostra. Encerramos este capítulo desenhando o campo teórico, no qual enfatizamos a produção de Pierre Bourdieu como “pedra angular” e sustentáculo das reflexões, bem como as demais abordagens, também indispensáveis, à compreensão do objeto escolhido para análise.

No capítulo número dois, *Portas abertas à modernização: pensando o contexto da década de 1960*, discutimos, inicialmente, a modernização em seus conceitos mais amplos para, posteriormente, focarmos aspectos específicos desse processo no Estado de Santa Catarina, no período em questão. Estas reflexões incidiram sobre a necessidade de pensarmos a educação como primazia nos projetos de reconstrução nacional, bem como o lugar da educação (escolar) no processo de modernização do Estado de Santa Catarina.

A abordagem do terceiro capítulo transita rumo ao objetivo de refletir sobre o “mundo de origem” das professoras e professores como “estrutura estruturante” do perfil do professorado catarinense dos anos

1960. Nas análises de Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) eles definem que as chances, as condições de viver e trabalhar são diferentes e que “de todos os determinantes, [o mundo de origem é] o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência [...] e primeiramente às condições de existência”. Para adentrarmos nesse “mundo de origem”, subdividimos este capítulo em três tópicos: no primeiro realizamos uma leitura atual sobre os lugares de origem dos docentes, para entender as condições atuais dessas localidades, divididas em mesorregiões; prosseguimos pensando o tópico “o lugar cria a gente e a gente cria o lugar”, na busca de compreender em que medida o corpo professoral foi “esculpido” por seu lugar de origem e, em que medida, provocou nele transformações. Fechando este capítulo, pensamos acerca da ideia de lugar de origem e relação com mobilidade social das professoras e professores, dada pelo capital escolar, visto que sua aquisição seria essencial para provocar a mobilidade social ascendente, movimento de aumento da mobilidade circular, que caracteriza ambientes mais competitivos.

O Plano Estadual de Educação (PEE) como busca de melhores resultados na estratégia de formar o corpo professoral, é o quarto capítulo do estudo. A principal discussão nele veiculada, é o Plano Estadual de Educação e suas relações com a Teoria do Capital Humano (TCH), considerando que ela está relacionada aos fundamentos da política educacional que orientou a proposta educacional catarinense na década de 1960 e, conseqüentemente, a formação e o trabalho do corpo docente nesse período.

No quinto capítulo, abordamos a formação docente como uma estratégia para a construção de um Brasil moderno, focando a Escola Normal como problema e solução para o projeto social moderno. Na próxima seção, dedicamo-nos a pensar de maneira mais específica o “caso” das Escolas Normais em Santa Catarina, bem como a função da educação na primeira metade do século XX: firmar em “uma alma antiga [...] um mundo novo”. Após isso, o foco foi a formação das professoras e professores catarinenses analisada como “um treinamento em serviço, um treinamento em batalha”. Arrematando essa ideia, emerge o tópico a “casa paterna” como ponto de partida: um bom filho(a) nem sempre à casa torna.

Encerrando o estudo, o capítulo seis argumenta que a formação de professoras/res catarinenses na década de 1960 foi um frágil sustentáculo do processo de modernização encampado naquela década. A última abordagem é reservada às Reflexões finais e possibilidades, nas quais pretendemos entremear a temática desenvolvida ao longo da

trajetória textual para compor uma sintetização, que objetiva não entender a temática como esgotada, e sim, lançar algumas inquietações que abram outras vias e possibilidades.

1 APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA E O PROBLEMA DESTE ESTUDO

O pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador (SEVERINO, 2012).

Objetivamos explicitar, neste início, a problemática e o problema aqui examinados. Optamos, inicialmente, por discorrer sobre os antecedentes nacionais e estaduais que envolvem a temática, para então, abordarmos a questão educacional em Santa Catarina. Feito isto, destacamos o problema deste estudo, seus objetivos geral e específicos para, em seguida, trazermos algumas indagações que motivaram sua circunscrição e seu desenvolvimento. O passo seguinte foi abordar os procedimentos metodológicos e teóricos, produzindo reflexões gerais que contribuíram para desenhar o campo empírico, organizando o *acervus*, o conjunto de bens que integram o estudo e os procedimentos de seleção da amostra.

É na perspectiva de pensar a formação de professores, demarcada em um contexto de modernização, que esta última ganha força material no campo político, na segunda metade dos anos 1950 no Brasil, considerando que a modernização se tornaria inviável sem a educação escolar como mediadora do processo. A década de 1950 trouxe, em seu bojo, como marca essencial, a busca pela elaboração de planos, de programas e projetos econômicos como expressão da maturidade administrativa pública do Estado brasileiro. O planejamento administrativo permitiu antecipar um conjunto de determinações que mobilizariam ações futuras, visando finalidades realizáveis por meios considerados legítimos.

A temática da modernização ganhou forte ênfase no Brasil do século XX, gestando, de acordo com os estudos de Ione Ribeiro Valle (2003), transformações observadas nas bases da estrutura econômica, que se deslocou do modelo agrícola para o industrial e que provocou o êxodo rural; no campo político, pela instabilidade do regime que oscilou entre democracia e ditadura; no setor da educação escolar, voltado historicamente à formação das elites, passou a ser o principal instrumento de formação das massas e de mudança de mentalidades geradoras de novos grupos sociais, os quais clamavam por mais e mais educação. Interessa-nos sobretudo, neste estudo, a educação escolar, considerando que seu funcionamento varia no interior do campo

político, segundo expectativas de diferentes ideologias e ações sobre essa esfera e a sociedade.

1.1 PROBLEMÁTICA: ANTECEDENTES NACIONAIS E ESTADUAIS

No governo de Juscelino Kubstcheck de Oliveira (1956-1961) foi apresentado ao povo brasileiro, o Plano de Metas, que erguia o estandarte de “cinquenta anos em cinco” (desenvolvimento de cinquenta anos, em cinco de governo). Pretendia, esse plano, acelerar o processo de acumulação; aumentar a produtividade de investimentos já existentes no país e aplicar novos investimentos em atividades produtivas. Na interpretação de Maria Victoria de Mesquita Benevides (1979, p. 210) objetivava, também, “elevar o nível de vida da população, através de novas oportunidades de emprego”, proporcionando um futuro mais promissor ao povo.

Este plano foi ancorado em estudos desenvolvidos pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, em parceria com um grupo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e consistia em atender 31 metas distribuídas em seis grupos: energia; transportes; alimentação; indústrias de base; educação; e a construção de Brasília, como meta síntese. A questão econômica foi avaliada no Plano de Metas, como uma “zona de incerteza”, agravada de acordo com o entendimento de Benevides (1979), pelas condições de quase

Total ausência de racionalidade programadora no processo de formulação de política econômica e na condução dos negócios do Estado, que se constituíram na marca registrada dos governos anteriores. O Programa de Metas seria, pois, o elemento propiciador de catálise política através da qual a ligação governo-sociedade seria tentada e finalmente conseguida no decorrer do período (BENEVIDES, 1979, p. 212).

O campo da educação aparece semelhantemente ao econômico, como uma “zona de incertezas” no governo de Juscelino Kubstcheck de Oliveira. Desse modo, a educação escolar, que cumpria uma função de promotora da formação das elites, precisava ser analisada e desenvolvida sob a perspectiva de outro “ponto de vista”. Tratar-se-ia de

deslocar o pensamento sobre a educação escolar como instrumento elitista, para a educação escolar como uma das esferas promotoras da modernização.

Clarice Nunes (2009, p. 9) ao prefaciar a segunda edição do livro *Educação é um direito*, de Anísio Teixeira⁶, observa que sua obra suscita “novas formas de olhar para essa escola, de compreendê-la, de pensar possibilidades de intervenção”. De acordo com o pensamento anisiano, uma nova concepção de sociedade foi desenvolvida após a Convenção Francesa e, com ela, a necessidade da construção de uma nova educação escolar. Ao pensarmos a educação à luz do pensamento anisiano e inserida no contexto do processo de modernização do período, entendemos que sua finalidade residia em dirimir os “privilégios de classe, de dinheiro, e de herança”; a educação escolar seria o lugar no qual “o indivíduo [buscaria] a sua posição na vida social” (TEIXEIRA, 1977, p. 12). Desta maneira, a educação guarneceria o indivíduo “nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, [ensinando-o] a viver inteligentemente e a participar responsabilmente de sua sociedade” (TEIXEIRA, 1977, p. 13). Ainda de acordo com Anísio Teixeira (1977), era necessário firmar a educação como um fundamento democratizante de si mesma e da vida, o que despertaria a confiança na natureza humana, além de não confinar a própria educação na legislação e na repetição perene, mas tratar-se-ia de instituí-la na realização.

⁶ Anísio Teixeira aceitou o desafio de reconstrução da escola e da sociedade brasileira. Esse seu projeto nasceu ainda no início do século XX, quando participava ativamente dos debates educacionais travados nos anos 1930, no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE). No período do Estado Novo (1937 a 1945), ficou afastado da cena pública. No ano 1947 assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia com “um espírito de tranquila confiança na renovação nacional” (TEIXEIRA, 1968, p. 9). Regressou ao cenário público nacional no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em 1952, assumiu a direção do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que cumpria no período funções burocráticas. No período entre 1952 e 1964, recuperou o caráter do Inep de órgão realizador de pesquisas no campo da educação, estendendo seus “braços” com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) no Rio de Janeiro em 1955, e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Promoveu grandes campanhas, como a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), durante sua presença na direção do Inep.

Anísio Teixeira (1968, p. 13) assim se refere à democracia como forma social: “a forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence”. Concordar com esta filosofia, implica compreender o “princípio de igualdade individual”, tecido nas formas democráticas e delegar à educação, a função de impulsionar as “oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social” (TEIXEIRA, 1968, p. 13), com base, não em igualdades psicológicas dos indivíduos, mas políticas.

Quando Anísio Teixeira instigou, durante sua gestão (1952-1964) no então denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)⁷, a prática social do planejamento em educação, ideia gestada ainda no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, evidenciou-se a relação de três condicionantes essenciais e interdependentes ao desenvolvimento: ciência; modernização; e educação. Libânia Nacif Xavier (1999, p. 67), em seu estudo *O Brasil como laboratório*, argumenta que o esforço e a intenção de Anísio Teixeira consistiam em projetar “os sistemas de ensino como objeto a requerer análise e planejamento e, ao mesmo tempo, como estratégia para garantir o desenvolvimento do país”.

Desta maneira, não há como pensar modernização desarticulada da educação, tendo em vista que esta última é disseminadora daquela e, ao mesmo tempo, é por ela alicerçada. Após refletir acerca da problemática no contexto nacional dos anos 1950, importa traçar as vias, que no Estado de Santa Catarina compuseram os matizes da problemática originadora de nosso objeto de estudo: *Formação de professoras/res primários da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na década de 1960 em um contexto de modernização*.

Se nos termos nacionais, os estudos para a elaboração de um plano de desenvolvimento decorreram de parcerias entre o Brasil, os Estados Unidos, a Cepal e o BNDE, no Estado de Santa Catarina um plano de desenvolvimento foi engendrado por meio de um Seminário: o Socioeconômico⁸, posto em prática por Celso Ramos no final da década

⁷ No ano de 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

⁸ Não desconsideramos as iniciativas antecedentes de planejamento propostas para o Estado de Santa Catarina, entretanto, neste estudo não serão abordadas de modo mais profundo, e sim, mencionadas em momentos necessários para efeitos de esclarecimentos.

de 1950. Celso Ramos⁹, como presidente da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), utilizou-se das estruturas desta instituição para organizá-lo no Estado entre os anos de 1958-1959. A FIESC buscava, desde 1957, por meio da participação de seus membros em cursos oferecidos pela Cepal, formar sua equipe técnica, compondo a vertente desenvolvimentista catarinense, a qual requeria a intervenção do Estado no campo econômico, visando sua industrialização (SCHMITZ, 1994).

Os resultados desse Seminário, conforme analisam os estudos de Maria das Dores Daros (1984, p. 28), foram utilizados como “estratégia para tornar conhecido o nome de Celso Ramos”, como candidato ao Governo do Estado no pleito eleitoral de 1960, do qual saiu vencedor por meio da coalizão entre o Partido Social Democrático (PSD)¹⁰ e

⁹ “No período em que foi eleito governador de Santa Catarina [Celso Ramos] não mais exercia atividades latifundiárias. Migrou para o mundo empresarial, chegando a fundar a FIESC e tornando suas redes de sociabilidade mais complexas” (MELO, 2008, p. 20-21).

¹⁰ “Ao tratar dos grupos que figuravam na política catarinense na década de 1960, evidenciamos duas principais forças anteriores, pertencentes às elites locais, que estavam presentes no cenário governamental. Trata-se de duas oligarquias: a família Ramos e a família Konder-Bornhausen” (MELO, 2008, p. 21). Esses dois grupos familiares até os anos 1920 eram partícipes da mesma agremiação político-partidária: o Partido Republicano Catarinense (PRC). Sofreu, a partir desse período, duas divisões: a primeira ocorreu no início dos anos 1920, quando “os Ramos romperam com o então Governador Hercílio Luz e fundaram, em 1930, o Partido Liberal Catarinense (PLC), que unido às forças gaúchas propiciaram a vitória de Getúlio Vargas em Santa Catarina no mesmo ano. Com essa vitória, três membros da família Ramos assumiram o Governo do Estado na qualidade de interventores, tirando do poder executivo de Santa Catarina, a família Konder-Bornhausen. Por volta de 1935 ocorreu à segunda cisão entre os integrantes do PRC e do PLC, quando Aristiliano Ramos, por não ter seu nome indicado por seu partido, o PLC, para governador do Estado, juntou-se à oposição coligada, comandada pelos Konder, da qual saiu candidato. A eleição foi tumultuada e Aristiliano Ramos perdeu e fundou o Partido Republicano Liberal (PRL) em 1935, cortando todos os laços com os Ramos e tomando outros rumos partidários. É importante notar que essas cisões não ocorreram por divergências ideológicas, porém, devem ser entendidas como estratégias de permanência no poder. [...] já em meados da década de 1950, as articulações políticas no Estado tomaram novos rumos em razão de um acidente aéreo que ocasionou a morte de três lideranças importantes em 1957: Jorge Lacerda (UDN), Nereu Ramos e Leoberto Leal (PSD). Ligado a Juscelino Kubitschek (1956/1961), Leoberto Leal seria indubitavelmente o candidato do

Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Desse modo, muito mais que um conjunto de disposições estratégicas, consubstanciou-se em agenda governamental. Desde o início de seu governo incrementou-se o planejamento como orientador das ações governamentais com a elaboração do Plano de Metas do Governo (Plameg I/II). Este plano foi caracterizado como a primeira tentativa de realização de um plano global de ações governamentais. O Plameg I foi desenvolvido em duas etapas: na primeira (Governo de Celso Ramos, 1961/1965), o plano foi “destinado à execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos e ao desenvolvimento econômico e social do Estado” (SANTA CATARINA, 1961). Ao encerrar seu mandato, Celso Ramos¹¹ deixou aprovada a continuação de suas propostas de ação, as quais foram concretizadas no Governo de Ivo Silveira (1966-1970), por meio do Plameg/II. Na sua segunda etapa, esse plano pretendia “promover a expansão da economia e impulsionar o desenvolvimento social do Estado [...] consideradas as condições propiciadas pelo I Plano de Metas” (SANTA CATARINA, 1965). Conforme afirma Daros (1984),

PSD. Jorge Lacerda, também com pretensões ao governo, desestabilizou seu partido em torno de sua candidatura. De tal modo a cúpula do PSD articulou-se em torno da candidatura de Celso Ramos para o Senado em 1958. Os partidos PSD, UDN e PTB lançaram candidatos próprios ao Senado e a disputa se intensificou, tendo em vista que as eleições eram uma prévia para o pleito de 1960 aos poderes Executivo e Legislativo. Numa disputa entre Celso Ramos e Irineu Bornhausen, foi eleito o segundo para o Senado em 1958. Para recuperar o terreno perdido na década de 1950 e iniciar os anos de 1960, com conquistas políticas, o PSD precisava se coligar com o PTB, que fortalecia suas redes e se expandia e ao mesmo tempo construir uma plataforma eleitoral para atender aos anseios da classe industrial catarinense, que se fortalecia para não perder as eleições. Foi lançado então o nome de Celso Ramos ao governo do Estado para o pleito de 1960, numa coligação (PSD-PTB), denominada Aliança Social Trabalhista. Com essa coligação Celso Ramos foi eleito para governar Santa Catarina de janeiro de 1961 a dezembro de 1966, numa disputa com Irineu Bornhausen, candidato da UDN (MELO, 2008, p. 23-25).

¹¹ Ao deixar o Governo, Celso Ramos garantiu a continuidade do Plameg: “deixou traçados os passos seguintes do planejamento na administração que se inicia em janeiro de 1966”. O Governador sancionou a “Lei 3.791, de 30 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o II Plano de Metas do Governo para o quinquênio 1966/1970”. Ao assumir o Poder Executivo do Estado, Ivo Silveira encontrou estabelecida uma estrutura que permitia a continuidade do Plameg, como um plano de ação global (DAROS, 1984, p. 47).

O clima de planejar o desenvolvimento econômico presente no governo Juscelino, que promovia a infra-estrutura para o avanço da industrialização brasileira, clima já presente no seminário sócio econômico, invade o governo Celso Ramos. Celso Ramos embora representante direto de um poder tradicional, ligado ao domínio da terra, instrumentaliza o aparelho de Estado para pensar o desenvolvimento industrial para Santa Catarina (DAROS, 1984, p. 31).

O planejamento constituiu-se como uma intervenção social importante para a modernização da sociedade catarinense. Recorreu-se a essa ideia como aliada na implementação e justificação das políticas propostas pelo Estado, na busca de melhores “condições de vida do homem; a infra-estrutura; a expansão agrícola e industrial, discriminadas em setores” (SCHMITZ, 1985, p. 20). Ainda de acordo com a interpretação de Schmitz (1985, p. 27), Celso Ramos elaborou o Plameg I/II “como um meio rápido de promover o crescimento econômico, isto é, surge uma estrutura de planejamento decorrente do Plano, mas não se qualificava uma estrutura de planejamento separada do Plano”. A realização desse plano requereu a elaboração de planos setoriais. No Plameg II consta a meta de valorização dos recursos humanos, e esta institui o ensino, por meio da educação escolar como condição essencial para tal valorização. Assim, consideramos que a formação do corpo docente seria essencial para o êxito da proposta de modernização da sociedade catarinense no Plameg.

1.2 A QUESTÃO EDUCACIONAL EM SANTA CATARINA: UMA SITUAÇÃO INCONGRUENTE

O Seminário Socioeconômico¹² revelou a educação como “ponta de lança” no processo de modernização do Estado e, ao mesmo tempo, como “ponto de estrangulamento” desse processo. A educação despontou como um setor desenvolvido sistematicamente e ao sabor dos clientelismos políticos, que direcionavam as ações daqueles que estivessem nas instâncias mais altas desse setor. Reestabelecendo a

¹² Sob a coordenação da FIESC foi realizado entre os anos de 1959 e 1960 em todo o Estado de Santa Catarina. No decorrer deste estudo lançaremos outras informações sobre esse evento.

discussão iniciada neste subitem, foi então constatada a situação educacional pelo Seminário Socioeconômico e foram estabelecidas 20 metas direcionadas à resolução dos problemas e que deveriam ser alcançadas no governo de Celso Ramos, mas que continuaram em pauta no governo posterior de Ivo Silveira. Evidencia-se, desse modo, uma incongruência, dada pelo desacordo entre necessidade de mão de obra especializada exigida pelo processo de modernização e o ensino deficiente e inapto à sua formação em Santa Catarina.

Silvio Coelho dos Santos (1938-2008), um intelectual antropólogo catarinense que atuou no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe)¹³, como técnico durante seus primeiros anos de existência (1963-1970), ao analisar o relatório do Seminário, explicita que o ensino no Estado oferecia resistências às transformações e era ministrado “num plano imobilista”. Santos (1968, p. 95) observa que “as camadas dirigentes como um todo, somente apoiaram os técnicos enquanto seus planos não implicavam em mudanças globais” e revela mais:

[...] as pressões, os interesses partidários e pessoais, os compromissos pré-estabelecidos entre as agremiações políticas [...] se fizeram presentes e eliminaram todo o conteúdo renovador que as proposições formuladas pelos técnicos encerravam (SANTOS, 1968, p. 95).

Sobre o mesmo problema, os peritos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Jacques Torfes e Michel Debrun (1967), que participaram do Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino (Ceose)¹⁴, no Documento nº 3 que trata do ensino primário, oferecem outra visão possível: a inexistência

¹³ O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe) foi criado em 1963. Este Centro, por meio da realização de pesquisa em educação, fundamentada nos procedimentos teórico-metodológicos das Ciências Sociais, contribuiu para demarcar e configurar o campo educacional em Santa Catarina, na década de 1960. Foi um órgão da Faculdade de Educação (FAEd/UDESC), previsto no Sistema Estadual de Ensino com apoio na Lei nº 3.191, de 8 de maio de 1963, em seus artigos 174 e 175.

¹⁴ “O Programa CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização do Ensino), para o qual foi firmado o convênio entre o MEC e a UNESCO, visava oferecer assistência técnica aos Estados, atribuição específica dos departamentos e serviços do Ministério da Educação (DAROS, 1984, p. 97).

de uma filosofia que direcionasse, tanto o pensar quanto o realizar. Assim está destacado no referido Documento:

Deveriam ser equacionados por um Setor de Currículos e Programas e um Setor de Orientação e Supervisão, trabalhando em estreita ligação, devido à dificuldade de separar a consideração do conteúdo ensinado da reflexão sobre a maneira de ministrá-lo (TORFES; DEBRUN, 1967, Documento nº 3, p. 1).

Podemos observar a argumentação sobre o papel e o lugar da educação no fragmento a seguir: “inútil, pois seria qualquer programa de desenvolvimento que omitisse a prioridade alta a lhe ser atribuída nos diversos graus” (SEMINÁRIO SOCIOECONÔMICO, 1960, p. 7 apud SANTOS, 1968). Nesse fragmento, observa-se a importância atribuída a educação, assim como a necessidade de romper com os tradicionalismos¹⁵ do sistema de ensino e o do processo educativo catarinense. João Roberto Moreira (1954, p. 13), ao analisar a educação catarinense, afirma que “a organização catarinense de ensino pôde, até certo ponto, atender, de início, às peculiaridades locais mais salientes, de acordo com a filosofia educacional da época, predominantemente intelectualista”. Ao examinar a questão educacional nessa conjuntura, Santos (1968) assinala que era mister a

Formulação prática de uma agressiva política educacional voltada não somente para ajustar o sistema de ensino aos objetivos do programa desenvolvimentista, como também para forçar uma verdadeira mudança na organização social tradicional, especialmente no que se refere aos mecanismos de obtenção de *status* e poder pelas camadas sociais dominantes (SANTOS, 1968, p. 93-94).

O pensamento de Santos (1968) nos leva a inferir que se esperava que a educação escolar funcionasse como promotora da modernização, caso a sociedade catarinense desejasse experimentar transformações

¹⁵ Referência de Santos (1968) especialmente ao clientelismo político que geria as relações educacionais na primeira década do século XX em Santa Catarina, mas que permaneceram também na segunda metade deste século.

sociais significativas, e também as duas questões ainda mais essenciais: a primeira indica a necessidade de elaboração de um planejamento para a educação; a segunda e mais importante, refere-se à premência da formação dos professores catarinenses como agentes principais e capazes de promover a transformação das mentalidades, pela via da educação escolarizada, preparadora para a vida em uma sociedade dinâmica; um argumento que já se fazia presente em discursos do início do século XX. Como já alegamos, a valorização dos recursos humanos constava como meta no Plameg II e no que é pertinente ao setor educacional para atender a tal valorização, criaram-se as condições institucionais¹⁶ para a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação (PEE). Este ofereceu “as normas pedagógicas e os procedimentos administrativos ao cumprimento do que dispõe o Sistema Estadual de Ensino” (DAROS, 1984, p. 22). O PEE foi sancionado pela Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969 e vigorou até 1980.

As questões de normatização do ensino, ainda que imprescindíveis, enfrentaram a aceitação ou não, por parte do corpo docente, na efetivação dos projetos pensados para a educação na década de 1960. Expressou-se, nos governos de Celso Ramos e de Ivo Silveira, a relação essencial entre educação e modernização. Tal relação coloca o problema da formação das professoras/res primários catarinenses, como prioridade, de acordo com nossos argumentos, face ao desejo de sucesso do plano de modernização.

1.3 INDAGAÇÕES... PREMISSAS E OBJETIVOS DO ESTUDO

[...] uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil (Gaston Bachelard, 1996).

¹⁶ Na década de 1960, Celso Ramos criou uma infraestrutura fundamental para a modernização do setor educacional. A iniciar pela criação do Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1961, ele lançou as bases para a implantação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe), do Curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação (FAEd) no ano de 1963; estes últimos destinados à formação dos professores catarinenses em nível superior. Estas três instituições serviram de sustentação para a criação da então denominada Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), no ano de 1965.

Tendo como cenário o movimento de modernização do Estado catarinense e a relação estreita entre formação e modernização, consideramos que nos governos planejados de Celso Ramos e Ivo Silveira, pensar a relação educação e modernização tornou-se fundamental. Sob a égide da modernização é que deveria se fundamentar um perfil para as professoras/res primários catarinenses. Foi nesse complexo quadro de relações, que formulamos algumas questões centrais a serem respondidas por este estudo: de que maneira o “mundo de origem” contribuiu ou não como estrutura estruturante do perfil das professoras e professores que atuaram na educação pública catarinense na década de 1960? A formação docente funcionou como um mecanismo para construir uma Santa Catarina modernizada? A herança familiar constituiu-se em um impeditivo para uma formação qualificada que permitisse a contribuição eficaz dos professores com a consolidação do projeto de modernização do Estado? Não desejamos, considerando as argumentações de Bachelard, “hipóteses inúteis”. Certamente contradições surgirão na busca de respostas a tais questões, contudo buscaremos enfrentá-las.

Consideramos que as indagações acima expostas contribuíram para a compreensão e para a análise de nossa premissa de pesquisa, que assim se construiu: a constituição de um corpo docente sólido na Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina na década de 1960, dada por uma formação também sólida, seria essencial para o êxito do projeto de modernização, encampado pelos Governos de Celso Ramos e Ivo Silveira nesse período. No entanto, os esforços empreendidos por esses governos para formar o corpo professoral não foram suficientes para que eles contribuíssem de maneira efetiva para a consolidação desse processo, devido a três fatores que os constituíam “não herdeiros”, nem econômicos, nem culturais, a saber: o “mundo de origem”; a herança familiar; e a própria formação.

A construção de um objeto de estudo jamais se resolve de antemão e o método não é o seu princípio criador. A construção de uma hipótese, somente se efetiva “mediante golpe de estado teórico”, possível pelo pensamento coerente que se lança à imaginação. Falar de construção da hipótese pode parecer uma afronta para muitos que se dedicam aos estudos científicos, por remeter a uma ciência verdade, que defende o modelo não em seu valor explicativo, pois os estudos científicos atuais supõem uma flexibilidade de teorias e métodos como resultado de princípios de construção (BOURDIEU et al., 2004).

Alicerçadas nesta premissa de Bourdieu et al. (2004), labutamos para compreender nosso objeto de pesquisa, que se constituiu com a seguinte ideia central: imerso em um tema abrangente que envolve educação e modernização, este estudo pressupõe que a formação das professoras e dos professores primários da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, que exerceram a profissão na década de 1960, e encontram-se atualmente aposentados, foi pensada como um dos pilares de sustentação do projeto de modernização do Estado, colocado em prática pelos governos de Celso Ramos (1961-1965) e de Ivo Silveira (1966-1970). Argumentamos, contudo, que sua contribuição para a consolidação desse projeto foi delimitada por seu “mundo de origem”, sua “herança familiar” e sua formação.

1.4 DO QUE É GERAL E ESPECÍFICO EM TERMOS DE OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo consiste em *analisar a relação entre formação docente e modernização na década de 1960 no Estado de Santa Catarina*. Para tanto, elegemos como principais agentes, professoras e professores do ensino primário da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, que exerceram a profissão na década de 1960 e encontram-se atualmente aposentados. Mesmo não se referindo ao mesmo objeto, acreditamos que as reflexões propostas por Vera Lucia Gaspar da Silva (2004, p. 18) nos fazem entender que tal construção não decorre de “uma apropriação pura e simples, submissa; ela se dá num jogo de aceitação, recusa e ressignificação” de propostas pensadas para sua formação. Este objetivo se desdobra em duas formulações:

- a) propostas de educação e de formação foram implantadas em Santa Catarina na década de 1960, visando à construção de uma Santa Catarina modernizada, por meio da atuação das professoras e dos professores do ensino primário da Rede Estadual de Ensino catarinense; e
- b) as professoras e os professores tiveram sua contribuição ao projeto de modernização delimitada por seu “mundo de origem”, por sua “herança familiar” e por sua formação.

Essas ideias nos fazem coadunar com o pensamento de Gaspar da Silva (2004, p. 11), quando argumenta que a escola foi “concebida e consolidada pelos Estados, mas não sem a participação e o acolhimento de parte da população e a resistência de outros, o que, por certo, acabou

contribuindo também para seu fortalecimento”. Assim, tanto a colaboração quanto a resistência, serviram para desenhar o perfil do corpo docente primário catarinense. O fato de cooperar, de refutar, de resistir não implica em atribuição de valores positivos ou negativos, seja ao Estado ou ao professorado. Importa perceber que estas posições geraram disposições que concorreriam para a consolidação da “estrutura estruturada e estruturante”, das professoras e professores em seu processo de formação, que orientou suas possibilidades de contribuição, ou não, para a consolidação do projeto de modernização catarinense na década de 1960. Assim perseguimos como metas específicas deste estudo:

- a) realizar uma abordagem a respeito de aspectos conceituais sobre o tema modernização, bem como analisar aspectos específicos acerca do mesmo tema no Estado de Santa Catarina na década de 1960. Este procedimento orientou para a necessidade de examinar, também, o lugar da educação pública escolar catarinense nesse processo;
- b) identificar o “mundo de origem” das professoras e professores primários catarinenses, tendo como fundamento para a discussão suas memórias, grafadas em questionários que compõem nosso *acervus*;
- c) analisar o Plano Estadual de Educação (PEE) e suas relações com a Teoria do Capital Humano (TCH);
- d) analisar a formação docente como um mecanismo para a construção de um Brasil e de uma Santa Catarina modernizados; e
- e) analisar a formação de professoras/res catarinenses como um frágil sustentáculo para estabelecer um Estado de Santa Catarina modernizado.

Esperamos que, com os objetivos específicos acima relacionados e com as reflexões neste estudo contidas, possamos contribuir para agregar saberes à formação docente e ao processo de modernização catarinense. Para tanto, temos na memória das professoras e dos professores primários, o meio de recuperar aspectos dessa relação e contribuir para a composição de uma “peça” necessária do grande quadro teórico-metodológico da Sociologia e da História da Educação. Assim, o aspecto de singularidade assenta-se, sobretudo, na compreensão do que foi possível captar daquilo que elas e eles

revelaram sobre seu “mundo de origem”, sua herança familiar e sua formação.

1.5 VEREDAS...

*Nossa história de vida é nossa melhor referência
(SEVERINO, 1990).*

Desde o início do nosso processo de doutoramento, o objetivo desenhado para esta pesquisa, cercava a ideia de analisar a ciência no discurso de professoras do ensino primário, por meio de um estudo da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na década de 1960. Este objeto e objetivo se delinearão ao concluirmos nosso estudo de mestrado no ano de 2008. Identificamos algumas concepções do que se admitia como ciência, em uma perspectiva mais administrativa, oficializada na década de 1960 nos governos de Celso Ramos (1961/65) e Ivo Silveira (1966/70). Essas concepções se articulavam com desenvolvimento econômico, produção de pesquisas, planejamento e modernização. Uma inquietação nos instigou ao fim do estudo de mestrado: sendo os professores protagonistas na consolidação do projeto proposto por estes governos, como a ciência aparecia em suas práticas discursivas, e quais as apropriações por eles feitas de ciência na década 1960?

Pensávamos obter algumas respostas a partir do manuseio de questionários, principal evidência empírica com a qual lidaríamos. Esses questionários foram coligidos pelo projeto *Memória Docente e Justiça Escolar: os movimentos de escolarização e de profissionalização do Magistério em Santa Catarina*¹⁷, e foram distribuídos entre os

¹⁷ Projeto financiado pelo Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq. Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle. Está sendo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina/GPEFESC, e envolve pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e da Universidade do Estado de Santa Catarina/UNESC. Este projeto é um desdobramento, uma segunda etapa do projeto que vigorou entre os anos de 2009 e 2012. Sua vigência é até o ano de 2015 e aborda-se, atualmente, o problema da justiça escolar. Em sua primeira etapa (2009-2012) intitulou-se *Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da Rede Estadual de Ensino*. Por meio deste projeto, estudos tais como *A laicização do ensino em Santa Catarina: disputas de espaço ou divisão de responsabilidade*, desenvolvido por Rafaela

professores aposentados da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Uma de suas metas é recuperar e registrar a memória dos docentes catarinenses, objetivando produzir fontes de pesquisa. As questões nele abordadas abrangem temas que se iniciam com os dados pessoais, até os mais caros ao professorado, tais como a Trajetória Escolar, desenvolvimento da Carreira Profissional e Experiência Pedagógica.

Ao responderem o que lhes foi solicitado no espaço reservado, os professores não se limitaram a isso. Foram além, “contestando” e “invadindo” os “espaços em branco”, ociosos do questionário, incorporando elementos significativos que revelam “segredos” da profissão e do ser professor, constituindo um acervo riquíssimo. Contudo, após estabelecermos os primeiros contatos com as fontes, procuramos nelas pistas possíveis, acerca da noção de ciência para analisarmos as apropriações e os sentidos de ciência investigados, a partir das práticas discursivas das professoras primárias da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na década de 1960. A fonte silenciou-se, recusou-se a dialogar, tendo em conta que as perguntas a ela dirigidas eram equivocadas.

No decorrer do processo de doutoramento cresceu a cumplicidade e a intimidade com as fontes, que ao serem manuseadas indicavam a formação de professores como questão decisiva para o êxito do projeto de modernização do Estado e para este problema voltamos nossa atenção. Quanto mais nos aproximávamos das fontes, mais percebíamos que sobre esse objeto elas tinham muito a nos esclarecer. Assim, as leituras dessas fontes de pesquisa indicaram como objetivo geral deste estudo: analisar a formação de professoras/res em um contexto de modernização, focando o da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na década de 1960. Mas, voltemos ao começo de tudo, à minha história acadêmica: “minha melhor referência”.

São raros os momentos que passamos pensando em quem fomos, no que somos e no que poderemos vir a ser. No nosso caso, tanto o ser,

Azevedo de Souza, foram elaborados nos âmbitos de subprojetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq – BIP/UFSC, entre outros já aprovados pelo mesmo programa. Também foi desenvolvido o estudo de mestrado, *Entre rigidez e flexibilidade legal: os impactos das exigências de escolaridade sobre a identidade profissional dos professores primários em Santa Catarina (1950 -1980)*, concluído em 2011 e realizado por Danielly Samara Besen no PPGe/UFSC.

quanto o vir a ser, estão diametralmente ligados à aquisição do capital escolar. Em largas linhas, tentaremos demonstrar de que modo este estudo foi adquirindo consistência em nosso trajeto, até o momento de sua realização.

Nasci mineira. O lugar chama-se São José do Mantimento, uma cidade do Estado de Minas Gerais e o ano foi 1964, em uma família que não seguia, até então, uma tradição de “pessoas estudadas”. Meus pais não possuem o ensino primário completo. Fui a filha que, enquanto solteira, completou o 2º grau, com o Curso de Magistério; a graduação em Pedagogia foi realizada quando já estava a mais de 20 anos fora da instituição escolar, por incentivo do “maridão”, que matriculou-me, sem minha permissão, no primeiro Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim retomei meus estudos, tendo frequentado esse curso durante todo o ano de 2000. Prestei o exame vestibular para o Curso de Pedagogia nesse mesmo ano, fui aprovada e pude aproveitar, na graduação, todas as possibilidades que o curso oferece: a experiência como monitora; a participação em grupo de estudos sobre sociologia e história da educação e a prática da iniciação científica.

Ao findar esse ciclo, participei do processo seletivo ao Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. O objeto eleito para investigação¹⁸ originou-se do estudo de Iniciação Científica *A pesquisa e a formação dos professores catarinenses nas décadas de 1950 e 1960*, que integrava o Projeto de Pesquisa *As políticas públicas de formação docente em Santa Catarina: Contextos e trajetórias no século XX*, desenvolvido entre os anos de 2003 e 2004, pelo “Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina”. Após completar os estudos de Mestrado, participei do processo seletivo para professor substituto na mesma instituição, o que aventou a oportunidade de adquirir experiência profissional, tendo em vista que, como professora na UFSC, pude ministrar disciplinas da área pedagógica em diversas licenciaturas tais como Filosofia, Biologia, Química, Física, Letras e Pedagogia. Esse exercício exigiu esforço de estabelecimento de diálogo coerente com tais áreas e reflexões acerca da função das disciplinas pedagógicas no processo de formação dos

¹⁸ Trata-se de Dissertação de Mestrado *Sílvio Coelho dos santos - um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe) - SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970)*, defendida no ano de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

licenciandos.

Após essas etapas, fixou-se em nós a vontade de escolher e delimitar, dentro do campo da História e Sociologia da Educação, um tema de pesquisa para o doutoramento como prosseguimento do processo formativo. Deveríamos, ainda, de acordo com o que ensina Severino (1990, p. 122), pressupor para a escolha do objeto, “sua relevância não só acadêmica, mas social”. Entendemos, assim, que o estudo que ora se apresenta está aberto às possibilidades de apreender e dividir. Como nos inspira Gaston Bachelard (1989, p. 11), miramos “a chama [que] determina a acentuação do prazer de ver algo além do sempre visto” e a possibilidade de aventar outras direções. Acreditamos que um dos caminhos que dão o tom da originalidade e nos desviam daquilo que é evidente, se faz por meio da interface entre a história pessoal do pesquisador e sua inserção em um universo de problematização.

Assim, compreendemos que o esboço do nosso objeto de estudo ganhou seus primeiros traços ainda no curso de graduação em Pedagogia, quando a disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” nos iniciou e orientou, por meio de estudos sobre a temática da juventude, à realização de uma monografia¹⁹, que permitiu trabalhar com memórias de pessoas que viveram sua juventude na década de 1960, na cidade de Florianópolis. O aspecto relevante no período de graduação foi a inserção e a participação mais contundente em um campo de pesquisa: o campo educacional, por meio do auxílio com o desenvolvimento do projeto já mencionado *As políticas públicas de formação docente em Santa Catarina: Contextos e trajetórias no século XX*, coletando dados referentes aos programas das disciplinas ministradas no Curso Normal, nas décadas de 1930 e 1940. Essa experiência nos proporcionou “intimidade” com o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, com a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPSC), com a Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina Professor Silvio Coelho dos Santos²⁰, além de permitir o acesso a

¹⁹ A monografia intitulou-se *Trabalhos de Memória: jovens nas décadas de 1950/60* e foi apresentada no ano de 2003.

²⁰ Nome concedido por meio do Parecer nº 14/CUn/2012, constante do Processo nº 23080.014425/2012-09, que Aprovou “a alteração do nome da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina Professor Silvio Coelho dos Santos”.

leituras e discussões sobre a temática educacional realizadas extra Curso de Pedagogia, no Grupo de Pesquisas Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” (GPEFESC). Integrar este grupo possibilitou (e possibilita) participar dos debates travados por graduandos, mestrands, doutorandos e professores pesquisadores das temáticas da formação, da profissão e da memória docente, fundamentadas na Sociologia e na História da Educação, desde o ano de 2003.

Participar do GPEFESC constituiu-se nos passos iniciais de nossa trajetória, o que cooperou para firmar nosso olhar no que diz respeito ao campo de discussão, por meio da prática de bolsista de Iniciação Científica. Esta oportunidade muito concorreu com nossa formação acadêmica, considerando o protagonismo no processo. Não ser unicamente colaboradora, nos levou a garimpar as fontes pertinentes ao estudo²¹ e a nos confrontarmos com o desafio de sua interpretação. Essa experiência nos legou compromissos maiores em congressos nacionais e internacionais²² para a sua divulgação. O estudo desenvolvido na Iniciação Científica indicou a projeção de Sílvio Coelho dos Santos como principal articulador do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe). Isso nos motivou, após a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, a participar no ano de 2006, do processo seletivo ao mestrado como sinalizamos anteriormente. Nossa intenção era compreender a contribuição desse intelectual (que no contexto, atuava como técnico na instituição), por meio de sua atuação no interior do Cepe, coordenando a realização de pesquisas em educação, fundamentadas nos procedimentos teórico-metodológicos das Ciências Sociais, o que levou a configuração e consolidação do campo educacional catarinense.

Realizar a pesquisa de mestrado foi adentrar de modo mais fundante nos campos vastos da Sociologia e da História da Educação, não só catarinense, mas brasileira, mostrando a necessidade de novos

²¹ Desenvolvemos o estudo *A pesquisa e a formação dos professores catarinenses nas décadas de 1950 e 1960*, (PIBIC/CNPq), que objetivou compreender a criação de órgãos destinados à realização de pesquisas educacionais no Brasil e no Estado de Santa Catarina, bem como verificar sua importância face à necessidade de planificação do governo estadual, visando tornar as políticas governamentais mais científicas e produtivas.

²² Participamos de eventos destinados a difundir estudos desenvolvidos na História da Educação como, por exemplo, o Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) e o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE).

estudos, devido à complexidade, fertilidade e abundância de objetos de pesquisa nesses campos que se entrelaçam. Ao concluirmos o estudo de mestrado, identificamos que na década de 1960 no Estado de Santa Catarina, nos governos de Celso Ramos (1961/65) e Ivo Silveira (1966/70), a proposta de modernização colocava a educação em um lugar central, visto que sua função era promover a aceleração do desenvolvimento e que, inserida nesse campo mais amplo, a formação de professores deveria ser percebida como um dos pilares capazes de contribuir para sustentar o projeto modernizador e promover o desenvolvimento. Consideramos que essas concepções se articulavam com as ideias de desenvolvimento econômico, de produção de pesquisas, de planejamento e modernização, mas que foram “fragilizadas” pelo “mundo de origem” e pela herança familiar do corpo docente catarinense. Estes aspectos relacionados à formação e à memória docente instigou o estudo que ora se apresenta.

1.6 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA

À tentação sempre remanescente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática dos procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função de um caso particular (Pierre Bourdieu; Jean-Claude Chamboredon; Jean-Claude Passeron, 2004).

Os autores da epígrafe acima exprimem a importância das elaborações interpretativas sobre um objeto de pesquisa. As metodologias e teorias não podem ser arrancadas de seus contextos de origem e aplicadas alhures. Até que ponto os instrumentos adotados não seguem rigorosamente uma receita? Em quais momentos percebemos que eles deixam de atender às especificidades que requerem nossos objetos? Como se pode ver, é preciso vigilância epistemológica para não

permitir que o *modus operandi* atue como *opus operatum* e imobilize a imaginação interpretativa.

Os sociólogos Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2004) nos convidam a (re)interpretar sem a obsessão metodológica que nos faz “adoecer”, mas com a progressão necessária dada por uma disposição mental como condição de inventividade [descoberta] e de prova, que precisa dispensar as lamúrias e os rodeios. Essa *ars inveniendi* deve possibilitar a aplicação de técnicas de pensamento, que guiem de modo metódico o trabalho de construção: uma pesquisa científica “organiza-se em torno de objetos construídos que não têm nada em comum com as unidades separadas pela percepção ingênua” (BOURDIEU et al., 2004, p. 46). A ciência exige, portanto, construção propositada de um sistema relacional; é assim que pretendemos elaborar um argumento que contribua para uma leitura reflexiva da memória da formação docente em Santa Catarina.

1.6.1 Reflexões gerais e desenho do campo empírico

A ciência não pretende mais atingir uma verdade única e absoluta: suas conclusões não são consideradas como verdades dogmáticas, mas como formas de conhecimento, conteúdos inteligíveis que dão um sentido a determinado aspecto da realidade (SEVERINO, 1990).

A *ratio essendi* da pesquisa científica consiste em produzir conhecimentos, lançando mão da prática sistematizada da investigação científica, a partir das “exigências, epistemológicas, metodológicas e técnicas do processo investigativo”, os quais contribuirão, de acordo com os debates propostos por Antonio Joaquim Severino (2012, p. 83), para o aprimoramento profissional docente. Fazer ciência, no entendimento de Severino (2012), não é apenas transmiti-la: é necessário desenvolver fundamentos teóricos, reflexões sistemáticas, levantar os dados empíricos, documentais ou históricos e desvelar a “hermenêutica” do real. Firmamo-nos no mesmo autor ao ponderarmos que

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou uma coleção de dados. Só a teoria pode

caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (SEVERINO, 2012, p. 85).

Assim, independentemente dos fundamentos epistemológicos e das escolhas técnicas para recolher dados, haverá na construção do conhecimento científico, uma interpretação desses dados empíricos, que possibilitará entrelaçar o lógico com o real. Dessa urdidura decorrerá uma significação, uma leitura (SEVERINO, 2012). Apresentamos neste estudo, a apreensão de um *ponto de vista*. Com inspiração nas ideias do sociólogo Pierre Bourdieu (2011), ao refletir sobre o mesmo problema em sua obra *Homo academicus*²³, argumentamos que não podemos nos isentar da responsabilidade de assumir uma posição quando praticamos ciência. Deste modo, para este sociólogo

Não há objeto que não envolva um ponto de vista, mesmo em se tratando do objeto produzido com a intenção de abolir o ponto de vista, [...] a parcialidade, de ultrapassar a perspectiva parcial que está associada a uma posição (BOURDIEU, 2011, p. 27).

Segundo este sociólogo, não há separação entre a teoria e o método, mas existe a necessidade de distanciamento do objeto de estudo. É possível ainda transpor os esquemas de conhecimento dos objetos, tendo em vista que a ciência não foca no confronto de teorias com teorias, mas é mediadora de diálogos que permitem um reconstruir permanente dos sistemas teóricos. Nos argumentos de Bourdieu (2011), o método, que é um sistema de hábitos reguladores e orientadores, deve estar ligado ao contexto da pesquisa para que funcione como dinamizador da descoberta, do “invento” científico. Apropriar-se do método é construir uma “teoria empírica”, a partir da inserção em um campo de pesquisa, ou seja, na prática, que viabiliza a construção de uma “teoria teórica”, a qual se descobre disseminada nas tramas entre objetivismo e subjetivismo, constituindo-se como fundamento e orientando o desenvolvimento da pesquisa (BOURDIEU et al., 2004).

²³ Utilizamos a tradução de 2011, publicada no Brasil pela editora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A publicação francesa desta obra de Bourdieu data de 1984.

Para Bourdieu (2011), as questões abstratas devem se transmutar em operações científicas práticas, pois

O que conta, na realidade, é a construção do objeto [...] a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de construir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, na sua capacidade de construir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto (BOURDIEU, 2001, p. 20).

Afirma o sociólogo: objetivismo e subjetivismo não se contrapõem, mas se complementam, para que, pela comparação, contribuam para o refinamento de esquemas de universos empíricos. Severino (2012, p. 87), a partir de sua longa experiência acadêmica, constata que, ao pesquisador, se impõe “inserir-se, corpo e alma, no debate epistemológico contemporâneo para dar-se conta das referências teóricas sob as quais pretende abordar as fontes de seu objeto de pesquisa”. Para ele, há um “conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração”, que quando vistos como procedimentos operacionais, possibilitam construir um saber novo por meio da ciência. Esta compreendida

Como processo de saber [que] só pode acontecer mediante uma atividade de pesquisa especializada, própria às várias ciências, [com] categorial epistemológico preciso e rigoroso, [os quais] exigem capacidade de domínio e de manuseio de um conjunto de métodos e técnicas específicos de cada ciência (SEVERINO, 2012, p. 87).

Nessa mesma perspectiva, Bourdieu (2011, p. 28) usa a metáfora da engrenagem mecânica, na qual ocorre um acionamento mútuo, devido à disposição de rodas dentadas, para destacar as dificuldades na lógica da pesquisa científica. Para ele, as peças de tal engrenagem (pesquisa científica), por não funcionarem autonomamente, oferecem desafios de diversas dimensões. Assim é a pesquisa científica: instiga “a pessoa a se indagar, a cada momento, sobre o que se fez e permite saber, cada vez mais, o que se procura, fornecendo começos de resposta que levam a novas questões mais fundamentais e mais explícitas”.

Compreendemos que, para encontrarmos as respostas procuradas e avançarmos rumo às indagações aprimoradas que nos revelam o objeto, como propõe Bourdieu (2011), precisamos considerar igualmente a sugestão de Umberto Eco (1977, p. 3), ao afirmar que as respostas obtidas durante o processo de pesquisa científica decorrem do “tempo e energias disponíveis e também da ‘vocação’ de cada um”. Em síntese, é possível realizar um estudo sério, mesmo que as situações se apresentem adversas, sabendo que a pesquisa científica indica a recuperação de um “sentido positivo e progressivo”, que exige a “elaboração crítica de uma experiência, aquisição de uma capacidade [...] de identificar os problemas, encará-los com método e expô-los segundo certas técnicas de comunicação” (ECO, 1977, XIV).

Ensinar a pensar é um dos objetivos dos estudos acadêmicos. Isto se faz mediante instrumentos lógicos, técnicos e conceituais que dimensionam a obtenção e a produção do conhecimento, pelo domínio dos produtos da ciência e de sua metodologia. Não se trata de um labor mecânico de uso desses recursos, mas de perseguir processos que dissipem um pensamento ilusório e, igualmente, a vivência de um controle rigoroso, aquilo que Bourdieu (2011) define como “vigilância epistemológica”. Assim, a prática da pesquisa contribui para a percepção do nosso lugar social, em uma sociedade concretizada por um processo histórico, que imprime um significado à nossa existência social e individual (SEVERINO, 1990).

A importância da metodologia reside, portanto, no fato de gerar de modo seguro e útil, uma postura madura e prudente frente aos problemas científicos e isto “não se consegue por osmose nem por meditação existencial ou por meios espontaneístas; pelo contrário, será uma dolorosa conquista, fruto de cansativo e persistente trabalho” (SEVERINO, 1990, p. 15). Ou seja, a ciência é construída por meio de estudos especializados, amparados pela habilidade de manipulação do conjunto de métodos e técnicas, pertencentes às distintas áreas do conhecimento e segundo suas posições no campo acadêmico.

Lembremos as argumentações de Eco (1977, p. 112): “todos podem ensinar-nos alguma coisa”. Exercer a autonomia em um estudo científico, implica a habilidade de relacioná-lo com outras análises, estejam elas inseridas ou não em nosso campo. Ao pesquisador pós-graduando cabe uma parcela de audácia que o impulsiona ao “perigo” de buscar novos horizontes, nascidos de “suas intuições pessoais, sem que se autocensure por medo das críticas” (SEVERINO, 1990, p. 110).

Severino (1990, p. 110) assinala a importância de “soltar-se, criar, avançar e não ficar apenas num eterno repetir de ideias e descobertas já feitas”. O autor entende que ser original é estar atento para perceber aspectos encobertos de seu objeto, ainda que ele em si não seja uma novidade. A descoberta, o novo, se constrói na permanente tensão gerada pelo problema de pesquisa e pela necessária rigorosidade. Ele adverte, porém, que “não há lugar, neste nível, para o espontaneísmo, para o diletantismo, para o senso comum e para a mediocridade” (SEVERINO, 1990, p. 112). O campo científico é o lugar da lógica, da competência e da disciplina, que são exercitadas por meio do método e da metodologia.

Pesquisar e desenvolver estudos sobre um determinado tema não é uma prática pontual que se encerra com a finalização de uma tese. A pesquisa está sempre voltada ao futuro, considerando que exige preparação, rigor, capacidade de organização e um plano de desenvolvimento. Um problema científico é sempre variável, portanto, pressupõe maturidade científica aliada a uma dose de intuição, organização de uma bibliografia e “garimpo” de fontes, que serão encontradas nos mais diversos e inusitados lugares. Só construímos um objeto de conhecimento pesquisando, e “pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir de fontes” (SEVERINO, 2012, p. 86). Dedicamo-nos a pensar, daqui para diante, sobre as questões metodológicas e teóricas deste estudo.

As reflexões gerais desenvolvidas anteriormente, remetem à necessidade de abordar questões específicas pertinentes à nossa investigação. Inspiradas nos escritos de Gaspar da Silva (2004), buscaremos, neste espaço, o lugar oportuno para pensar “de onde vêm as informações” que permitirão uma aproximação com os objetivos propostos, naquilo que é pertinente às relações entre formação docente e modernização no Estado de Santa Catarina.

Esta proposta investigativa avançou na confluência dos objetivos de examinar o problema da justiça escolar, recomendados no projeto matriz *Memória Docente e Justiça Escolar: os movimentos de escolarização e de profissionalização do Magistério em Santa Catarina* em desenvolvimento até o ano de 2015. Em sua proposta, procurou se aproximar de um número significativo de professoras e professores por meio de testemunhos grafados em questionários. Esses docentes atuaram nos diferentes níveis da educação básica, da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. O desenvolvimento do projeto funciona como uma estratégia para levantamento de dados sobre o lugar desses agentes,

na tessitura social e educacional catarinense. Foram recolhidas 820 unidades entre os meses de novembro de 2009 a janeiro de 2013, além de outros documentos que compõem o acervo, como memoriais descritivos.

1.6.2 *Acervus*: o conjunto de “bens” que integra o estudo

- a) Bibliografia fonte sobre a ideia de modernização na década de 1960

Concluídas as reflexões sobre a problemática e o problema de estudo, sentimos que, um próximo e importante passo, seria realizar uma discussão sobre o que se pensava sobre a modernização na década de 1960 e, para tanto, foi necessário acionar um novo corpo de fontes. As primeiras indicações do caminho a percorrer para alcançar esse fim vieram da leitura do livro *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*²⁴, de Luiz Antonio Cunha. Na introdução desse livro, o autor inseriu uma pequena nota, preciosa aos nossos olhos, que enumera alguns dos chamados “teóricos da modernização”. Priorizamos aqueles que abordaram o âmbito sociológico da temática. A dificuldade inicial foi obter os trabalhos de sociólogos que estudavam o tema na América Latina nas décadas de 1950-1960. Após percorrermos alguns sebos da cidade de Florianópolis e nada encontrarmos, optamos pelo uso da *Internet*. Depois de algumas buscas, adquirimos no acervo disponibilizado pela “Estante Virtual”²⁵, os três textos dos sociólogos que julgamos essenciais para o entendimento de modernização no citado contexto: Berthold Frank Hoselitz (1964); Shmuel Noah Eisenstadt (1969); e Gino Germani (1974).

Já para a apropriação do caráter da modernização pertinente ao Estado, foram imprescindíveis as visitas ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, onde ainda no desenvolvimento de nosso estudo de mestrado, localizamos discursos proferidos pelo Governador Celso Ramos para distintas ocasiões. Representando a versão oficial da voz, esses discursos registram ideias importantes e que predominavam nas esferas do Estado, revelando, inclusive, os aspectos nos quais os debates educacionais eram mais intensos. Foi igualmente esclarecedor acionar trabalhos produzidos por Schmitz (1985) e Goularti Filho (2002a).

²⁴ Trabalhamos com a 7ª edição deste livro, publicada em 1980 pela Editora Francisco Alves.

²⁵ Acervo disponível em: <http://www.estantevirtual.com.br/>.

Ainda que estes trabalhos “carreguem suas tintas” na formação econômica do Estado, eles permitiram confrontar os discursos proferidos por Celso Ramos, para traçar um panorama do que se entendeu por modernização em Santa Catarina na década de 1960, bem como para compreender a função atribuída à educação escolar nesse processo.

b) Documentos do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais

Algumas fontes revelaram um perfil identitário de “não herdeiros” das professoras e dos professores de Santa Catarina, ou seja, seu nascimento em um “mundo de origem”, a herança familiar e a formação que receberam os mantinham, de certa forma, “fincados” na tradicionalidade e na religiosidade. Essas características não coadunavam com as propostas de modernização. Trata-se das fontes: Mensário Informativo do Cepe²⁶, dos números 1 ao 27, elaborados entre os anos de 1966 a 1970 e o número 51, de 1976, já denominado Boletim do Cepe, que sintetiza os principais trabalhos realizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe) até aquele ano. Encontramos todos os números desses mensários-boletins, devidamente organizados na Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina. Eles se constituem em um *corpus* significativo para a compreensão da escola catarinense, pois evidenciam questões infraestruturais (que perpassam a estrutura física e legislativa); de formação do corpo docente na segunda metade do século XX, além de encampar um novo projeto de formação necessária a um Estado com pretensões de se modernizar.

²⁶ Esse periódico publicou seu primeiro número em maio de 1966 com o nome de “Mensário Informativo do Cepe”, nome mantido até a publicação do 25º número, para a partir desse, denominar-se “Boletim do Cepe”. Era o veículo de divulgação das pesquisas realizadas na instituição, além de tratar dos procedimentos cotidianos da instituição. Em seu bojo havia a proposta de intercâmbio com outras instituições de pesquisas educacionais. O Cepe desenvolvia um sistema de permuta de publicações, o que permitiu o recebimento de um grande número de trabalhos desenvolvidos em todo o Brasil. Possuía, também, um Serviço de Documentação e Informação que estabelecia contato com o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, “fornecendo-lhe os dados obtidos na realização dos estudos e pesquisas do órgão” (Boletim do CEPE, nº 51, 1976, p. 4). Essa publicação foi interrompida de setembro de 1971 a outubro de 1974.

Uma fonte importante para pensar essa temática chegou até nós de modo inusitado, pelas mãos da Professora Dr.^a Edel Ern, que se “desfazia” de um arquivo pessoal, relativo aos seus “tempos de atuação” no Cepe. Assim, alguns documentos elaborados pelos peritos Jacques Torfes e Michel Debrum (1967) como resultado do Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino (Ceose), datado de 1967, puderam compor o acervo que permitiu refletir sobre o corpo docente presente no Estado, e que se revelava não condizente com o projeto político e social preconizado para o contexto dos anos de 1960.

Para analisar o Plano Estadual de Educação (PEE) e suas relações com a Teoria do Capital Humano (TCH), o acesso ao documento elaborado pelo intelectual Sílvio Coelho dos Santos e sua equipe, enquanto exercia a cargo de Diretor do Cepe foi relevante. Esse documento: *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina (1966-1970)* foi interpretado, nesta pesquisa, como o embrião do PEE. Também pode ser acessado na Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Tais fontes foram confrontadas com os questionários coligidos pelo projeto *Memória docente e Justiça Escolar*, que contém a “versão” do grupo de professoras/res para um refinamento de nosso olhar, considerando que revelam um jogo de forças para imposição de parâmetros e “caminhos construídos e percorridos que concorreram para vincar no imaginário” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 3), desses profissionais a ideia de modernização por eles construída, não passivamente, como já mencionamos. Completando o acervo oficial de fontes, o trato com a legislação educacional também se constituiu em um importante instrumento de diálogo para o entendimento da formação pensada para o corpo docente.

c) Documentos da oficialidade

Outros documentos importantes com os quais dialogamos foram os da oficialidade: o Plano Estadual de Educação (PEE 1969-1980) foi fundamental para o entendimento das diretrizes relacionadas à formação dos professores, bem como do perfil idealizado para o catarinense no contexto em questão; os discursos proferidos por Celso Ramos propiciaram confrontar as ideias de modernização difundidas na década de 1960, assim como traçar um panorama do que se entendia por modernização em Santa Catarina e compreender a função atribuída à educação escolar nesse processo.

d) Documentos revisitados

Foi importante revisar documentos como *A reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que veio a lume em 1932 e o *Mais uma vez convocados. Manifesto ao povo e ao governo*, de 1959 para uma aproximação com os discursos sobre a prática social do planejamento em educação como essencial ao processo de desenvolvimento e para entendimento dos discursos que circulavam no Brasil sobre a formação de professores.

e) Questionários

A importância dos questionários coligidos pelo projeto Memória docente não está em sua existência como um acervo capaz de “falar por si mesmo”, sobre a formação do corpo professoral e outras diversas temáticas relacionadas à sociologia e história da educação neles contidas. Sua maior beleza e riqueza estão associadas ao fato de reivindicar outros acervos para estabelecer os debates. Nesse sentido, eles são “fonte privilegiada”, considerando que nos “dirigiram os passos” até outros acervos para estabelecermos uma discussão substancial, para refletir, registrar e elaborar uma leitura de uma porção do “mundo de origem”, da herança familiar e da formação, por meio do registro da memória dos docentes catarinenses na década de 1960. Ainda que o acervo construído pelo projeto-matriz seja a base fundamental, o entorno exigiu de nós investimentos nas vias acima explicitadas para uma compreensão do objeto, pois entendemos que ele só pode ser lido e interpretado relacionalmente com os tempos e espaços circundantes.

A aplicação e o recolhimento dos questionários constituem-se em um esforço empreendido por Nelcir Marques Vieira, um representante comercial autônomo, a quem pedimos que respondesse algumas questões sobre essa experiência de trabalho. Vieira nos permite materializar um pouco do processo de desenvolvimento de um projeto que, além de pesquisar temáticas relativas à formação, à profissionalização e à justiça escolar, objetiva também, a construção de um *acervus* gerador de outras inquietações. Em seus testemunhos relata um pouco desse fazer:

Aceitei, pois foi um pedido de uma pessoa da família²⁷ e porque dava para conciliar com o meu trabalho de vendas; como eu viajo pelo Estado todo e conheço as cidades, deu para fazer as duas coisas; eu chego com a lista²⁸ de nomes [...] e pergunto se aquela pessoa mora na casa e começo a conversar com quem me atende, digo quem eu sou e o que eu faço, vou conversando. Chego de modo normal, eu sempre tive facilidade de falar com as pessoas, então vou conversando, explicando sobre o questionário, sobre a pesquisa;

Sim, sempre comentam alguma coisa. Alguns aceitam responder e outros não. Olham o tamanho do questionário e aí dizem que é grande. Outros pegam o questionário e dizem que vão responder, mas precisam de um tempo. Dificilmente a pessoa diz que vai responder na hora; sempre pede um tempo para preencher o questionário. Alguns se interessam em saber para que vai servir, às vezes, ficam um pouco desconfiados e então tenho que explicar bem para que serve;

Eu distribuo conforme o nome que está na lista daquela cidade que eu estou trabalhando. Sempre peço para conversar com a pessoa e entrego para ela; se deixar para outras pessoas, geralmente, elas não sabem explicar e o professor não preenche o questionário. Sempre que eu converso e consigo explicar, fica mais fácil de a pessoa responder. Este trabalho corpo a corpo é o que dá resultado. Tem que falar com a pessoa diretamente para convencer e explicar bem direitinho para que vai servir o questionário. Eu deixo [...] com o professor e depois de uma semana ou no máximo 10 dias volto para buscar, pois se for menos tempo

²⁷ Referência à Solange Aparecida Hoeller, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, que não mediu esforços para que os questionários elaborados pelo Projeto Memória Docente fossem distribuídos por quase todo o Estado e a quem a pesquisadora deste estudo deve extrema gratidão.

²⁸ A lista com os endereços foi conseguida junto ao CIASC (Centro de Informática e Automação de Santa Catarina).

eles reclamam que o tempo foi curto e se for mais tempo eles acabam esquecendo. Então eu entrego e depois passo de novo para pegar;

Muitas vezes já esperei a pessoa acabar de preencher para poder pegar o questionário. Já aconteceu de não estar preenchido [...] e a pessoa mandar [...] por correio ou pela internet;

Às vezes dizem que não conseguiram responder tudo porque era muito grande. Outras vezes contam alguma coisa da vida delas que elas lembraram ou mostram fotos. Algumas elogiam e desejam sucesso nos estudos e na pesquisa. Já teve quem dissesse que parece que tem perguntas muito parecidas. Algumas perguntam de novo: para que mesmo é esta pesquisa? (Informação verbal).

O testemunho de Vieira endossa as dificuldades e a beleza de se desenvolver um projeto que intenta ser amplo, no caso *sui generis*, na tentativa de atingir todas as regiões do Estado de Santa Catarina. Ele menciona condições de máxima importância a qualquer estudo científico: acionamento de uma rede de sociabilidades (interna e externa); disponibilidade de locomoção; conciliação com o trabalho; conhecimento geográfico; o modo de aproximação e abordagem e a disposição para ouvir, considerando a disponibilidade dos que contribuem; explicar de modo claro as finalidades do estudo, enfim, um “trabalho corpo a corpo que dá resultado” e que ratifica a produção científica como um trabalho social.

Esclarecido o modo de aplicação e recolhimento do questionário, descreveremos um pouco de sua composição: é elaborado por indagações que envolvem temáticas econômicas (renda familiar mensal) e pessoais como, por exemplo, religião, estado civil, número de filhos, origem, profissão dos pais e do cônjuge. Já a trajetória escolar é demarcada por questões fechadas. O item 3 pertinente à carreira profissional, autoriza as professoras e os professores a descreverem detalhes sobre sua atuação profissional, por ser composto também por questões abertas. A experiência pedagógica, campo mais extenso, é abordada no item 4, no qual se aventam oportunidades para o relato sobre as relações com a profissão, com os pares e a equipe pedagógica, com os alunos, com o Estado, com a comunidade externa, dentre outras.

Este item consente às professoras e aos professores a testemunharem²⁹ sobre suas vidas profissionais e pessoais. Assim fazendo, elas e eles revelam uma conjuntura do campo educacional no período recortado para este estudo e, por isso, importa afirmar que os questionários são uma potencialidade para desenvolver estudos destinados à escrita, tanto de uma Sociologia quanto de uma História da Educação (GASPAR DA SILVA, 2004). Trabalhar com os questionários como fontes, segundo orienta Maria João Mogarro (2005, p. 6), oportuniza mobilizar “os modelos etnometodológicos e os instrumentos da nova história cultural e intelectual”, pois estabelece “numa posição de grande centralidade, os discursos produzidos pelos diversos atores educativos no interior dos espaços sociais e escolares”.

Nas consultas a esse *acervus*, objetivamos responder ou, pelo menos, propor uma explicação para o problema que nos move. Tendo em conta que tomamos como principal empiria os questionários, somos conscientes de que não encontraremos “facilmente uma garantia do realismo de suas perguntas na realidade das respostas recebidas” (BOURDIEU et al., 2004, p. 56). Bourdieu et al. (2004, p. 57) afirmam mais: “o questionário não garante necessariamente a univocidade das respostas pelo simples fato de submeter todos os sujeitos a perguntas formalmente idênticas”. Este é o valor e também o risco desta técnica que não pode, como inventário de informações e instrumento de observação metodológica, “dissimular os limites epistemológicos” (BOURDIEU et al., 2004, p. 59).

Somos conscientes de que analisar esses questionários, ainda que não se debrucem sobre a história oral, por meio da narração das histórias de vida, por exemplo, fornecem com as questões abertas nele contidas, pistas importantes para uma interpretação do “mundo de origem” como “estrutura estruturante” do perfil das professoras e professores catarinenses dos anos 1960; da formação docente como um mecanismo para a construção de um Estado de Santa Catarina modernizado e das ideias de educação e de modernização, sob o “ponto de vista” das professoras e professores catarinenses; isso por meio dos testemunhos, acionados pela memória. Em consonância com Neves (2002), cremos “que as trajetórias individuais sempre oferecem a possibilidade de relacionar História e vida” (NEVES, 2002, p. 5). Ao registrarem no

²⁹ Gostamos da ideia de testemunho, acionada por Danièle Voldman (2006b) e Vera Lúcia Gaspar da Silva (2004), sobre a qual elucidaremos em momento posterior.

papel suas escritas, professoras e professores revelam e ocultam problemáticas da vida profissional e institucional que interessam à sociologia e à história da educação, suas próprias histórias e memórias, em uma “intrigante combinação entre a exaltação e o esquecimento” (NEVES, 2002, p. 5).

As professoras e os professores compartilharam conosco seus tesouros, enterrados nos mistérios de um tempo longínquo que os envolveu, mas que nos permitem hoje escavar. Manusear os questionários e observar as suas respostas permitiu estabelecer um elo entre nossos objetivos de pesquisa e o projeto-matriz. Também nos indicou “a dignidade e compromisso com que estes profissionais caracterizam a si próprios e ao conjunto do professorado primário, seja durante a formação, seja na atuação do magistério [como] um ponto que une todas as falas” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 3).

Esperamos que a leitura do acervo coligido para este estudo indique as condições materiais que marcaram a formação docente em um contexto de modernização e que foram “lidas” pelo Estado como deslocadas de sua atuação. Sabemos que na década de 1960, a escola pública encontrava-se fundamentalmente sob a esfera estadual do poder público, assim sendo, as condições por ele proporcionadas, eram condicionadoras das práticas pedagógicas. Portanto, o debate promovido entre as fontes que contém os testemunhos do Estado e os questionários com os testemunhos das professoras/res não permitirá que prevaleça uma visão unilateral, nem que as fontes se enredem em si mesmas, mas que se relacionem. Pensamos, como Danièle Voldman (2006a, p. 40) que “a confrontação, mesmo sendo difícil de obter, é ainda mais eficaz na medida em que uns e outros pretendem possuir a verdade, e as lutas, quando evocadas pela memória, são mais engajadas”.

1.6.3 Selecionando a amostra

Um passo essencial foi selecionarmos nossa amostra de um universo de 820³⁰ questionários. Portanto, procedemos da seguinte maneira:

- a) selecionamos como primeira amostra todos os professores e professoras que exerceram a profissão na década de 1960. Da amostra total, separamos, a partir da observação do item 3, que diz respeito à carreira profissional a questão: ano do

³⁰ Com a continuidade do projeto Memória docente até o ano de 2015, esse universo ultrapassou o número de 1000 questionários.

primeiro emprego. Identificamos e separamos todos os questionários nos quais as professoras e os professores apontavam como ano de seu ingresso na carreira docente os anos de 1960 a 1969, correspondente ao período deste estudo. Assim obtivemos uma amostra ainda parcial de 282 questionários;

- b) a partir desta primeira seleção, passamos a uma próxima etapa: restringir nossa amostra aos docentes que atuaram somente no ensino primário e por mais de três anos. Nesta segunda triagem, a amostra se restringiu a 173 questionários, ou seja, 21,09% do total. Destes, 149 são do sexo feminino e 24 do sexo masculino;
- c) visando atender ao objetivo específico final deste estudo, isto é, compreender a formação de professoras/res primários atualmente aposentados da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e que exerceram a função docente na década de 1960, em um contexto de modernização, projeto colocado em prática pelos governos estaduais desse período; buscando igualmente compreender as “pistas” deixadas pelas professoras e professores primários para significar as ideias de “mundo de origem”, de herança cultural e de formação, foi necessária uma incursão nas questões abertas do questionário. Nelas as professoras/res puderam ser mais prolixos e, por isso, forneceram mais “pistas” para a interpretação das ideias acima aventadas. Assim, pretendemos submeter nossa hipótese inicial ao crivo dos testemunhos das professoras e dos professores, a fim de confirmar, ou até mesmo, refutar a tese proposta neste estudo.

Ao utilizarmos os testemunhos das professoras e dos professores, optamos por identificá-los como Professora e Professor, acrescentando apenas o número do questionário, que foram por nós renumerados a partir do número 1 e assim sucessivamente. Ainda que ao fim dos questionários haja um “termo de consentimento livre e esclarecido”³¹,

³¹ De acordo com os termos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e com as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina

no qual elas e eles declaram-se suficientemente esclarecidos, concordando voluntariamente em participar do estudo e assinando seus testemunhos, optamos por não utilizar seus nomes ou seus sobrenomes.

1.6.4 Desenhando o campo teórico

Para analisar o *acervus* anteriormente mencionado, a realização do curso de mestrado, e de doutorado no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como transitar em outras instituições de ensino superior, tais como a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) cursando disciplinas, participando de debates, de conferências, de congressos que discutem a sociologia, a história e a historiografia da educação brasileira, permitiram que nos apropriássemos de conhecimentos que proporcionaram “os suportes teóricos necessários para o entendimento do fenômeno educacional dentro de uma totalidade social, sem os quais este trabalho não poderia se realizar” (DAROS, 1984, p. 2).

Desenvolvemos nosso estudo na Linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, portanto, nosso referencial teórico está firmado na grande área das Ciências Humanas e, mais especificamente, no que diz respeito à Educação, em estreito diálogo tanto com estudos sociológicos quanto históricos. Pensamos, segundo nos indica Mogarro (2005), que

A história da educação tem aberto as suas fronteiras as novas realidades, revelando territórios que até agora permaneceram desconhecidos. A inclusão de novos temas e objetos de estudos constitui um dos aspectos mais criativos da evolução, que assiste a uma recentração temática e um regresso às questões educativas propriamente ditas (MOGARRO, 2005, p. 6).

Não estabelecer fronteiras rígidas entre os campos sociológico e histórico permite que as categorias cumpram a função que lhes seja possível na construção do objeto e nos indica o apoio no quadro de referências explicitado a seguir. Foi necessário, para tecer a trama que

compôs este estudo, mobilizar algumas categorias que indicaram possibilidades de uma interpretação, de uma compreensão do objeto, a partir do debate com as fontes coligidas. Dentre tais categorias, consideramos que pensar as noções de “mundo de origem”, “herança familiar”, “formação docente” e “modernização” foram fundamentais.

Tratar a formação das professoras e professores catarinenses em um contexto de modernização foi possível, principalmente, pelo imperativo de acionar categorias presentes na produção teórica de Pierre Bourdieu para analisar as condições objetivadas nas quais elas e eles se constituíram. Igualmente, foi mister compreender que suas memórias estão demarcadas pela distância entre os tempos de exercício profissional e os testemunhos escritos nos questionários. Bourdieu desvelou a existência de mecanismos conservadores e reprodutores nas distintas áreas da ação humana. Assim, o sociólogo desenvolveu categorias como *habitus*, *campo* e *capital*, que contribuem para suplantar a dicotomia entre subjetivismo e objetivismo, que tomadas de maneira isolada deturpam as realidades sociais. Segundo argumentos de José Subtil, para Bourdieu

não é suficiente [...] procurar no sujeito as condições da possibilidade e dos limites do conhecimento, mas sim, também, levantar as condições sociais das possibilidades do sujeito se objetivar e os limites possíveis dos atos de objetivação (SUBTIL, 1993, p. 174).

Ainda, de acordo com as análises de Subtil (1993), para dialogarmos com esse sociólogo faz-se necessário o exercício constante da dúvida do conhecimento como um ato intelectual e social. A prática desse ato social, argumenta Subtil (1993, p. 174),

liberta o sujeito para dominar as condições da sua produção científica em lugar de proporcionar a adesão a propósito de vigilâncias epistemológicas cínicas ou mesmo a exibições narcísicas dos constrangimentos dos sujeitos. (SUBTIL, 1993, p. 174).

Consideramos que as produções de Pierre Bourdieu inspiram-nos, mas que elas funcionam como uma “faca de dois gumes”; isto é, ao mesmo tempo em que estabelecem e firmam as reflexões, inquietam e

colocam em constante inquirição o *modus operandi* e os desafios à “vocação científica”, que se usados inadequadamente podem provocar um “desastre acadêmico”. Fundamental para esta pesquisa foi nos depararmos com a tese lançada por Lins (1968) e Haas (1969) sobre o déficit da herança cultural que atingia o alunado e o professorado catarinense. Desta maneira, por considerar que esse corpo professoral deveria ter sido formado para contribuir com a consolidação do projeto de modernização encampado pelos governos catarinenses na década de 1960, valemo-nos da tese *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, produzida em 1964 pelos sociólogos Bourdieu e Passeron de que a educação francesa, em especial a superior, era constituída por herdeiros não só econômicos, mas culturais. Estes sociólogos, nesta tese, traçam o perfil desses herdeiros “tipo ideal”.

Tomar ciência do perfil que constituía os herdeiros analisados por estes sociólogos foi essencial para compreendermos a condição frágil do professorado catarinense, devido ao fato de não estarem na posição de herdeiros, nem econômicos, nem culturais. Assim, nos debruçamos sobre seu “mundo de origem”, sua herança cultural e sua formação fragilizada, considerando que se reproduziu “a função de perpetuação das desigualdades em face da cultura [que predominou] nos processos de escolarização” desse professorado. Essa perpetuação foi levada “a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação)” que transformam os “privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os” (VALLE, 2014, p. 9).

Ao analisar a escolha dos eleitos, Bourdieu e Passeron (2014) desvelam segredos cuidadosamente guardados no que se relaciona à constituição desses herdeiros, e ao constatarem como são escolhidos, contribuem para a sustentação da hipótese que se construiu nesta pesquisa: o “mundo de origem”, como estrutura estruturante do perfil do professorado catarinense dos anos 1960, a herança familiar e a formação frágil dirimiram sua contribuição ao projeto de modernização neste período. O “mundo de origem” como o espaço no qual as professoras e os professores realizaram suas experiências corporais, de modo inconsciente e imediato arquitetaram suas representações. Bourdieu e Passeron (2014, p. 23) comprovam que a origem social é o elemento que mais gera desfavorecimento, restrição, hierarquia e eliminação das oportunidades³². Para estes sociólogos, a ação dos fatores culturais da

³² Sobre aqueles que conseguem romper com suas “sagas”, a pesquisa “*Quando os ‘degradados’ se tornam ‘favoritos’*”, Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em

desigualdade no campo escolar parece querer camuflar, dissimular que aqueles que estão em maior desvantagem cultural não se “exibam” tanto, “justamente lá onde são relegados pela ação de suas desvantagens”. Os mesmos sociólogos compreendem que “os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de ‘mortalidade escolar’ diferem tanto segundo as classes sociais”.

Desta maneira, o “mundo de origem”, como fator de diferenciação, oportuniza explorar a realidade social diretamente. No caso de nossa pesquisa, colaborou para que realizássemos uma leitura de como as professoras e professores, tiveram que “colocar-se em prova” diante dos obstáculos não somente econômicos, mas essencialmente culturais, que precisavam superar, tendo em vista que suas aptidões e atitudes estavam enleadas à origem social. Dentre esse professorado, o êxito estava com aqueles de maior capacidade de adaptação e/ou a um ambiente familiar um pouco mais favorável.

Os lugares de origem são mecanismos que subjazem e organizam as relações e as memórias das professoras/res que compõem nosso recorte temporal (década de 1960), sobre a herança cultural e social auferidas por intermédio da família e da escola. Assim,

O hábitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem fortemente e diretamente da origem social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28).

As professoras e os professores catarinenses ao terem que se deslocar de seus domicílios e conciliar trabalho com estudo, ficavam desprovidos de pertencer à condição de estudantes, visto que se desdobrando nas duas funções, elas e eles procuravam (quase que inconscientemente) multiplicar suas oportunidades econômicas, culturais, sociais dentre outras. No entanto, a esse corpo docente

cursos de maior demanda, desenvolvido por Francini Scheid Martins e defendido no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina é esclarecedor.

faltaram as condições econômico-sociais e culturais que concedem tanto a liberdade, quanto a gratuidade de escolher. Os estudantes de classes superiores podem transformar o que se constitui em desvantagens para “os outros” em privilégio escolar, considerando que os louros pertencem aos que mais exercitam “a arte de se distanciarem dos valores e das disciplinas escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34). A condição de estudante é uma categoria social “na qual as condutas e as aptidões apresentadas” carregam com “intensidade a marca das aquisições passadas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29).

Considerando que os mesmos conhecimentos, exclusivamente gerados pelo campo escolar, podem gerar atitudes e valores distintos, percebemos que o capital escolar, gerado pela aquisição da cultura escolar funcionou como uma cultura parcial e inferior, de acordo com a herança familiar do corpo professoral catarinense visto que “é a maneira pessoal de realizar os atos culturais que lhes confere a qualidade propriamente cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 37), ou seja, os atributos da “naturalidade” no trato com a cultura estão associados aos quadros superiores e testificam os sinais de pertencimento a estes quadros.

Tendo em vista que os estilos de vida são demarcados pela maneira de adquirir e que esta se constitui daquilo que é adquirido (BOURDIEU; PASSERON, 2014), a força da herança familiar, como consideramos nesta pesquisa dada pelo “mundo de origem”, de modo *sui generis* exclui sem precisar excluir, pois os fenômenos ocorrem como “se somente fossem excluídos os que se excluem”. Desta maneira, “carregar” a herança cultural legítima é favorecer “o sucesso escolar, sem se sujeitar aos interesses [...] definidos pela escola”. Neste aspecto, são as classes desfavorecidas que possuem as chances mais reais “de se deixar esmagar pela força do destino social”, o que ratifica que o sistema educacional “pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 43-45). As carreiras escolares estão impregnadas de des/vantagens que “pesam” sobre toda a vida, por serem cumulativas: “as chances de residir numa cidade grande, onde as possibilidades de acesso ao ensino e à cultura são maiores, aumentam à medida que se ascende na hierarquia social” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 42).

Sintetizamos até aqui a noção de herdeiros, no entanto, ainda que Pierre Bourdieu seja um sociólogo amplamente conhecido, nos deteremos nele um pouco mais, visto que ele “corta” todo o nosso estudo. Apropriar-se da produção desse notável sociólogo para compreender a formação das professoras/res catarinense em um

contexto de modernização, considerando seu “mundo de origem”, sua herança familiar e formação, é um exercício complexo e importante. Demanda apreender tal formação como resultante da incorporação de um determinado *habitus*. Esse *habitus*, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao trânsito desses agentes em um determinado *campo*, no qual eles ocupam uma posição demarcada, que lhes permite desenvolver disposições e posições, de acordo com o seu volume de capital. Desse modo, o entrecruzamento entre o *habitus*³³, o *campo*³⁴ e o volume de *capital*³⁵ é relevante para esse entendimento na perspectiva

³³ Nossa intenção não é uma redução conceitual daquilo que Pierre Bourdieu denominou *habitus*, *campo* e *capital*, pois sabemos que seus conceitos são operacionais e indicam fortes relações com a pesquisa, além de demonstrar uma preocupação em descrever fenômenos sociais. Podemos compreender *habitus* como “condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2009, p. 87).

³⁴ Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos), cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião, possuem leis de funcionamento invariantes (é isto que faz com que o projeto que uma teoria gera, não seja absurdo e que, desde já, seja possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos [...]). Cada vez que se estuda um novo campo, seja o campo da filologia no século XIX, da moda atual ou da religião da Idade Média, descobre-se propriedades específicas, próprias a um campo em particular, ao mesmo tempo em que se faz avançar o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam, em função de variáveis secundárias (BOURDIEU, 1983, p. 89).

³⁵ O capital em Pierre Bourdieu figura para além da visão economicista. Bourdieu em sua obra desenvolve um conceito de *capital* que vai além do capital econômico em sentido estrito. Considera a existência de distintas espécies de capital. Em *Os herdeiros* (1964), a noção de capital cultural aparece como herança cultural, privilégio cultural, mas é a primeira obra na qual os

bourdiesiana. Bourdieu nos instiga a perseguir no “texto”, aquilo que está explícito, e no contexto, aquilo que é dito sem dizer, de um agente, os vestígios, as pistas sutis, as falas nas entrelinhas, a vivacidade naquilo que parece mais insignificante e que precisa ser pensado de modo relacional, para uma aproximação radical das categorias com as quais operamos.

Para este sociólogo, quanto mais bem sucedida for a atuação da instituição familiar no processo inicial de integração do agente a um espaço social, melhor será sua inserção nas instâncias socializadoras posteriores, entre elas destacamos a escola. O processo de socialização ocorre em uma estrutura que é objetiva e independente “da consciência e da vontade dos agentes”; é capaz “de orientar ou coagir suas práticas e representações”, como afirma Pierre Bourdieu et al. (2004, p. 149). O processo de socialização como herança familiar, como estrutura objetiva, interfere no modo como o agente transita no espaço social. Por tal razão é compensador refletir à luz da teoria bourdiesiana, pela acuidade que se pode dar à interpretação, a partir da objetivação encontrada em seu relevante *modus operandi*, dado por seu pensar relacional, entre *habitus*, *campo* e volume de *capital*. Bourdieu e Passeron (2014, p. 35-36) demonstram que

[...] as desigualdades em relação à cultura não são em lugar algum tão marcadas quanto no domínio em que, na ausência de um ensino organizado, os comportamentos culturais obedecem aos determinismos sociais mais do que à lógica dos gostos e dos entusiasmos individuais.

1.6.5 Como sustentáculo das reflexões um teórico que não dispensa apresentação

Pierre Bourdieu (1930-2002) é um renomado sociólogo francês, cuja produção teórica tem sido amplamente conhecida e reconhecida no mundo intelectual e acadêmico. Seus estudos, inicialmente inspirados na filosofia clássica e, posteriormente, fundamentados no conhecimento sociológico, fizeram com que a sociologia se constituísse para ele, como o seu “esporte de combate”. Após migrar da filosofia, seu campo de

autores Bourdieu e Passeron estabelecem uma relação (condicionante) entre sucesso escolar e herança cultural. São os herdeiros culturais que apresentam os melhores resultados e escolhem as carreiras mais prestigiosas.

origem, seus interesses se espalharam pelos mais distintos objetos e objetivos sociológicos, buscando inclusive, nas “banalidades” cotidianas, a possibilidade de desvelar os radicais das práticas sociais.

Patrick Champagne (2004, p. 7), na obra *Os usos sociais da ciência*, um trabalho resultante de uma série de conferências e debates organizados pelo INRA³⁶ no ano de 1977, faz uma apresentação do teórico que permite construir uma percepção da amplitude e alcance de sua obra, ainda que, segundo ele, tenha sido tentado a responder que “Pierre Bourdieu é daquelas personalidades tão conhecidas que não precisam ser apresentadas”. Champagne (2004, p. 8) qualifica a reflexão desenvolvida por Bourdieu como importante e densa, complexa, “obra de toda uma vida”.

As reflexões iniciais de Bourdieu datam de sua estada na Argélia, em tempos de serviço militar e de experiências vividas no Béarn, sua cidade natal, quando se dedicou ao entendimento das crises camponesas desses lugares. Desses estudos resultaram a publicação dos trabalhos *Le déracinement, la crise de l'agriculture en Algérie*, de 1964 e *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*, de 1977, como complemento. Anteriormente, no ano de 1958³⁷, Bourdieu havia publicado a obra *Sociologie de l'Algérie*, posteriormente publicado com o título *Travail et travailleurs en Algérie*, na coleção *Que sais-je?*, porém, sem muito sucesso.

Toda essa experiência adquirida pelo principiante Bourdieu foi fundamental para o desenvolvimento, para a construção de conceitos pilares de sua obra como *habitus*, *reprodução*, *campo*, *capital*, *dominação*, *violência simbólica*, entre outros. Após essa experiência, Bourdieu passa a orientar pesquisas no Centro de Sociologia Europeia, e dedicava-se, dentre outros temas, à compreensão do sistema de ensino na França.

Nesse período, o sociólogo publicou duas obras impactantes que estremeceram os pilares da educação na França: *Les héritiers*, em 1964³⁸ em parceria com Jean-Claude Passeron; obra que evidenciou “o papel do capital cultural na seleção escolar” (CHAMPAGNE, 2004, p. 10) e *La*

³⁶ INRA: Instituto Nacional de Pesquisas Agronômicas de Paris.

³⁷ As datas das obras referidas em língua francesa são da publicação na França.

³⁸ Com tradução da Professora Dr.^a Ione Ribeiro Valle e de Nilton Valle, temos o prazer de degustar esta obra após tantos anos publicada na França. Ela foi publicada pela Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no início do ano de 2014.

reproduction, em 1970, que desencadeou muitas interpretações equivocadas por parte daqueles “que se detém apenas nos títulos” das obras de Bourdieu.

No primeiro trabalho, Bourdieu em parceria com Passeron, estabeleceram uma relação entre o sucesso escolar e a herança cultural. São os herdeiros culturais que apresentam os melhores resultados e escolhem as carreiras mais prestigiosas. Os autores denunciaram que a escola francesa era uma instituição de herdeiros, de herdeiros culturais e colocaram em cheque os discursos de democratização da educação. Eles desmistificaram esse ideal de democracia da educação francesa, demonstrando que o sucesso se dava por meio das variáveis: sexo e origem social, afirmando que a escola selecionava, classificava e excluía.

La reproduction corroe, colocou por terra, o discurso até então em voga na França daquele contexto, que afirmava a democratização da educação pública. Champagne (2004) afirma que *La reproduction* permite muito mais que pensar a escola como reprodutora da estrutura social. Para ele, a obra foi um pré-texto, no qual Bourdieu se inspirou “para desenvolver um novo sistema conceitual, apoiado principalmente sobre uma noção que teria, ela própria, muito futuro: a noção de violência simbólica” (CHAMPAGNE, 2004, p. 11).

Muitas produções ressignificaram essas duas obras, e outras muitas as procederam e exigiram grande fôlego como, por exemplo, *La distinction*, de 1979, que contribuiu para a teorização das classes sociais, por abordar processos de diferenciação e permitir construir “uma teoria sociológica das categorias que organizam a percepção do mundo social e que por isso contribuem para produzi-lo” (CHAMPAGNE, 2004, p. 11). A obra *Le sens pratique* vem, em 1980, aprofundar a anterior. Nela Bourdieu

[...] propõe uma teoria do conhecimento sociológico, esforçando-se por situar sua sociologia com a corrente objetivista simbolizada, na antropologia, por Lévi-Strauss, e com relação às correntes subjetivistas representadas pela fenomenologia sartriana (CHAMPAGNE, 2004, p. 11).

A dedicação de Bourdieu ao estudo do sistema de ensino

francês³⁹ ocorre a partir de 1964, como vimos, quando ele amplia seus estudos aos campos da produção erudita, que o levam a romper, por meio dos estudos específicos do campo científico, “com a tradição dominante da sociologia da ciência e sua visão conciliadora da ‘comunidade científica’” (CHAMPAGNE, 2004, p. 12). *Les règles de l’art – genèse et structure du champ littéraire* publicada em 1992, contribuiu para a proposição de uma teoria geral dos campos, para a reflexão do que é uma revolução simbólica, tendo focado igualmente a “função social dos intelectuais”. Já a *La misère du monde* de 1993, manifesta a generosidade de Bourdieu ao procurar “tornar acessível, para além do círculo de profissionais, as análises mais avançadas da sociologia” (CHAMPAGNE, 2004, p. 13-14) e, ao mesmo tempo, constitui-se em uma resposta às críticas de que vinha sendo alvo e que diziam respeito ao caráter parcial de sua produção, acusada de favorecer unicamente os dominantes.

Loïc J. D. Wacquant (2002) reafirma a importância das contribuições e das aplicações da produção teórica de Bourdieu para a pesquisa empírica, contudo ressalta a constituição de *Actes de la recherche en sciences sociales*. Para Wacquant (2002) esta criação é

Uma das mais nítidas, embora pouco conhecidas, de suas contribuições para o avanço da ciência social: a criação de *Actes de la recherche en sciences sociales*, um ‘grupo de trabalho sociológico’ permanente, constituído para derrubar as barreiras do formalismo acadêmico, das disciplinas e do pensamento social pré-construídos, assim como para desenvolver um genuíno internacionalismo científico capaz de restaurar a unidade de uma ciência social autocrítica (WACQUANT, 2002, p. 95).

Wacquant (2002) enfatiza ainda:

Os maiores pensadores de qualquer época são aqueles que não apenas ‘fazem descobertas’ importantes [...], mas também são aqueles que causam naqueles à sua volta uma mudança no

³⁹ Referimos-nos especialmente à sua dedicação, ao estudo do sistema de ensino francês, após a publicação das duas obras: *Les héritiers* de 1964 e *La reproduction* de 1970.

modo de pensar, indagar e escrever. Pierre Bourdieu pertence a essa categoria, pois ele alterou para sempre a maneira como os estudiosos da sociedade, da cultura e da história em todo mundo [...] concebem e exercem seus ofícios (WACQUANT, 2002, p. 95-96).

Muito deixou de ser dito a respeito desse teórico, que ao fazer “provocações” sociais, instiga sociólogos, intelectuais, educadores, administradores, historiados, antropólogos, dentre outros, a compreender o mundo, o seu lugar nele, bem como as possibilidades de fazer parte desse jogo social, que é o jogo da vida, a partir de sua desnaturalização. Transitando entre o complexo e a simplicidade, Bourdieu sempre preservou a vigilância epistemológica no uso de uma “emoção racionada”, a qual buscou “disciplinar as intermitências do afeto pelo jeito provocativo de apreender o mundo social”, na análise de Sérgio Miceli (2005, p. 7).

Assim, Pierre Bourdieu é um sociólogo que não dispensa apresentação por sua trajetória excruciante, acuidade teórica e metodológica, pela “irradiação incontestável” de uma obra que “remete a novos desafios” e pela necessidade de “inventar não somente ideias, mas novas formas de intervenção social”, de acordo com a perspectiva de Ione Ribeiro Valle (2007, p. 133). Foi um sociólogo que não hierarquizou a ciência nem seus objetos, que buscou na banalidade, na cotidianidade, na simplicidade, na não validação dos modismos, tirar o véu daquilo que parece natural. Na busca da desnaturalização do mundo, Bourdieu não banalizou a ciência no processo de análise do espaço social e muito menos no processo de autoanálise.

1.6.6 Demais abordagens indispensáveis

No que é pertinente à categoria modernização, especialmente no que concerne aos países da América Latina, os textos que serviram de base foram os produzidos por três sociólogos e um filósofo: Berthold Frank Hoselitz (1964), Shmuel Noah Eisenstadt (1969), Gino Germani (1974) e Marshall Berman (1986). O primeiro analisa a temática como um processo global, perpassado por distintos processos componentes e que ocorre de modo peculiar em cada país, marcado por suas condicionantes político-históricas. O segundo, Eisenstadt (1969) reconhece a necessidade de modernização como uma característica da contemporaneidade e faz uma análise da modernização política de modo

particular. A sua preocupação reside na questão da necessidade do desenvolvimento de uma estrutura institucional, capaz de “absorver” as contínuas variações sociais inerentes aos processos de modernização. Para Hoselitz (1964, p. 80), o entendimento de modernização deve se configurar pela análise das inter-relações, tanto de fatores econômicos quanto socioestruturais, agregando-se duas importantes variáveis: “a relação entre a população e os recursos naturais no início do processo e o grau de centralização nas decisões que o afetam”. Desse modo, seus argumentos afirmam que é possível extrair os impactos modernizadores sobre as relações de uma determinada sociedade. Por fim, Marshall Berman (1986, p. 16) analisa a modernização como “os processos sociais que dão vida” à modernidade, e que a mantém “num perpétuo estado de vir-a-ser”, de incompletude.

Partindo dessa base para entender o processo de modernização no Estado de Santa Catarina, na década de 1960, foram empregadas ideias contidas nas fontes já aludidas, além de trabalhos de pesquisadores sobre a questão, como Schmitz (1985); Goularti Filho (2002a, 2002b) e de José de Souza Martins, para quem *A sociabilidade do homem simples* (2008) é indecisa, devido às relações e imagens de “outros tempos”, que sobrevivem a um processo modernizador irregular e inconcluso. Entender a modernização brasileira sob a ótica de Martins implica instalar o que é insignificante, o ínfimo nos processos cotidianos que são “fragmentários e aparentemente sem sentido” (MARTINS, 2008).

Quanto à categoria *formação* foi pertinente dialogar com historiadores e sociólogos da educação catarinense, brasileira e internacional. Citamos: Gouveia (1970); Fiori (1975); Daros (1984; 2002 e 2005); Valle (1996; 2003); Xavier (1999; 2002); Brandão (1999) e Teive (2008). Pesquisadores internacionais como Nóvoa (1997; 1999; 2000), Araújo (2000), Chartier (2002), Mogarro (2005), Day (2004), Pintassilgo (2011), dentre outros que se dedicam aos estudos do “passado e o presente dos professores”⁴⁰, fortalecendo nossa reflexão.

Ao testemunharem sobre sua formação, as professoras e os professores acionam como dispositivo suas memórias, que fazem emergir por meio de discursos e práticas distintas, representações que objetivam construir o mundo social. Ao analisar memórias da profissão e histórias de vida de educadores, Joaquim António de Sousa Pintassilgo

⁴⁰ A expressão “o passado e o presente dos professores” é o título de um artigo escrito por António Nóvoa e que compõe o livro “Profissão Professor” (1999), por ele organizado.

compreende que

Para além de dinâmicas colectivas, como a construção da [...] identidade profissional, eventualmente plural, importa ter em conta a singularidade dos percursos profissionais de educadores concretos, historicamente localizáveis. Esta preocupação prende-se com a valorização, nas abordagens históricas e educativas recentes, de dimensões que remetem para a experiência e a subjectividade dos actores, os quais, longe de estarem dependentes do fatalismo de sistemas ou estruturas, são capazes de produzir as próprias realidades em que se inserem, designadamente por via das representações que constroem para atribuir sentido aos seus percursos vitais (PINTASSILGO, 2011, p. 7).

Desse modo, sua disposição em responder às questões elaboradas nos questionários, os rompimentos com as fronteiras das propostas e os silenciamentos diante de algumas proposições revela o des/prazer em compartilhar suas histórias e memórias, em construir o mundo social. Assim, para operar com a categoria *memória*, como aquilo que contribui para a construção de significado, será premente recorrer a estudos elaborados por pesquisadores que utilizam recursos da história oral. Segundo indica Etienne François (2006, p. 13), “a fecundidade da história oral” repousa, justamente, no fato de suscitar novos objetos e documentação e em estabelecer uma relação entre quem interpreta (sociólogo ou historiador) e os sujeitos, mostrando que o objeto, “é sempre o resultado de sua elaboração” pelo pesquisador. Desse modo, para captar os traços que desenham pela memória, o “mundo de origem”, a herança familiar e a formação, a aproximação com algumas produções não pode ser preterida. Dentre elas, priorizamos as leituras de: Portelli (1997); Nora (1993); Montenegro (1992; 2010); Cunha (1999); Villela (2000, 2005); Mignot (2002, 2003); Le Goff (2003); Gaspar da Silva (2004); Fischer (2005); Joutard (2006); Voldman (2006a, 2006b); François (2006); Gaspar da Silva e Shueroff (2010), dentre outros.

Com as ideias expressas no escrito de apresentação da problemática deste estudo e tendo como hipótese que a formação de professoras e professores primários da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, que exerceram a docência na década de 1960,

mas que atualmente encontram-se aposentados, seria fundamental à consolidação do projeto de modernização do Estado, argumentamos que, no entanto, os esforços encampados não foram suficientes para a construção de um corpo de professores apto a contribuir, efetivamente, com esse processo, devido ao “mundo de origem”, à herança familiar e à formação; é por esta via que as reflexões prosseguem. Antes, porém, importa abordar como Santa Catarina “abriu suas portas” à modernização.

2 PORTAS ABERTAS À MODERNIZAÇÃO: UM LONGO PERCURSO COM DISTINTAS NUANCES

A modernização e a aspiração a modernizar-se são provavelmente as características mais marcantes e disseminadas no cenário contemporâneo (EISENSTADT, 1969).

2.1 MODERNIZAÇÃO: CONCEITOS GERAIS

De acordo com Shmuel Noah Eisenstadt (1969, p. 11), uma característica que demarcou a contemporaneidade foi a aspiração à modernização. O autor assinala que “a maioria das nações envolvida em sua teia” procurou “tornar-se modernizada ou continuar a própria tradição de modernidade”. Compreender o contexto da época, contribui para que não procuremos desvelar o que já foi desvelado, e ao mesmo tempo, gera possibilidades de aventar as faces ainda não entendidas sobre este tema. Somos movidos por interesses em desvendar e, isto, de modo nenhum compromete nossas descobertas. Bourdieu (2001) ensina que não há “concepção imaculada” e “pecado original” na ordem do pensamento, pois

Os que gostam de acreditar no milagre do pensamento ‘puro’ devem resignar-se a admitir que o amor à verdade ou à virtude, como qualquer outra espécie de disposição, deve necessariamente algo às condições em meio às quais se formou, ou seja, a uma posição e a uma trajetória sociais (BOURDIEU, 2001, p. 12).

Assim, concordamos com Bourdieu (2001) de que não há milagres e pensamento puro na prática da pesquisa, e sim, um contexto no qual um objeto é construído. Elegemos a questão da modernização no Estado de Santa Catarina como foco de interesse, visto que na problemática desse processo é que se projeta a importante relação entre formação de professores e modernização. Sobre esta última categoria é que dedicamos as reflexões a seguir, as quais abrangeram reflexões sobre conceitos gerais e aspectos específicos, referentes ao processo de modernização no Estado de Santa Catarina na década de 1960. Em seguida, abordamos o lugar da educação na constituição de tal processo.

Conforme expusemos no capítulo introdutório, refletir sobre o que se pensava sobre a modernização na década de 1960 é imprescindível, considerando que se constitui no cenário no qual repousa nosso problema de estudo. Decidimos operar com as ideias dos sociólogos Berthold Frank Hoselitz (1964), Shmuel Noah Eisenstadt (1969), Gino Germani (1974) e Marshall Berman (1986), que caracterizam os processos de modernização no período, de maneira mais ampla, e também abordam a questão especificamente na América Latina.

Acionar os estudos produzidos por Schmitz (1985) e Goularti Filho (2002a) contribuiu para traçar um quadro do que compreendemos por modernização em Santa Catarina na década de 1960 e, igualmente, para compreender a função atribuída à educação escolar nesse processo, bem como à formação de professoras/res como um possível mecanismo consolidador desse processo.

Acerca da modernização, Gino Germani (1911-1979), ao elaborar uma sociologia da modernização na América Latina, assegura que esse processo é global, mas que se diferencia por meio de um conjunto de processos componentes, desencadeados distintamente, segundo variações históricas, descontinuidades internas, assincronias e movimentos provocadores e estabilizadores, dados por raízes culturais do ocidente e por um processo de secularização. Desta forma, afirmar que há homologia nos processos de modernização, não implica argumentar que ocorra entre eles simultaneidade. Destaca Germani (1974):

Em cada país, a peculiaridade da transição resulta, em grande parte, do fato de que a sequência, assim como a velocidade em que ocorrem tais processos componentes, variam consideravelmente de país para país, por suas circunstâncias históricas diferentes, tanto no nível nacional, quanto no nível internacional (GERMANI, 1974, p. 8).

No que se refere à secularização, o mesmo sociólogo evidenciou três elementos que a constituem: primeiro as mudanças das estruturas de normas que determinam as ações da sociedade e as atitudes internalizadas correspondentes; segundo, a especialização das instituições e o aparecimento de sistemas de valores *sui generis* e

relativamente autônomos nas esferas institucionais e, por fim, a institucionalização crescente da mudança (GERMANI, 1974).

Além dos elementos mencionados no fragmento anteriormente utilizado, este autor assinala que há uma exigência que é universal e mínima para que exista qualquer sociedade industrial moderna. Essa condição essencial funda-se

[...] na secularização do conhecimento científico, da tecnologia e da economia, de modo tal que levem ao emprego, cada vez maior, de fontes energéticas de alto potencial e à maximização da eficiência na produção de bens e serviços (GERMANI, 1974, p. 15-16).

Deste modo, o estágio de desenvolvimento científico, assim como o caráter da tecnologia disponível, demarcam o processo de mudanças, desde quando se inicia até posteriormente ao conjunto de suas transformações e evoluções.

Germani (1974) ainda se refere a taxas e sequências que marcam o processo de modernização ocorrido na Europa ocidental e que é partilhado pela América Latina. Destacamos o aspecto relativo ao atraso no surgimento e expansão das atitudes modernas apropriadas no que é pertinente à ciência, às atividades econômicas e à organização do Estado, considerando que, para o avanço desses setores, ocorreu a contribuição das elites intelectual, econômica e política. Este aspecto rege os três componentes mais importantes do fenômeno da modernização: o desenvolvimento econômico (transformação estrutural da economia); a modernização social (categoria residual que comporta subprocessos, dos quais projetamos a expansão da educação que resulta na ideia de participação e de crescente identificação com determinada sociedade); e modernização política (a racionalidade do Estado e a sua capacidade de originar e absorver mudanças nas referidas esferas). Estes fatores, por sua vez, comportam subprocessos que se ritmam e sequenciam distintamente, segundo as experiências históricas. Contudo, eles estão intimamente relacionados e se condicionam.

Berthold Frank Hoselitz (1913- 1995) argumenta que no contexto da década de 1960, circulava uma ideia generalizada do que era a modernização. Hoselitz (1964, p. 61-62) entende que “a adoção da tecnologia ocidental e de outras formas de atividades econômicas, exigem a transformação simultânea de uma sociedade, a fim de que passe a exibir uma estrutura social ocidentalizada e a maioria dos

valores sociais europeus”. Em uma sociedade modernizada, não há lugar para padrões de desenvolvimento econômico difuso. Esses padrões precisam ser altamente específicos. O autor assim caracteriza tal sociedade:

[Nela há uma] complexa divisão do trabalho social, [...] uma estrutura social relativamente aberta, na qual as barreiras de casta inexistem e as barreiras de classe não são insuperáveis, [...] os papéis sociais e os proventos da atividade econômica se distribuem essencialmente na base da livre consecução e [...] a inovação, a busca e a exploração de lucrativas situações de mercado, e a impiedosa procura do interesse próprio [...] são plenamente sancionadas (HOSELITZ, 1964, p. 66).

Dentro desse caráter geral apresentado por Hoselitz (1964), as relações sociais concretas de tais sociedades podem variar de modo considerável.

Shmuel Noah Eisenstadt (1923-2010), ao definir as características básicas da modernização, assegura que nas sociedades que sofreram tais processos, o “ponto dominante” era o enfrentamento de um problema básico: “a necessidade de desenvolverem uma estrutura institucional capaz de ‘absorver’ continuamente as várias mudanças sociais inerentes” (EISENSTADT, 1969, p. 10). Segundo ele, havia uma grande variedade estrutural nas sociedades em fase de modernização e nos modos como elas se ligavam às circunstâncias de crescimento sucessivo ou de diminuição súbita de poder e de forças. O autor assinala ainda que esse processo na América Latina emergiu de sociedades oligárquicas coloniais, o que provocou estruturas fragmentadas que contribuíram para acentuar, ainda mais, a separação entre ela (a oligarquia) e outras populações. Ele define a modernização como um

Processo de mudança para os tipos de sistemas sociais, econômicos e políticos que se desenvolveram na Europa ocidental e América do Norte entre os séculos XVII e XIX, espalhando-se, então, por outros países europeus e, nos séculos XIX e XX, pelos continentes sul-americanos, asiático e africano (EISENSTADT, 1969, p. 11).

Este sociólogo ainda discute que nos países latino-americanos, o setor econômico possuía um forte e assimétrico vínculo, primeiramente com a Europa e depois com os Estados Unidos. Nas nações da América Latina permanecia a herança do período colonial, tal como fornecer as matérias-primas para os mercados internacionais e adquirir dessas metrópoles econômicas, os bens manufaturados, o que retardou a inclinação para a modernização. Eisenstadt (1969) assenta seu pensamento na dualidade da base estrutural (não integração e não equilíbrio dos distintos setores sociais no aspecto da perspectiva de mudança contínua) dos países latino-americanos no início do século XX, como característica primeira que erigia problemas peculiares para o processo de modernização.

Dessa forma, os diversos “pontos de partida”, das distintas sociedades rumo à modernização, demarcaram

[...] os contornos específicos de seu desenvolvimento e os problemas surgidos ao longo dele. No entanto, além dessas variações, desenvolveram-se, também, muitas características comuns que constituem talvez o núcleo principal de modernização (EISENSTADT, 1969, p. 12).

Esse núcleo comum diz respeito, portanto, aos aspectos sociodemográficos e estruturais da organização de uma sociedade.

A ideia desenvolvida por Marshall Berman (1986, p. 16) sobre o processo de modernização nos incita a entender que, sobretudo no século XX, ele foi resultado de uma sensação de viver simultaneamente em dois mundos (tradicional e moderno), visto que abarca “virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial” que coage a viver em um turbilhão de sensações e experiências cheias de indefinição, de mudanças e de volatilidade, mas repletas de paixão pela técnica e pelo progresso. Berman (1986) afirma que não há como escapar desse processo, visto que ele está impregnado no presente e move todos

Pelo desejo de mudança – de autotransformação e de transformação do mundo ao redor – e pelo terror da desorientação e da desintegração, o terror da vida que se desfaz em pedaços. Todos conhecem a vertigem e o terror de um mundo, no

qual ‘tudo o que é sólido desmancha no ar’
(BERMAN, 1986, p. 13).

No que diz respeito a “pertencer ao presente”, Renato Cancian (2011/1a), ao analisar a temática da modernização, admite que, geralmente, denota “algo que faz parte do presente [...] que é atual e muitas vezes considerado mais avançado e melhor”. No entendimento deste autor, interpretá-la à luz das ciências sociais é lançar-se em um mundo de extrema complexidade e abrangência, visto que o processo de modernização envolve uma gama de mudanças perceptíveis nas estruturas econômica, social e política de um país. A modernização acontece simultaneamente, ou não, no interior de cada estrutura específica dos sistemas que estruturam a sociedade, além de ser um processo em constante atualização, provocador de transformações significativas nas sociedades ocidentais (CANCIAN, 2011/1a).

Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2011), por sua vez, argumenta que o termo modernização foi introduzido como termo técnico a partir dos anos 1950. De acordo com ele, tratava-se de um esforço para

Conceituar um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da escola formal; à secularização de valores e de normas, dentre outros (CARVALHO, 2011, p. 14).

Carvalho (2011) em consonância com o que discute Cancian (2011/1b), também compreende que os processos de modernização intensificaram-se com o advento do capitalismo industrial, o qual exigiu “o surgimento de novas esferas da vida política, econômica e social, e com o aburguesamento da cultura, num processo em que ferrovias e locomotivas se tornavam símbolo de dinamismo e progresso” (CARVALHO, 2011, p. 14). Essa transformação estrutural era (res)significada por obras que dividiam, ao mesmo tempo em que uniam, integravam o país, seja pela fixação de estradas de ferro, de rodovias, de linhas de transmissão de energia, que objetivavam criar as bases para o desenvolvimento econômico. Os projetos modernizadores são “múltiplos e complexos” e, no Brasil, “vêm sendo forjados na

descontinuidade de ideias e de projetos, indiciando sua falta de racionalização e a polissemia de suas abordagens” (CARVALHO, 2011, p. 15).

Como se pode ver, o processo modernizador é fértil de consequências e possui caráter particular, segundo as localidades e regionalidades de cada contexto. Portanto, é necessário saber identificar os matizes com que ele se revela, respeitando as relações – e a ausência delas – entre as distintas estruturas que explicam sua fisionomia, nos setores econômicos, políticos, educacionais, sociais, culturais, científicos, geográficos, demográficos, entre outros.

Germani (1974) compreende que os processos de modernização consumam-se por meio da geração de um “novo complexo cultural: a sociedade industrial”. Analogamente, Cancian (2011/1b) considera que

A industrialização [...] altera profundamente a distribuição demográfica das populações. A mecanização da agricultura é um dos fatores que acarretam êxodo de mão-de-obra excedente para a zona urbana [...] o crescimento da oferta de emprego gerado pela expansão da indústria acaba atraindo mais pessoas [...] para as cidades (CANCIAN, 2011/1b, s/p).

Da mesma maneira, na compreensão de Daros (1984, p. 8),

[...] a industrialização implica a racionalidade funcional [...], organização da atividade dos membros da sociedade em função das finalidades objetivas, o que supõe papéis definidos e objetivos traçados por quem dirige o processo de racionalização.

Hoselitz (1964, p. 126) desenvolve a ideia de desmistificação da questão da industrialização como a instalação de um complexo de grandes fábricas, abundância de maquinário e absorção de enormes volumes de capital fixo. De acordo com ele, a industrialização na “prática e em todos os países, não somente consistiu no estabelecimento de grandes fábricas, mas também no crescimento simultâneo de empresas pequenas e algumas mesmo minúsculas”. O autor ainda alega:

[...] a capacidade de industrializar não [será] uma resultante exclusiva dos fatores demográficos e da

oferta de capital, porém, igualmente, da adaptabilidade das existentes relações sociais, formais e informais, a uma nova, mais racionalizada e mais eficiente economia (HOSELITZ, 1964, p. 137).

Assim, essa adaptabilidade necessária das relações sociais requer a participação efetiva da educação (escolar) na transformação dessas relações. Nesse aspecto, a mescla industrial funciona como uma maneira de distribuição dos membros no interior das sociedades, cumprindo funções específicas e demarcadas por um processo racionalizado (DAROS, 1984).

Eisenstadt (1969) assegura que a situação de modernização é caracterizada justamente pelo desenvolvimento dos setores econômico (elevação do nível de tecnologia); político (expansão territorial, fortalecimento dos poderes dos órgãos centrais, legais administrativos e políticos); e cultural (diferenciação crescente dos sistemas culturais e dos valores significativos). Já no que é pertinente à temática da industrialização, o sociólogo enfatiza que os

Sistemas industriais baseados em alto nível de tecnologia; pela crescente especialização dos papéis econômicos e das unidades de atividade econômica: produção consumo e comercialização; e pela ampliação do escopo e complexidade dos principais mercados: o de trabalho, o de dinheiro e o de bens (EISENSTADT, 1969, p. 14).

Germani (1974, p. 22), por sua vez, explicita que se devem considerar as diferenças existentes entre a situação histórica inicial que conduziu ao aparecimento da sociedade industrial e a gama de variedades de modos de gradação ocorridas após a disseminação, acomodação e mudanças iniciais nas sociedades ocidentais e, em seguida, no mundo. Ele assinala, também, o que distingue a sociedade moderna: sua característica “reside em sua permanente incorporação de mecanismos adequados para originar e absorver o fluxo de mudanças contínuas, ao mesmo tempo em que mantém um grau ‘adequado’ de integração”.

Os argumentos de Germani (1974) correspondem aos de Eisenstadt (1969) quando observa que o que é distribuído e regulado prescritivamente perde sua importância em favor de mecanismos não prescritivos e indiretos. Eisenstadt (1969, p. 35) também entende que

[...] as fronteiras das comunidades políticas globais, que tendiam a cristalizar-se nos processos de modernização, não eram fixas nem determinadas, mas tendiam a mudar em diferentes períodos ou estádios da modernização.

O autor enfatiza, ainda, que a atuação de “grupos e elites especificamente modernos – tais como os grupos intelectuais e religiosos ou empresas” (EISENSTADT, 1969, p. 35), que ao desenvolverem relações que transcendiam os limites políticos existentes, contribuíram para que os processos de modernização não ficassem confinados aos limites nacionais. No Estado de Santa Catarina na década de 1960, o processo de modernização emergiu verticalmente, como resultado de pensamento e ação da elite econômica, empresarial e intelectual, como veremos a seguir.

2.2 O CATARINENSE COMO CIDADÃO DA PÁTRIA, IDEALIZADO PARA SERVI-LA

Para considerarmos o projeto de modernização, colocado em prática na década de 1960, partimos do pressuposto de que o catarinense, como um cidadão da Pátria, idealizado para servi-la, já estava constituído. Dilce Schüeroff (2009) assim observa:

Os debates em torno da homogeneização da língua e do nacionalismo existiam desde o início dos anos de 1900, mas ganharam força nas décadas de 1930 e 1940 em razão do crescimento do sentimento anti-germânico no Brasil, principalmente em Santa Catarina. Esse sentimento foi construído no período da Segunda Guerra Mundial, quando se atribuiu e se identificou os imigrantes alemães como propagadores da ideologia germânica - o nazismo - e as escolas eram vistas como um dos lugares desta propagação (SCHÜEROFF, 2009, p. 37).

Em consonância com tais ideias, as análises realizadas por Nóbrega (2002, p. 114), confirmam que a educação catarinense foi impactada até o final dos anos 1940, por “práticas oligárquicas e coronelistas [...] com uma retórica oficial de cunho nacionalista,

republicano, cientificista e liberal” que esteve voltada, por meio de seus programas de ensino, à formação dos professores como cidadãos patriotas, aptos a projetar a potência nacional. O mesmo autor atenta para o fato de que “as diretrizes no campo da instrução pública foram, em geral, de iniciativa das administrações estaduais” (NÓBREGA, 2002, p. 114), como dispunha a Constituição de 1891.

Desse modo, em Santa Catarina no final dos anos 1940, ainda continuavam tímidas as iniciativas voltadas à formação do professorado, como o era ainda no Império, tendo em vista que, como já demonstrado, a primeira Escola Normal foi criada no Estado, no ano de 1880. Um dos avanços notados com o advento da República é o fato de se estreitar “uma relação de identidade entre instrução pública e regime”, estabelecendo-se um discurso educacional do “ponto de vista oficial” que

Procurou identificar o ensino público e suas reformas à constituição e ao fortalecimento da nacionalidade, da cidadania e do ordenamento social, associando-os à eficácia administrativa, ao novo e ao moderno; em oposição ao ineficaz, velho, e retrógrado, representados pelas instituições do regime imperial (NÓBREGA, 2002, p. 114).

Assim, caberia à escola, por meio da atuação do corpo docente, muito mais que alfabetizar: era mister que, por meio de sua atuação, o professorado disseminasse uma gama de informações, valores e práticas sociais, capazes de fortalecer a identidade de cidadão patriota. Neste aspecto, aparece a necessidade de elevar a qualidade da formação desses professores como aqueles que podem difundir uma

[...] nova visão de mundo calcada no racionalismo, no cientificismo, no positivismo; republicana, nacionalista e liberal, contraposta a uma visão, até então dominante, de caráter religioso e identificada com o regime imperial (NOBREGA, 2002, p. 115).

Segue-se então que, em 1911, ocorre a reforma da então denominada instrução pública primária, que objetivou renovar as Escolas Normais e reestruturar o ensino público primário por meio da intervenção direta de Orestes Guimarães. Neide Almeida Fiori (1975),

ao analisar aspectos da evolução do ensino público em Santa Catarina, anota que a preocupação com a formação do magistério se faz presente em todos os contextos, respeitando suas especificidades. Fiori (1975) relata que, no início do século XIX, foi aventada a ideia de se mandar jovens catarinenses para habilitarem-se ao magistério, na então Província do Rio de Janeiro.

Nesse período, segundo argumenta, “enviar um professor para estudar fora de Santa Catarina, era a única solução para uma Província de muito modesto horizonte cultural” (FIORI, 1975, p. 34). Enviado o Professor Francisco José das Neves à Província, na volta ele deveria

[...] reger a Escola de Instrução Primária da Capital, também designada como Escola Normal de Primeiras Letras [na qual] seriam transmitidos aos professores em exercício e a outros interessados, os conhecimentos que o professor em questão, tivesse adquirido na corte (FIORI, 1975, p. 35).

Esta Escola habilitou 13 professores no ano de 1844.

Neide Fiori (1975) compreende que Orestes Guimarães assumiu, em 1911, a responsabilidade de criar um sistema de educação em Santa Catarina e não reformar, ou inovar algo já estabelecido. Essa missão Orestes Guimarães conduziu com “mão forte”, seguindo diretrizes nacionalizadoras. No entanto, tais diretrizes eram mais amenas que as estabelecidas em São Paulo e no Distrito Federal, que afastavam do magistério professores estrangeiros. Fiori (1975) certifica que em Santa Catarina, durante a reforma de Orestes Guimarães, esses professores podiam lecionar desde que comprovassem sua habilitação profissional, domínio da língua vernácula e eficiência na atividade docente. Assim,

O plano de nacionalização do ensino em Santa Catarina, iniciado em 1911, [...] assumira o aspecto de diretrizes e bases mais que de legislação fixa e começou com uma ação indireta, consubstanciada na criação de escolas públicas nas regiões povoadas por imigrantes estrangeiros, e por uma ação direta, delineada em determinações legais (FIORI, 1975, p. 127).

Desse modo, importava estimular valores e atitudes que não “ofendessem” a vida nacional, ao mesmo tempo em que agregasse “traços culturais” dos imigrantes como, por exemplo, “o gosto por trabalhos manuais, ginástica calistênica, festas escolares e disciplina semi-militarizada” (FIORI, 1975, p. 129), o que caracterizou ambivalência à escola catarinense.

Fernanda Vicente de Azevedo (2012, p. 8) compreende que a atuação de Orestes Guimarães no processo de nacionalização do ensino catarinense se consubstanciou, tendo como princípio inicialmente a “coexistência cultural entre estrangeiros e nativos [ampliando-se] para a perspectiva de nacionalização coercitiva da escola e do papel do professor”. Fundamentada nos discursos deste intelectual, Vicente de Azevedo (2012, p. 8) afirma que o processo de nacionalização da instrução primária catarinense, no começo do século XX, foi demarcado nos discursos oresteanos, “em quatro fases diretamente relacionadas aos cargos por ele assumidos na cena política nacional”, nas quais ela identifica “os encaminhamentos pedagógicos dirigidos à formação escolar do cidadão nacional em um Estado como Santa Catarina, permeado pela presença do elemento ‘estrangeirizado’”. A autora argumenta:

Aos ‘neo-brasileiros’, crianças que cresciam destituídas dos signos nacionais em virtude da socialização familiar com ascendentes estrangeiros, foi reservada uma parte significativa do discurso de Guimarães, que incide sobre a importância do papel da escola e do professor devidamente capacitado a forjar nestes discentes, em especial, uma natureza brasileira (VICENTE DE AZEVEDO, 2012, p. 8).

Assim, Orestes estava mergulhado em um debate público que despontou no século XX: o nacionalismo. O fortalecimento do país como uma República apressou a necessidade de firmar os laços de unidade nacional. Neste aspecto, “a prática do idioma vernáculo [constituía-se em uma] demanda a ser atendida pelas escolas nacionais localizadas em zonas coloniais” (VICENTE DE AZEVEDO, 2012, p. 8). A construção da nacionalidade como projeto brasileiro estendeu-se até os anos 1950. Bibiana Werle (2014) inspirada em estudos de Renato Ortiz (1988) indica:

Visto que a indústria cultural era algo incipiente, a modernização e o desenvolvimento econômico nacional deveriam ser promovidos pelo Estado, ‘uno e indivisível’, detentor do poder para integrar as partes da nação. A tumultuada década de trinta desencadeou fatores que levaram a apresentação de uma nova Constituição ao país em 1937. Inaugurava-se, então o Estado Novo. A Campanha de Nacionalização, comprometida com a ideia de formação da identidade nacional brasileira, promovia o enaltecimento de símbolos nacionais através dos meios de comunicação, de cartilhas escolares e de produções culturais de forma autoritária, o que veio a implicar uma forte repressão a representações regionais e étnicas no país. (WERLE, 2012, p. 2).

Giralda Seyferth (1999, p. 199), em seu escrito *Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo*, demonstra a ideia da “necessidade de assimilação, de caldeamento, dos identificáveis como alienígenas ou estrangeiros [...], tornou-se uma questão urgente de segurança nacional na década de 30”. Vera Regina Bacha Pereira (2004, p. 142), em sua pesquisa *Nacionalização, Autoritarismo e Educação Inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940*, ao analisar os discursos varguistas no ano de 1940 em Santa Catarina, aponta que ele

[...] enfatizou que não poderia permitir que elementos estranhos, vindos de fora, procurassem perturbar a tranquilidade das populações coloniais tentando arrastá-las e organizá-las para o exercício de atividades contrárias aos interesses da pátria (BACHA PEREIRA, 2004, p. 142).

Como Interventor nesse período, Nereu Ramos⁴¹, por meio de um aparato legal (decretos federais e estaduais), procurava colocar fim a

⁴¹ Bacha Pereira (2004, p. 143) esclarece: “para tornarem efetivas e ágeis as medidas estabelecidas pelas leis federais e pelos decretos estaduais relativamente à orientação e fiscalização das escolas primárias particulares e especialmente quanto à nacionalização do ensino, o Interventor Federal através do Decreto-Lei n.º 124 criou a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e

“excessos de liberdade, que representavam crime contra a nacionalidade”. Unidos para este fim, estariam em cooperação “governantes e governados, civis e militares, num construir harmônico da unidade da pátria” (BACHA PEREIRA, 2004, p. 143).

Cynthia Machado Campos (1999, p. 156), aponta que, no período do Estado Novo, a rede escolar catarinense que estava “concentrada prioritariamente em regiões de colonização alemã” e foi “na ótica dos governantes, as que mais ameaçavam os ideais de unificação nacional, pela vigorosa conservação de seus costumes e tradições da pátria de origem”. Para a autora, a autonomia, como a principal ameaça sob a qual operavam essas escolas

Foi atacada com a centralização e controle de ensino pelo estado, concretizando através de uma série de medidas como a proibição do uso da língua estrangeira nos estabelecimentos escolares, a criação da superintendência geral de ensino e da inspetoria geral das escolas particulares e nacionalização do ensino (CAMPOS, 1999, p. 157).

Schüeroff (2009, p. 36) afirma a necessidade de reformar os cursos que preparavam o professorado catarinense entre os anos de 1935 e 1946, em função da modernização do próprio ensino:

[...] visavam à modernização do ensino, um melhor preparo técnico dos professores e à homogeneização das populações. A homogeneização se daria através da política nacionalizadora que se concentrou principalmente nas populações de colônias de imigrantes (SCHÜEROFF, 2009, p. 36).

Ditas essas palavras, argumentamos que os estudos acima abordados acerca da constituição do catarinense, como um cidadão da Pátria, contribuem para a ratificação dessa ideia. Emerge nesse bojo, a

Nacionalização do Ensino, subordinada à Superintendência Geral do Ensino. Essa nova Inspeção, comandada por Luiz Sanches Bezerra da Trindade, veio agregar forças aos trabalhos da nacionalização que o Inspetor Federal Areão já desenvolvia no Estado, juntamente com todos os exortados por Nereu Ramos”.

importância do corpo docente “abraçar” o projeto nacionalizador, em especial, no período do Estado Novo. Ao professorado caberia então

Falar e ensinar a língua portuguesa aos filhos de imigrantes que praticamente só conheciam a língua materna. Deveriam também cultivar o sentimento patriótico através de cultos e comemorações cívicas. Com isso, todos falariam a mesma língua e todos se sentiriam pertencentes à mesma nação, a nação brasileira (SCHÜEROFF, 2009, p. 38).

Assim, buscava-se a consolidação da formação de uma geração neófito regida, sobretudo sob a marca de serem brasileiros, emoldurados pelos princípios do projeto nacional: nacionalização (FIORI, 1975).

2.3 MODERNIZAÇÃO NA DÉCADA DE 1960: FORMANDO À SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO

Tenho trilhado um caminho diferente, animado dos novos ideais ditados pelos tempos modernos, numa tentativa de reformulação administrativa, de cujo êxito já não tenho dúvidas (Celso Ramos, 1963).

Não pretendemos discutir aqui as políticas dos governos Celso Ramos e Ivo Silveira, mas situar o Estado em um período, no qual uma plataforma de governo se erguia sob a égide do abandono da tradição e da busca da modernização, por meio da técnica e da ciência, como modo de racionalizar a administração pública e moldar recursos humanos aptos à vida moderna. Este “moldar recursos humanos” se liga de modo mais direto ao campo educacional e mais verticalmente à formação das professoras/res catarinenses, como agentes legitimados socialmente e que deveriam estar aptos a operar com esses recursos humanos, para assumir a função de animar seus “espíritos” para os “novos tempos”.

Goularti Filho (2002a), em suas análises sobre a formação da economia em Santa Catarina, entende que é no início da década de 1960 que ocorre a integração e a consolidação do capital industrial. A alteração do padrão de crescimento, por meio de novos investimentos em energia, transporte, sistema de crédito e fortalecimento dos setores elétricos e metal-mecânico, evidenciou-se. A expansão e consolidação

do capital industrial se deram pela concentração e pela centralização de capital. Esse crescimento se estendeu até o fim da década de 1990.

Sobre a concentração de capital, materializada na aglutinação das indústrias, Hoselitz (1964, p. 129) nota que o grau de dispersão, dado pelo desenvolvimento de “pequenas e médias fábricas situadas em centros de população escassa, tende a aumentar o custo das instalações complementares e exerce, dessa forma, uma maior pressão sobre as provisões de capital, requerida para atender ao processo de desenvolvimento”, além de sua baixa produtividade. Este autor observa a tendência de normas universalistas e de livre empresa regendo a distribuição das funções econômicas em uma sociedade modernizada.

Hoselitz (1964) assinala a necessidade de se tomar medidas sociais para que esse crescimento seja gerado rapidamente. Para o autor, as relações sociais dos países que pretendem se modernizar precisam ser modificadas, assemelhando-se às dos países capitalistas ocidentais. Uma dessas medidas de aceleração é a elaboração de planos de progresso econômico. Hoselitz (1964) aponta em suas análises dos anos 1960:

O progresso dos países subdesenvolvidos não depende somente de que adotem os processos econômicos e tecnológicos dados pelas nações mais adiantadas, mas também da sua conformação à estrutura social destas últimas, inclusive, em alguns casos, à forma de sua organização política (HOSELITZ, 1964, p. 61).

As experiências de mudança planejada e dirigida no Estado de Santa Catarina tiveram início no Governo de Irineu Bornhausen (1951-1956). Essa primeira experiência materializou-se com a elaboração do Plano de Obras e Equipamentos (POE). Após estas, muitas outras se seguiram: Plano de Metas do Governo/Plameg I-II (Governo de Celso Ramos, 1961-1965 e de Ivo Silveira, 1966-1970); Projeto Catarinense de Desenvolvimento (PCD), Governo de Colombo Machado Salles, 1971-1974; o Plano de Governo (PG), Governo de Antônio Carlos Konder Reis, 1975-1979; e o Plano de Ação (PA), Governo de Jorge Konder Bornhausen, 1979-1982. Priorizamos, entretanto, duas dessas experiências: o Plano de Obras e Equipamentos (POE) como experiência inaugural e incipiente e o Plano de Metas do Governo (Plameg I-II). Deteremo-nos, neste último, por delinear um projeto global de modernização para o Estado de Santa Catarina, por meio da

prática social do planejamento. Quanto ao primeiro, reservamos largas pinceladas.

De modo específico, o POE, como iniciativa de racionalização da administração pública buscou, de modo incipiente, institucionalizar o planejamento em Santa Catarina, por meio da busca de métodos e técnicas para orientar o desenvolvimento econômico e social. Não ocorreu, contudo, a criação de órgãos e gabinetes que permitissem coordenar, rever e consolidar os programas setoriais e elaborar um plano geral.

Como o primeiro plano governamental, o POE, teve sua importância, pois demarca o início do processo de desenvolvimento de uma administração planejada e de racionalização, com o intuito de introduzir uma fisionomia de modernização em Santa Catarina. Esse plano foi elaborado, segundo entende Sérgio Schmitz (1985, p. 20), como um plano decenal, e enviado à Assembleia Legislativa “com a finalidade de orientar a atuação do Poder Público”. Sua vigência estava prevista para os anos de 1956 a 1965, entretanto, com a eleição de Celso Ramos para governador, se restringiu a cinco anos. Ainda de acordo com Schmitz (1985, p. 20), esse plano não significou “mais do que um orçamento paralelo de investimentos, submetido a tratamento especial, não se podendo titulá-lo como um plano global”, porém, “representou a primeira tentativa, no Estado, de vinculação de investimentos em obras pré-definidas”. Alcides Goularti Filho (2002a, p. 199), por sua vez, compreende que não havia no período uma “infra-estrutura social básica e os arranjos institucionais não estavam preparados” para processos diversificados, o que impulsionou o “Estado a intervir na economia para facilitar o processo de acumulação”.

O planejamento governamental, visto como uma técnica social moderna, adaptada à organização política, segundo assinala Hoselitz (1964), foi vislumbrado como uma via para solucionar problemas relativos ao próprio processo de desenvolvimento e de relacionamento com o poder central. Esta perspectiva de planejamento, com abrangência ampla, ocorreu a partir da administração de Celso Ramos (1961-1965), então governador do Estado de Santa Catarina. Ainda assim, a opção pelo planejamento, frequentemente se concretiza em sociedades que seguem uma tendência de desenvolvimento voltado para si mesmas.

O processo de modernização desencadeado por Celso Ramos, mesmo elaborado em perspectiva mais abrangente, visando estender-se aos diferentes setores da sociedade catarinense, direcionou seu foco ao desenvolvimento econômico pela via da industrialização. Isto ocorre

quando Celso Ramos (1961-1965), por meio da elaboração do Plameg I-II, demarca os objetivos de racionalidade e de eficiência na administração pública. Sob essa égide, ele objetivava fazer corresponder “os meios utilizados em correlação com os fins que se pretende atingir”. Nesta perspectiva, suas intenções convergem para a reflexão que propõe Cancian (2011/1b) sobre a modernização: os meios e os fins devem estar profundamente relacionados para provocar o êxito. Este projeto de modernização demarcou transformações contundentes no Estado, pois concentrou as questões econômicas, anteriormente de base essencialmente agrária, em uma economia de base industrial e anunciou uma modernização impulsionada, em larga medida, pelo desenvolvimento da economia, ainda que em sua proposta constasse atender, também, o homem e o meio. Celso Ramos afirmava que seu projeto não era improvisado. Assegura o governador: “estou realizando obra segura, realista e sem percalços, porque oriunda de uma programação conscienciosa, exata e adequada à nossa realidade econômica e social” (RAMOS, 1963, p. 66).

O Plameg I-II em sua própria elaboração e implantação revela um caráter modernizador, quando propõe, pelas pesquisas em todo o Estado, por meio do Seminário Socioeconômico realizado entre os anos de 1958 e 1959, a participação das principais lideranças locais, na construção de metas governamentais. Os teóricos da modernização Germani (1974) e Eisenstadt (1969) são unânimes ao afirmar que uma das características do processo modernizador é justamente o alargamento das participações políticas como mecanismos dinamizadores, ainda que posteriormente possam funcionar também como estabilizadores. Estes sociólogos entendem que as elites modernizadoras que conduzem o processo estão “dispostas a elevar o processo pelo menos até o máximo possível permitido, dentro dos limites colocados por outros fatores contextuais” (GERMANI, 1974, p. 42). No caso catarinense, as iniciativas que visavam “abrir às participações”, ocorreram por meio da ação de Celso Ramos, em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), limitando-se, portanto, aos condutores do processo.

Essas ações reiteravam uma tendência recorrente após os anos de 1930 no Brasil, sob a tutela de Getúlio Vargas no Governo Federal, de uma política de “desenvolvimentismo”, de “nacionalismo econômico”, de “volta para dentro de si mesmo”. Germani (1974) a considera como segunda etapa dos processos de modernização, ao estudar o fenômeno na América Latina. Já no Estado de Santa Catarina, a ideia de desenvolvimento interno é a linguagem que prevalece até o final da década de 1960. O governador Celso Ramos, em um de seus discursos

de prestação de contas à população, esclarece no título de sua fala que este era “um estado que [crescia] dentro de si mesmo” (RAMOS, 1963), confirmando esse componente do processo modernizador:

Multiplicamos [...] as oportunidades de trabalho, as vagas nas escolas, os quilowatts nas fábricas, as máquinas nas estradas. Somos um estado que cresce dentro de si mesmo que se amplia e [se] projeta no país como um novo centro dinâmico da economia nacional (RAMOS, 1963, p. 2)

Celso Ramos priorizou a modificação da estrutura econômica do Estado, entendendo-a como componente da modernização. Nesse discurso, ele se refere aos investimentos nos setores da energia (empregada como potencial e eficiência na produção de bens e de serviços), do transporte, da agricultura, da educação, da saúde pública e da política de crédito, como necessidades de uma sociedade catarinense complexa, industrial. Para atender a esses fins, o Governador criou várias instituições: o Gabinete do Planejamento, como órgão formulador de políticas públicas e de controle e das instituições; o Banco do Estado de Santa Catarina (BESC); a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC); uma concessionária de energia elétrica, as Centrais Elétricas de Santa Catarina (CELESC); um Fundo de Desenvolvimento (FUNDEC); a Empresa de Eletrificação Rural de Santa Catarina (ERUSC) e a Secretaria de Negócios do Oeste (MELO, 2010). No discurso intitulado *Homenagem ao povo de Blumenau*, Celso Ramos, ancorado nessas mudanças estruturais levadas a efeito em seu governo, ratifica:

É sabido, hoje, e ninguém mais põe em dúvida, que o meu governo está voltado para o processo de aceleração do desenvolvimento. Constituí o desenvolvimento econômico e social o tema central da minha campanha e dele fiz o centro das atividades governamentais, tendo como base o Seminário Socioeconômico, de tão grande proveito para os esquemas de ação, como também para a mudança da mentalidade barriga-verde (RAMOS, 1963, p. 59).

Esse esforço relacionado à criação de instituições estruturadoras da base estatal coaduna com as características imanentes a um processo

modernizador, coerente com os argumentos de Germani (1974) e Eisenstadt (1969), para quem, nos países latino-americanos, esse processo estava centrado, exatamente, no princípio da transformação estrutural da economia.

A elaboração do Plameg I-II marcou, de modo contundente, a necessidade da administração pública planejada e marcada pela racionalidade científica⁴². Com esse plano, entende Goularti Filho (2002a, p. 200) “que efetivamente o Estado passou a utilizar instrumentos ativos de políticas econômicas para implantar e ampliar a infra-estrutura social básica e para financiar o capital privado local”. O Estado montou sua “ossatura material” e atuou como um modo superior de organização capitalista, quando expandiu suas bases de produção e se adequou à ordem econômica, politizando-a (GOULARTI FILHO, 2002a). Assim, a institucionalização da técnica social de planejamento ocorreu a partir do momento em que o Estado é compreendido como fator de coordenação das relações, não somente entre os setores público e privado, mas principalmente, como coordenador das próprias atividades no interior do setor público, devido à sua intensa participação na vida econômica. De acordo com Daros (1984, p. 6), o Estado interfere “na vida dos cidadãos, acentuando assim um Estado planejado”.

Como projeto amplo de desenvolvimento, que comportava em si planos setoriais, manifestou-se uma preocupação específica com o desenvolvimento e a consolidação do campo educacional, tendo em vista que o desenvolvimento econômico, político e social era impensável, sem considerar as condições da educação e da formação do povo. Para tentar desatar este nó, que é a relação entre formação docente e modernização e considerando o papel fundamental das professoras e dos professores para o êxito do projeto de modernização elaborado para o Estado, teremos como principais testemunhas esses agentes, que se encontram na situação de aposentados da Rede Estadual de Ensino, e que exerceram a docência na década de 1960. Contudo, é sobre o lugar da educação, nesse processo, que nossa reflexão avança daqui para diante.

⁴² Por racionalidade científica, no campo da educação nesse período, compreende-se a mudança de paradigmas de análise social, que buscou nas Ciências Sociais o suporte teórico e metodológico para interpretar os fenômenos sociais.

2.4 EDUCAÇÃO: PRIMAZIA NOS PROJETOS DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL

Consideramos importante recuperar ideias contidas no *Manifesto dos Pioneiros*⁴³ da *Educação Nova*, tendo em vista que a questão educacional tão cara e relevante na primeira metade do século XX, permanece como um dos “pontos de estrangulamento” mais significativos no sentido de impedir a modernização do Estado de Santa Catarina, na década de 1960. A questão da reconstrução educacional no Brasil, na primeira metade da década do século XX, assim é colocada pelos “pioneiros da educação nova”⁴⁴:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO, 1932, p. 1).

Tendo em pauta a importância da educação, e ao mesmo tempo, a gravidade na qual se encontrava, no Governo de Getúlio Vargas⁴⁵ se

⁴³ No avançar deste estudo, mais informações acerca desse Documento serão veiculadas.

⁴⁴ Insígnia para fazer referência aos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de modo específico, referência a Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

⁴⁵ Foi presidente do Brasil em dois períodos. O primeiro de 15 anos ininterruptos, de 1930 a 1945, dividiu-se em 3 fases: de 1930 a 1934, como chefe do “Governo Provisório”; entre 1934 e 1937 como Presidente da República do Governo Constitucional e de 1937 a 1945, enquanto durou o Estado Novo, que foi implantado após um golpe de Estado. Já no segundo período foi eleito por voto direto e como Presidente da República governou por 3 anos e meio: de 31 de janeiro de 1951 até 24 de agosto de 1954, quando cometeu suicídio.

tonificou o seu papel como propulsora das forças culturais e das aptidões inventivas, tendo em conta que o modelo agrário-comercial de exportação e de dependência entrou em crise e foram lançadas as bases de uma nova estruturação: o modelo nacional-desenvolvimentista, que finca suas bases na modernização pela via da industrialização. Com isto a tessitura social se complexificou pela emergência de uma pequena burguesia reivindicadora, composta por funcionários públicos, comerciantes, militares e profissionais liberais, dentre outros; por uma camada de intelectuais e pelo operariado emergente ainda no início do século XX, decorrente do fluxo imigratório europeu que se fixava em regiões economicamente mais prósperas, tanto em ambiente rural quanto urbano. Ao mesmo tempo ocorreu uma forte demanda dessa configuração social arlequinal⁴⁶ por mais escolas.

Ocorreu, nesse período, um movimento em prol da educação⁴⁷, que se expressou de modo mais contundente em nível de Brasil, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública⁴⁸ em 1932. Segundo argumentos de Marta Maria Chagas de Carvalho (2002, p. 13), a pasta se constituiu como um “espaço de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário, do aparelho escolar”. Depois de Vargas ascender ao poder, com a instituição do Estado Novo no ano de 1937, a educação da juventude por meio da escolarização, foi considerada preponderante. Ao reunir os setores da educação e da saúde em um mesmo Ministério, torna-se evidente a necessária articulação

⁴⁶ Referente ao personagem Arlequim, de comédias italianas. Arlequim foi utilizado como uma metáfora para descrever o povo brasileiro da primeira metade do século XX, pelo poeta Mário de Andrade, no livro *Pauliceia Desvairada*, publicado em 1922. O uso metafórico alude ao traje do personagem, composto por retalhos multicoloridos, referenciando a população multifacetada (distintos extratos sociais, origens, raças), especialmente da cidade de São Paulo, do período em questão (DE NÍCOLA, 1998).

⁴⁷ Não desconsideramos aqui as reformas educacionais realizadas em vários Estados brasileiros durante os anos de 1920: Fernando de Azevedo em São Paulo; Anísio Teixeira na Bahia e no Rio de Janeiro/Distrito Federal, no final dos anos 1920 e início dos 1930; e Manoel Bergström Lourenço Filho no Ceará. Contudo, ainda se tratava de reformas esparsas, que não contemplavam o âmbito nacional.

⁴⁸ Outras instituições ligadas à educação e à cultura também foram criadas: Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o Museu Imperial de Petrópolis; sedes do Instituto Histórico e Geográfico em diversos Estados; o Instituto Nacional do Livro; a Universidade do Distrito Federal; Universidade de São Paulo (GOMES, 2002).

entre as políticas sociais dos diferentes setores, que se potencializavam, ainda que sob a égide de grandes tensões e confrontos políticos e ideológicos. Ângela de Castro Gomes (2002, p. 8), sobre tal questão, constata que “a política educacional desse período, em especial a do Estado Novo, precisa ser entendida como integrando um conjunto bem maior de políticas públicas dirigidas às áreas social e cultural”.

A modernização da educação se expressou notadamente a partir de um acirrado debate intelectual iniciado nos anos 1930, no qual projetos educacionais e sociais ainda estavam em disputa. Contudo, a incursão da camada de intelectuais educadores no debate público, no começo da década de 1930, foi o elemento desencadeador da ideia de uma educação brasileira modernizada. Nesse debate encontravam-se dois grupos: o laicato intelectual católico e os “pioneiros”, que disputavam o controle do aparelho escolar.

No primeiro grupo encontravam-se figuras como, Alceu Amoroso Lima – o Tristão de Athaide (1893-1983), e no segundo, nomes como Fernando de Azevedo (1894-1974), Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Esses dois grupos congregavam-se na Associação Brasileira de Educação (ABE) criada em 1924 e sob a orientação de Heitor Lyra da Silva até o ano de 1932. Ambos, laicato católico e pioneiros, acreditavam na transformação do Brasil pela via educacional e fomentaram campanhas educacionais, objetivando reformar a mentalidade das elites brasileiras, convergindo no campo dos debates em torno da causa cívico-educacional. A modernização, até os anos 1920, pode ser interpretada como a fórmula de organização nacional por meio da organização da cultura.

O segundo grupo, os “pioneiros”, após um impasse gerado na IV Conferência Nacional de Educação ocorrida em 1932, quando o laicato católico pretendia referendar “uma política educacional que perpetuava a dualidade do sistema escolar e lhe imprimia orientação religiosa” (CARVALHO, 2002, p. 13), elaborou um programa de política educacional amplo e integrado: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado em 1932. Redigido por Fernando de Azevedo foi endossado por 25 signatários, além do próprio Azevedo. Os argumentos propostos no Manifesto convergiam para a necessidade de organização, pela União, de um plano geral de educação, definidor de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, confrontando a posição dos católicos de uma escola dual, particular e religiosa, e expressando o caráter modernizado da educação a partir de então. Esse novo caráter desenhado para a educação, afugentou o grupo católico da ABE, que

abrigado na Confederação Católica Brasileira de Educação, por ele criada, combateu os princípios educativos que balizavam o Manifesto. Vale recuperar as palavras de Libânia Nacif Xavier (2002), que assim sintetiza o documento:

Representou o ideal daqueles que se auto delegaram a missão de conduzir o Brasil à modernidade pela via da Educação. Nesse sentido, os pioneiros viam-se como racionalizadores de um mundo em desordem e assim, manifestaram, no documento em tela, a percepção de um passado colonial que nos transformara em um povo *sem lastro de tradição ou cultura*⁴⁹, a visão de um presente caótico, onde a crise e a desordem geral eram agravadas pela *indisciplina mental do povo* e, por fim, a projeção de um futuro ideal, no qual o progresso balizado pelo avanço da *ciência* elevaria o país ao estatuto de *nação civilizada* (XAVIER, 2002, p. 3-4).

Dessa maneira, a modernização pela via educacional adquire tonalidades de secularização, de tentativa de o homem resolver os problemas do homem, racionalizando um “mundo em desordem”. Daros (2012, p. 185), em consonância com as reflexões de Xavier (2002), ao discutir o desenvolvimentismo e as políticas educativas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, compreende que “a discussão sobre a contribuição da educação para o desenvolvimento” foi marcada pela “aposta na educação, não só como fator de transformação da mentalidade social, mas simultaneamente, como motor e consequência do desenvolvimento”.

Como se pode ver era esta a função da educação escolar no Estado catarinense: promover o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, alargar suas fronteiras, como necessidade requerida pelo próprio desenvolvimento por ela proporcionado. Após estas sucintas pinceladas sobre a questão educacional no Brasil, nossas reflexões direcionam o foco para a situação educacional catarinense.

⁴⁹ Os grifos são da autora.

2.5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Celso Ramos, em seu discurso proferido por ocasião da instalação da IIª Convenção Estadual de Câmara de Juniores (1963), reitera a importância e a necessidade de atender aos problemas educacionais, visto que a fragilidade do setor significava a fragilidade de sua proposta de modernização. O governador argumentava que se fixou na “ideia de que o desenvolvimento é um processo global. É econômico. É social. É político. É cultural. Não é apenas simples aumento de riqueza, decorrente da utilização ótima dos fatores da produção” (RAMOS, 1963, p. 40).

Com a realização do Seminário Socioeconômico e, posteriormente, com a elaboração do Plameg I-II, despontava a necessidade de criar uma infraestrutura institucional para o setor educacional, ainda esparso e não sistematizado. Com tais características emergia como um setor carente de vastos investimentos, tanto na sua estrutura quanto na formação de seu corpo docente. Realizou-se, na gestão de Celso Ramos, uma ação vertical que cria instituições de caráter deliberativo, normativo e administrativo em instâncias superiores, para constituir um sistema educacional para Santa Catarina. Entre as instituições destacam-se: a criação do Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1962; do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe) em 1963, do Curso de Pedagogia (CP) e da Faculdade de Educação (FAEd), também no mesmo ano. Por fim, foi criada, a então, Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 1965.

A busca pelo desenvolvimento econômico, político e social delegou ao fenômeno educacional protagonismo pela necessidade de se pensar cientificamente a educação. Por meio do Cepe, foi consolidada e institucionalizada, sem negar esforços e iniciativas anteriores, a pesquisa educacional e a articulação tensa entre desenvolvimento do conhecimento científico, por meio da produção de pesquisas e formação de professores como contributos à modernização.

A criação do Cepe e a realização de pesquisas em educação balizadas pelas Ciências Sociais foram corresponsáveis pela modernização da educação catarinense, visto que ela passou a ser analisada e, posteriormente, organizada dentro de padrões e técnicas científicas. O planejamento educacional, materializado no primeiro

Plano Estadual de Educação (PEE), que vigorou entre os anos 1969-1980, diluiu seu caráter de experimentação, visto que a educação se desenvolvia anteriormente a isso, ao sabor das concepções educacionais daqueles que exerciam o poder. O PEE ao fornecer subsídios às ações educativas, e tais ações ao serem adotadas, contribuíam para que o Estado não se onerasse, efetuando gastos irracionais.

Sobre a questão de planejar a educação, as análises de José Mário Pires Azanha (1993), constataam que a primeira tentativa de elaboração de um plano nacional de educação ocorreu com a promulgação da Constituição de 1934, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵⁰ enviou, no mesmo ano à Presidência da República um anteprojeto do Plano de Educação Nacional, que nem chegou a ser discutido. Planejar a educação emergiu das ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contudo todas as teses nele defendidas, pelos intelectuais ligados ao movimento, foram refutadas no anteprojeto do plano de 1937.

Deprendemos, então, que a ideia de planejamento em educação remonta aos anos de 1930 tendo sido retomada no contexto dos anos de 1960, não como uma prerrogativa unicamente do Estado de Santa Catarina, mas como prerrogativa nacional, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que e em sua primeira revisão, efetuada em 1965, “incluiu normas tendentes a estimular a elaboração de planos estaduais”, como assinala Azanha (1993, p. 75). O mesmo autor ainda esclarece:

No fundo, entre os planos de 37 e o de 62, a diferença básica estava na própria concepção de plano que, no primeiro se traduz numa ordenação

⁵⁰ Marília Martins Coelho (1983) em seu estudo, *O Conselho Federal de Educação e o exercício da função normativa no sistema escolar brasileiro* esclarece: “antes do Conselho Federal de Educação, outros órgãos existiram com funções semelhantes tais como: Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária, reestruturado pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890: Conselho de Instrução Superior criado pelo Decreto nº 1.232-G, de 02 de janeiro de 1891; Conselho Superior de Ensino, criado pelo Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, e reformulado a 18 de março de 1915; Conselho Nacional de Instrução, criado pela Lei nº 4.632, de 06 de janeiro de 1923; Conselho Nacional de Ensino, criado pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e Conselho Nacional de Educação, instituído a 11 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.850” (1982, p. 15. Os grifos são da autora). O Conselho Federal de Educação foi instituído pela Lei nº 4.024/61, conhecida como a LDB/1961.

pormenorizada da educação brasileira, enquanto o segundo, apenas estimulava determinados critérios para os esforços articulados da União, dos Estados e dos Municípios na aplicação dos recursos destinados à educação (AZANHA, 1993, p. 74).

De acordo com Azanha (1993, p. 74), a elaboração de planos educacionais deveria possuir como princípio serem “instrumentos efetivos de um desenvolvimento desejável da educação” e não servir unicamente à “ideia de plano como distribuição de recurso”.

Já o intelectual catarinense Osvaldo Ferreira de Melo (1967, p. 50) ao afirmar que “a lei fundamental da educação nacional não esquece a necessidade do planejamento, pelo menos para a fixação de metas e da programação dos recursos existentes”, deixa explícito que a perspectiva que ganhou visibilidade em Santa Catarina, quando foi elaborado o PEE, foi a distribuição de recursos. A elaboração do PEE foi ocasionada por um contexto no qual os Estados brasileiros encontravam-se, como descreve Anísio Teixeira (1968, p. 10), em face de “intensa reconstrução dos seus sistemas de educação, afinal autônomos e integrados no espírito nacional sem perda das suas características regionais”.

O sociólogo Eisenstadt (1969, p. 32), ao analisar o que é pertinente ao campo educacional, assegura: o que caracteriza as instituições educacionais em um contexto modernizador é o “padrão de procura e oferta dos serviços educacionais que se desenvolveram com a modernização”, seja em termos de produtos ou de recompensas por eles oferecidos. Observa o autor que, entre esses benefícios gerados pela oferta educacional, constam as qualificações e as habilidades gerais, tais como a alfabetização; bem como as habilidades específicas; dentre estas as profissionais, que se expandiram com o desenvolvimento dos setores econômico, técnico e científico.

Na mesma direção, Cancian (2011/1b) assinala que a “oferta de escolarização pública” emergiu, em larga escala, nos processos modernizadores, os quais exibiam como estandarte na primeira década do século XX, a promessa de mobilidade social, como fenômeno constitutivo da modernização. Valle (2014) argumenta que a escolarização pública se expandiu pela exigência do processo de desenvolvimento industrial, “tardio, porém, intenso”. Para a autora, a expansão implicou

Desde o início, uma forte escolarização da população. Ele respondeu simultaneamente as exigências econômicas e a reivindicações de algumas camadas da sociedade. Assistiu-se então a um crescimento significativo do número de crianças escolarizadas e o prolongamento progressivo da escolarização (VALLE, 2014).⁵¹

Essa expansão da escolarização foi objetivada na década de 1960 em Santa Catarina, tanto no que diz respeito ao ensino primário e fundamental, quanto ao ensino superior, confirmando análises sobre o tema. O cerne da questão educacional foi pensar a ampliação quantitativa da estrutura administrativa, voltada ao nível superior, enquanto a educação primária foi contemplada com a construção de uma grande quantidade de salas de aula.

Também foram equipadas as salas já existentes e/ou realizados convênios com escolas privadas, com o fim de democratizar o acesso à educação primária, o que não indicava permanência ou sucesso das crianças na escola. Nesse aspecto, buscava o Estado de modo implícito, diante da situação econômica alarmante, implementar condições para a democratização da escola catarinense. Para tal circunstância, optou-se pelo esquema de convênios com escolas particulares, bolsas e auxílios diversos, sobretudo no que é pertinente ao Ensino Médio⁵², além da pretensão de expansão do ensino técnico (RAMOS, 1963-64).

Nesse processo, à educação escolar era reservada a função de transformação de mentalidades e formação de forças produtivas inerentes ao próprio processo de modernização. O intelectual educador Anísio Teixeira, quando assumiu em 1952 a direção do Inep, no Governo de Juscelino Kubitschek, retomou seu programa para a

⁵¹ Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/05_00_46_A_PROFISSIONALIZACAO_DO_CORPO_DOCENTE_AS_CONTRADICOES_DAS_PO.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

⁵² Utilizamos a nomenclatura estabelecida na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu Título VII, *Da Educação de Grau Médio*, e Capítulo I *Do Ensino Médio*, que designa que esta modalidade de ensino seria ministrada em dois ciclos (o ginasial e o colegial), e que abrangeria entre outros, os cursos secundários, os cursos técnicos e os cursos de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

reconstrução da Nação Brasileira⁵³; esta política de reconstrução nacional anisiana se orienta segundo análises de Marta Maria de Araújo e Iria Brzezinski (2006, p. 9), pelos pressupostos: a reconstrução se faz pela educação e “a escola deve ser considerada um centro de vida onde a matéria social se condensa e se inova”.

Anísio Teixeira (1968, p.14) defendia com veemência a edificação de uma sociedade democrática. Tal construção era dependente da educação e reconhecia que a desigualdade entre os indivíduos deveria servir como instrumento de construção de um pensamento sobre a igualdade social, promovida justamente por essa desigualdade individual, pois ela é que “capacita à participação na experiência social e contribui para a sociedade”. Nesse aspecto, a educação mune os indivíduos de uma possibilidade real de auxiliar na elaboração dos valores sociais de sua sociedade de pertencimento, que deve fornecer os meios para o desenvolvimento das capacidades e pelo mérito da “desigualdade individual”. Assim, uma forma democrática de vida só pode se consolidar nas sociedades onde a educação figura como um direito. Lançando mão de argumentos similares aos defendidos pelo educador Anísio Teixeira, Celso Ramos também percebe a educação escolar como um direito e não como um privilégio. Suas palavras reafirmam esta dimensão: “estou disposto [...] a dar o meu concurso [...] para que seja verdade, ao menos neste Estado, que a educação não é privilégio, mas direito” (RAMOS, 1963, p. 11).

A ideia anisiana de desenvolvimento de governos democráticos parece fazer-se presente, já no mencionado Seminário Socioeconômico, quando Celso Ramos a ele assim se refere:

[...] nele depuseram todos quantos desejaram. E aquilo que foi expresso como sendo reivindicações e o problema, se transformou num programa. O Seminário criou as condições para que a administração não fosse anárquica (RAMOS, 1963, p. 3).

No que diz respeito à educação escolar, Celso Ramos atribuiu ao seu governo, a responsabilidade de adequá-la as necessidades catarinenses: “por isso, não pouparei nenhum esforço para por ao

⁵³ Referência ao título do livro organizado por Marta Maria de Araújo e Iria Brzezinski (2006), publicado pelo Inep: *Anísio Teixeira na direção do Inep. Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*.

alcance de cada jovem catarinense a escola adequada à sua formação” (RAMOS, 1963, p. 11).

Por outro aspecto, ainda de acordo com o governador, a educação parecia exercer uma função instrumental no plano da modernização, visto que para ele a renovação do Estado e do país se alicerçava no cumprimento pelos indivíduos de suas tarefas sociais. Celso Ramos assinala: “tenho hoje, reafirmada a convicção de que a maneira melhor, e talvez a única, de renovar este país está no aparelhamento do homem para o desempenho de suas tarefas sociais” (RAMOS, 1963, p. 11). Para cumprir esse compromisso, Celso Ramos aposta na educação escolar com uma espécie de “entusiasmo e otimismo”, tese sobre ela, presente no início do século XX. Esta tese que contagiou os intelectuais dos anos de 1920, percebia a educação como o maior dos problemas nacionais, de cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros. Esse entusiasmo mantinha a crença no poder da educação, gerando um otimismo que enfatizava a importância e a necessidade de uma nova pedagogia, na formação de um novo homem (CARVALHO, 1989).

A função da educação nesse contexto foi hiperdimensionada: formar a um povo ainda disforme, promovendo a “Unidade Nacional”. Marta Carvalho (1989, p. 48) declara que houve, nesse pensamento, uma “dissociação entre problemas sociais, políticos e econômicos e problemas pedagógicos”.

A “instrumentação educativa” se faria também pelo viés tecnológico, ou seja, pela implantação de uma televisão em Santa Catarina “com finalidade precípua de educação” e como meio de integração dos catarinenses, “entre si e com o Brasil e o mundo” (RAMOS, 1963, p. 12); pelo combate ao analfabetismo; pela elevação do número de escolas de nível médio e pela valorização do ensino industrial. Sobre esta última modalidade de ensino, o Governador assim se manifesta: “inaugurei o ensino oficial no campo de formação de mão de obra pelo funcionamento dos primeiros ginásios industriais. Neste particular desejo frisar que é urgente a expansão de ensino técnico em todos os níveis” (RAMOS, 1963, p. 13). Esta ênfase ao ensino industrial expressa a necessidade de transformação da base da economia catarinense como componente importante ao processo de modernização.

A transformação da base econômica no Estado de Santa Catarina – do agrário ao industrial – gerou a necessidade de especialização de mão de obra. Assim, estreita-se ainda mais o foco, pois o processo supera os limites do setor econômico para avançar as frentes do setor educacional, o qual adquire um valor substancial, por sua incumbência de proporcionar o desenvolvimento máximo das “desigualdades

individuais” e, ao mesmo tempo, formar profissionais aptos a cumprir as funções exigidas por uma sociedade de base econômica industrial especializada. Eisenstadt (1969, p. 33), sobre a função formadora da educação, reconhece-a como a mais importante. Ele também considera-a como resultante da interação de distintas pressões: “a crescente especialização das organizações [...] e a constante unificação e inter-relação das diferentes atividades educacionais nos quadros de um sistema comum”. Para esta integração do povo catarinense nos distintos setores sociais era preciso que, por meio da ação formadora das professoras/res, mentalidades fossem mudadas. Germani (1974, p. 44) argumenta sobre a necessidade de “transformação das mentalidades” em um processo de modernização quando assegura: “fatores causais poderosos [do] processo foram exercidos em um nível psicossocial, com mudanças nas atitudes e expectativas”. Essa era uma das funções da educação escolar: transformar as mentalidades de catarinenses das diferentes esferas sociais, gerar expectativas de melhoria de qualidade de vida, tendo em vista a consolidação do processo de modernização e, para tanto, “investir” na formação docente era fundamental.

Sobre o aspecto da formação de professores, a fonte “Mensário Informativo do Cepe”, por exemplo, revelou a existência de um corpo docente fragmentado e fragilizado no âmbito de sua formação, mostrando que “apenas 29% do professorado [era] normalista de 2º ciclo. Dos demais, 28% [eram] regionalistas, 30% não titulados e 13% substitutos” (MENSÁRIO, nº 6, abril de 1967, p. 1). Esta fonte aponta igualmente que 43% dos professores que atuavam no ensino médio eram normalistas, devido aos baixos rendimentos que afugentavam os professores devidamente habilitados para esse nível de ensino. Possivelmente esse deslocamento desponta como um dos fatores de “estrangulamento” na formação dos professores que atuavam no ensino primário (MENSÁRIO, nº 6, abril de 1967, p. 2). Na problemática da formação, que Celso Ramos denomina aspecto qualitativo, “foram treinados 1.648 professores pelo Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários Rurais [CAPRU] e 64 tiveram treinamento de Supervisão fora do Estado” (RAMOS, 1963, p. 12). Assim, a formação de professores, pilar para o qual os administradores do Estado deveriam voltar seus olhares, era fragilizada e, assim sendo, sua contribuição à consolidação do processo de modernização também foi comprometida.

Isto posto, refletimos no capítulo a seguir, sobre o Plano Estadual de Educação (PEE), que vigorou em Santa Catarina entre os anos de 1969 a 1980, e suas relações com a Teoria do Capital Humano (TCH). A

relação entre educação e desenvolvimento pode ser interpretada à luz desta, elaborada por Theodore William Schultz (1902-1998). Presumimos que esta noção é central na perspectiva iluminista e que está no alicerce das ideias capitalistas, apresentando-se como um dos aspectos do processo de modernização, que parece ter impulsionado as professoras e os professores catarinenses a enfrentar os obstáculos impostos por seu lugar de origem para estudar e se tornar profissionais. Cabe aqui esclarecer aspectos sobre a TCH e suas ideias sobre a educação como um valor econômico, capaz de promover a mobilidade social.

Para Edilaine Cristina da Silva (2013, p. 518), “a THC é aquela [teoria] que prega e deposita fortemente o investimento na educação como forma de provocar uma modificação social”⁵⁴; que prometeu elevar os ganhos, seja dos produtos do trabalho e/ou também sociais e, na qual, a escolarização pode se configurar como um modo de garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social, considerando que a educação está vinculada à obtenção de uma “performance” profissional distinta, como forma de alcançar essa posição. Entretanto, segundo argumenta Bourdieu (2009),

O capital econômico não age senão sob a forma eufemizada do capital simbólico. Essa reconversão do capital que é a condição de sua eficácia não tem nada de automático: ela exige além de um perfeito conhecimento da lógica da economia da denegação, cuidados incessantes e todo um *trabalho*⁵⁵, indispensável para estabelecer e manter as relações, e também *investimentos* importantes, tanto materiais quanto simbólicos (BOURDIEU, 2009, p. 215).

A educação pode ser, então, um dos investimentos materiais importantes no processo de mobilidade social, contudo não é o único. Luiz Antônio Cunha (1980, p. 16), ao tecer críticas sobre o papel da educação na THC, afirma que a tese por ela defendida é que “a educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de

⁵⁴SILVA, Edilaine Cristina da. *Teoria do Capital Humano e a relação educação e capitalismo*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

⁵⁵ Grifo do autor.

intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”. Isto evidencia uma relação direta entre melhor qualificação, maior escolarização e diminuição da pobreza. Dalila Andrade Oliveira (1997, p. 91), por sua vez, faz suas considerações acerca da relação escolarização/mobilidade social. Segundo ela,

[...] é depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

Ou seja, a educação aparece como capaz de resolver, de uma vez por todas, as questões sociais e promover a ascensão social.

3 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE) COMO BUSCA DE MELHORES RESULTADOS NA ESTRATÉGIA DE FORMAR O CORPO DOCENTE

Uma das razões pelas quais nos debruçamos sobre as relações entre a educação e a Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida por Theodore William Schultz⁵⁶, diz respeito ao seguinte fato: essa teoria está relacionada aos fundamentos da política educacional que orientou a proposta para a educação em Santa Catarina na década de 1960 e, conseqüentemente, a formação e o trabalho das professoras/res. Ao analisar a política educacional em Santa Catarina e o projeto desenvolvimentista modernizador da década de 1960, Letícia Carneiro de Aguiar (2009) compreende que as políticas voltadas para o setor

Partiam do pressuposto de que seria a via educacional o caminho mais importante à formação de “capital humano” voltado para acelerar o progresso material e social da sociedade. Atrélava-se, assim, a educação ao desenvolvimento econômico na medida em que se afirma que o aumento da escolaridade do indivíduo propiciaria o aumento da sua produtividade no trabalho, o que gera o aumento da sua renda e, como consequência, a sua mobilidade social (AGUIAR, 2009, p. 166).

Assim sendo, o que se considerava como gasto com o setor educacional, ganha a conotação de investimento

[...] básico que retorna em benefícios para o indivíduo e para a sociedade, na medida em que

⁵⁶ Nascido em Arlington, estudou na Universidade de Wisconsin, exercendo a função de professor de economia agrícola nas cidades de Iowa e Chicago. Especializou-se em economia agrária e trabalhou também com economia do trabalho, origem de seu interesse pela análise do capital humano. Theodore William Schultz é um economista estadunidense que obteve o Prêmio Nobel de Economia em 1979, compartilhando com Arthur Lewis por sua investigação pioneira sobre desenvolvimento econômico como atenção especial aos problemas dos países em desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/economistas/schultz.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2008.

favorece um desenvolvimento gerador de uma democracia social, de uma maior integração social e o aumento da produtividade no trabalho. (AGUIAR, 2009, p. 166).

Oswaldo Ferreira de Melo (1967, p. 13) afirma que, na década de 1960, ocorreu a “institucionalização, em Santa Catarina, do grande conceito da educação moderna – educação para o desenvolvimento⁵⁷”. Melo (1967) considera mais:

Os povos que um dia desejaram firmar-se pelo desenvolvimento, aprenderam [...] que antes de tudo deveriam investir em educação, educação não é só a base, mas também a força unificadora de nosso sistema democrático de vida – é a mola propulsora de nosso progresso social e econômico, [...] o mais lucrativo investimento que a sociedade pode fazer. [...] ou damos oportunidades crescentes à população escolar, ou não teremos no prazo mínimo necessário, a mão de obra especializada, nem os técnicos, nem os profissionais liberais de que precisamos com urgência. A opção, em síntese, seria entre a paralisação e o desenvolvimento (MELO, 1967, p. 14-15).

O Brasil no contexto dos anos 1950/60 era constituído por “uma sociedade em trânsito, uma população em busca das oportunidades oferecidas pelo processo de desenvolvimento econômico” (XAVIER, 2012, p. 208). A ideia que predominava nesse período era: por meio da educação, seria possível eleger elementos concretos para se promover os processos de mudança, tanto sociais, quanto culturais que se operavam. Assim, a escolarização da população brasileira deveria impulsionar, tanto o progresso da nação quanto o desenvolvimento econômico. Deste modo, as finalidades atribuídas à escolarização pensada na primeira metade do século XX se diferem daquelas preconizadas no século XIX, a saber: irradiar o progresso e a nacionalização; aspecto esse que não pode ser esquecido, mas sobre o qual não nos debruçaremos neste estudo. A perspectiva de escolarização no século XX, como entende

⁵⁷ Grifo do autor.

Freitas (2006) é adaptada: trata-se de uma escolarização voltada à finalidade de promover o desenvolvimento.

Em Santa Catarina, a ideia de planejamento desponta como um “começo de solução”, de acordo com o que argumenta Melo (1967). Sem o planejamento, Melo (1967, p. 17) compreende que as ações do Estado estariam fadadas ao

Improviso, o afobamento, a administração através da política administrativa de clientela, a falta de clareza sobre os objetivos a serem alcançados e alheamento ao mundo novo que se forma ávido de justiça, progresso e liberdade, mundo do qual a administração pública e a política não podem ficar alienadas (MELO, 1967, p. 17).

Uma das importantes iniciativas dos governos da década de 1960 foi a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE). Podemos entender como “embrião” da elaboração do PEE, o documento *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina (1966-1970)* elaborado em 1965, sob a coordenação do intelectual Sílvio Coelho dos Santos, a pedido do Conselho Estadual de Educação:

Por solicitação do Conselho Estadual de Educação, a equipe técnica que compõe o Serviço de Levantamento, Pesquisas e Inquéritos do CEPE, órgão da Faculdade de Educação, elaborou o presente trabalho a fim de assessorar a Comissão Especial do órgão máximo de educação catarinense, na elaboração do Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina, período 1966-1970 (SANTA CATARINA, 1965, p. 1).

O Serviço de Levantamento, Pesquisas e Inquéritos (SLPI) era um órgão novo no Cepe, com um pessoal em fases iniciais de entrosamento e trabalho e eles registraram no documento que “a boa vontade de todos e o esforço conjunto de diversas instituições – além dos dados referentes ao censo escolar, realizado em 1964” (SANTA CATARINA, 1965, p. 1), permitiram a consecução do objetivo.

A equipe responsável pela elaboração do documento considerou ter desenvolvido uma tarefa de fôlego, tendo em vista as várias “deficiências” na máquina administrativa, responsável pela

operacionalidade do processo educativo no Estado. Problemas como a não existência de dados nas instituições e localidades onde eles eram a razão de ser da educação, imprimiram certas limitações ao documento. Para a equipe não era “fácil suprir deficiências que tradicionalmente subsistem no sistema educacional do Estado, consideradas suas diversas redes escolares e níveis de ensino” (SANTA CATARINA, 1965, p. 1). O documento foi elaborado seguindo as recomendações dadas pelo Conselho Federal de Educação, que indicava como necessidade, a elaboração, pelos Estados da União, dos planos estaduais de educação.

3.1 SUBSÍDIOS AO PLANO QUINQUENAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA (1966-1970): EMBRIÃO DO PEE

Em 1965, o Conselho Estadual de Educação (CEE), atendendo orientações do Conselho Federal de Educação (CFE), solicitou estudos ao Cepe para subsidiar um plano educacional para o Estado. Santos (1970) esclarece que

O Conselho Estadual de Educação solicitou ao Cepe, órgão da Faculdade de Educação, que elaborasse um documento que servisse de subsídio para o conselho estabelecer o planejamento da educação catarinense. O Cepe, através do trabalho de equipe que liderei, elaborou e publicou um trabalho com o título subsídios ao plano quinquenal de educação do Estado de Santa Catarina – 1966/70 (SANTOS, 1970, p. 17).

O documento, *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina (1966-1970)*, foi elaborado por uma equipe do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe), coordenada por Sílvio Coelho dos Santos e composta pelos seguintes nomes: como assistente, Édio Chagas; e como técnicas, Ana Maria Büchele d’Avila, Fani Adélia Diem e Elizabeth M. Gomes. Essa equipe considerava que o plano deveria se fundamentar em duas premissas básicas:

1) A criação de uma Comissão Permanente no Conselho Estadual de Educação, responsável pelo controle, avaliação e retificação deste plano. (Esta Comissão além de planos anuais subsidiários que elaboraria – estabelecendo metas e meios –

poderia obter os dados complementares que se fizessem necessários as suas atividades);

2) O surgir um entrosamento entre administradores e técnicos, de modo a permitir o emergimento de uma política educacional embasada no diálogo e na cooperação (SANTA CATARINA, 1965, p. 2).

Ao se instalar tais premissas, o *Subsídios* pressupunha os atos rotineiros de responsabilidade do CEE e muito mais: uma “série de atitudes e atos técnico-administrativos de todas as instituições e indivíduos que estão direta ou indiretamente ligados ao processo educacional” (SANTA CATARINA, 1965, p. 3). Assim, o documento alega a necessidade de condições como, por exemplo, saber o que se deseja fazer, dispor de órgãos administrativos capazes de ação coerente e sistemática, indivisibilidade entre meios e finalidades e reconhecimento dos recursos disponíveis. A equipe que o elaborou reconhece as limitações de suas sugestões, advindas da constante carência de recursos destinados à educação.

Desta forma, o documento, logo no início, aborda as relações do Estado de Santa Catarina com a educação, analisando zonas geoeconômicas, população, densidade demográfica, bem como a taxa de crescimento e renda *per-capta* para prosseguir assinalando que cerca de 420 mil catarinenses deveriam integrar o processo produtivo no quinquênio 1966-1970 e que o Estado estava se preocupando com

A implantação de uma infra-estrutura econômica que permita o surgimento de condições de trabalho a esses indivíduos, além de lhes permitir o acompanhamento da expansão econômica e social que ocorre no resto do País. Nessa orientação, o Estado reconheceu a importância de preparar as pessoas para as tarefas que as aguardam e tem desenvolvido diversas metas educativas (SANTA CATARINA, 1965, p. 8).

Fica já explícito no *Subsídios*, que Santa Catarina objetivava encaminhar uma educação que capacitasse o catarinense a se relacionar com a “nova sociedade” modernizada, uma vez que “reconheceu a importância de preparar as pessoas para as tarefas que as aguardam” (SANTA CATARINA, 1965, p. 8) e estava desenvolvendo várias metas educativas. A educação deveria estar direcionada ao objetivo de

desenvolver habilidades, que alavancassem a economia e, ao mesmo tempo, elevasse as rendas futuras; assim, a educação se configuraria como investimento:

Sob esse aspecto, o seu valor pode ser moral: pode consistir num refinamento do gosto ou qualquer outra fonte de satisfação. Segundo a interpretação de que a instrução é um “bem” de consumo, ela é, em particular, um componente durável e ainda mais durável do que a maioria dos bens permanentes (SCHULTZ, 1973b, p. 24).

O investimento do Estado, no que diz respeito ao processo educacional, foi da ordem de Cr\$ 5.201.397.973 no ano de 1964, para um número efetivo de alunos matriculados nos graus primário, médio e superior de 370.488 alunos, e com um custo *per capita* de Cr\$ 14.039. Contudo, do contingente de 585.301 crianças entre 6 e 14 anos, 226.878 não estavam na escola e o fato mais preocupante para a equipe que elaborou o *Subsídios* (SANTA CATARINA, 1965, p. 15) era:

[...] essas crianças [...] não receberam a educação necessária a sobreviver na sociedade complexa e dinâmica que as envolve, nem muito menos a corresponder às expectativas de progresso, próximas e remota, dessa mesma sociedade.

Segundo Schultz (1973b, p. 56), “a instituição educacional descobre e cultiva o talento potencial”, visto que em raras ocasiões ele se revela espontaneamente em ambientes desencorajadores e com tratamentos inadequados. A escola seria, portanto, uma espécie de instituição com despesas destinadas à “exploração de talentos”. Seu valor e função em uma conjuntura de desenvolvimento encontram-se no fato de estimular a flexibilidade do indivíduo, fazendo com que ele possa ser reajustado ocupacionalmente, segundo distintas atividades e esferas sociais, agregando as necessidades potenciais dos povos com saber e perícia. O *Subsídios* coloca-se em acordo com esta ideia de Schultz (1973b) quando define como principal finalidade da educação:

Realizar a integração perfeita da criança no meio social, onde irá desempenhar suas atividades, auxiliando-a a realizar-se plenamente, encontrando sua verdadeira vocação e

preparando-a para o exercício da função socialmente útil e necessária no atual estágio de desenvolvimento da comunidade (SANTA CATARINA, 1965, p. 16).

Assim, um esforço conjunto entre distintos setores sociais, em especial a experiência administrativa advinda do setor econômico e de especialistas em educação, poderiam levar a um plano que se aproximasse da ambição de modernização, em pauta nos governos da época. A inserção da realidade da sociedade catarinense na elaboração desse plano, funcionaria como um fator que criaria condições para a efetiva contribuição, não somente do corpo docente, mas da sociedade como um todo, à consolidação do projeto modernizador.

A educação tem como característica ser mais condicionada pelo fator humano do que a própria produção em todo o processo produtivo. Ela torna-se uma fonte de prazeres potenciais, sendo capaz de, efetivamente, elevar a renda futura, pois acolhe as predileções e possui como característica a durabilidade. Schultz (1973b, p. 28) assinala que há a premissa de se “adaptar a educação às alterações do conceito da instrução”, como diferenciadas no aspecto anteriormente abordado, ou seja, a primeira se expande para além dos serviços educacionais ofertados.

Sobre a premência da preparação dos recursos humanos no Estado, no Mensário Informativo do Cepe nº 26, há um artigo de Lydio Martinho Callado, Hamilton Schaffer e Péricles Prade (1970) que trata dos recursos humanos em Santa Catarina. Nele, os autores argumentam que somente esses recursos podiam “possibilitar a tecnologia indispensável para que uma nação politicamente organizada sobreviva no conjunto das nações e possa atingir o bem estar social” (CALLADO; SCHAFFER; PRADE, 1970, p. 9).

Esta preparação de recursos humanos, no que diz respeito ao ensino primário, alerta para a necessidade de políticas que avançassem para adiante das metas quantitativas: “o fato de se aumentar a rede escolar (meta quantitativa) somente, sem dar a devida atenção à melhoria do ensino (meta qualitativa) faz com que esta se distancie, cada vez mais daquela” (SANTA CATARINA, 1965, p. 16).

A elaboração do *Subsídios* como embrião do PEE, além de tratar do ensino primário, abordava também problemas relativos ao ensino primário supletivo, especial, pré-primário, médio em seus diversos tipos (agrícola, comercial, industrial e normal), ginásio e colégio secundário

finalizando com o ensino superior. O documento assinala, porém, que se fazia necessário a “conscientização dos problemas existentes e a partir das realizações feitas projetar-se as soluções adequadas ao processo de desenvolvimento porque passa o Estado” (SANTA CATARINA, 1965, p. 15).

3.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE): RELAÇÕES COM A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A consubstancialização do Plano Estadual de Educação (PEE) foi demarcada por condições que vigoravam no país como, por exemplo, a recomendação do Conselho Federal de Educação, para a elaboração de planos estaduais de educação desde a segunda metade dos anos 1950. Dentre essas condições, apontamos que no ano de 1965, de acordo com estudos de Melo (2008, p. 81), o Ministério de Educação (MEC), “sob a égide dos Estados não receberem os recursos federais para aplicar na educação, tentou levá-los a organizar, a planificar seus sistemas de ensino”⁵⁸.

Na década posterior, no Mensário Informativo produzido pelo Cepe, em seu número 16, podemos tomar ciência da equipe destinada a cuidar da elaboração do PEE:

Em Santa Catarina foi implantada uma Comissão Superior de Estudos constituída pelo Decreto Nº SE – 25-7-1968- 7.023, composta pelos senhores Osvaldo Ferreira de Melo (presidente), Clóvis Souto Goulart (Secretaria de Educação e Cultura), Celestino Sachet (UDESC), Pe. Eugênio Rohr (Conselho Estadual de Educação) e Francisco Brasinha Dias (Secretário Geral), que supervisionava o Grupo de Trabalho instituído pelo mesmo decreto, composta por Celestino Sachet (Coordenador), Sílvio Coelho dos Santos (Relator), Pedro Nicolau Prim (Sub-relator) e Ingeburg Dekker (Secretária) (SANTA CATARINA, 1968, p. 4).

A esta equipe competia desenhar as principais linhas que serviriam como roteiro para a elaboração do PEE. Para Melo (2008), as

⁵⁸ Recomendação expressa no Documento nº 36, de abril de 1965, do Conselho Federal de Educação/MEC.

expectativas em torno da elaboração do PEE refletiam a necessidade de uma nova política educacional no Estado, que buscava corrigir distorções administrativas e técnico-pedagógicas.

No Estado de Santa Catarina, o PEE foi elaborado, segundo as análises de Daros (1984, p. 54),

[...] dentro da perspectiva que atribui fundamental importância à Educação, como um dos fatores que contribui para o desenvolvimento. Esta análise é consagrada com a denominação Educação para o Desenvolvimento e preocupa-se em vincular e educação à economia.

Agregada a essa ideia está a importância da elaboração de planos de desenvolvimento como indicadores de caminhos a ser trilhados. O PEE (1969, p. 2), assim descreve a ideia de planificação da educação:

Deve ser compreendido como plano setorial e como tal dependente dos objetivos dos demais planos setoriais e, como esses, dependente de um plano integrador, global. Isto porque não se pode atingir o desenvolvimento somente pela educação e mesmo esta não tem maior sucesso se toda uma gama de ações econômicas, de saúde, de vida social não forem deflagradas em simultaneidade (SANTA CATARINA, 1969, p. 2).

Schultz (1987, p. 37) também considera a necessidade de atuar em várias frentes para alavancar o desenvolvimento e dentre elas nomeia como mais importantes “a assistência à infância, a experiência no lar e no trabalho, o ensino escolar e a saúde”. A importância da educação para o desenvolvimento social e econômico, segundo consta no PEE (SANTA CATARINA, 1969), reside em sua capacidade de formar mão de obra qualificada, imprescindível ao processo produtivo; elevar a renda individual e a conseqüente aquisição de novos hábitos de consumo; fornecer novos valores transformadores da “visão de mundo” tradicional e firmar condições necessárias à contribuição específica nos mecanismos institucionais, no que é pertinente às tomadas de posição da sociedade global. A educação, por meio de seu sistema de ensino, precisava estar ajustada ao projeto de progresso social; deveria seguir

paralelamente ao processo econômico, contudo, nem todo o progresso dela decorreria.

Sob esta perspectiva, as ideias de Schultz sobre o papel da educação (SCHULTZ, 1987, p. 37-38) no processo de desenvolvimento balizam a elaboração do PEE. Para ele, por meio da educação o capital humano é valorizado quando: aumenta o bem-estar pelos ganhos na produtividade do trabalho; aumenta a capacidade empreendedora no aspecto de adquirir informações e de ajustamento aos desequilíbrios gerados pelo processo de modernização; leva o estudante a investir tempo para instruir-se; impele a conquista de melhores oportunidades de emprego e de lugar para se viver e, finalmente, pelos lucros no que diz respeito à satisfação, que é parte integrante de consumos futuros. Para alcançar esses resultados, o PEE (SANTA CATARINA, 1969, p. 3) reitera que a educação não deve ser um processo isolado, nem desarticulado. Ela deve estar ligada “a um conjunto de requisitos ideais que garantem a curto, médio e longo prazos a concretização dos anseios de uma sociedade em busca de sua realização”.

Assim, quando se prevê a mudança da sociedade, a educação torna-se um elemento essencial. Como sustentador do processo educacional subjazem teorias que favorecem as relações entre a educação e as mudanças sociais que se almejam como, por exemplo, a Teoria do Capital Humano (TCH). Schultz (1987) analisou a rápida recuperação da Alemanha e Japão após a 2ª Guerra Mundial em comparação ao ocorrido em outros países, como o Reino Unido. Ele constatou que a velocidade de recuperação dos dois primeiros ocorreu pelo fato de possuírem uma população sadia e altamente escolarizada. Isto o levou a refletir sobre o papel da educação como um meio pelo qual as pessoas tornam-se mais produtivas e saudáveis. Tal pensamento sustentou sua tese: o investimento em educação aparece como a condição de capital. Essa ideia fundamentou sua TCH, que explicita os lucros de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, assinalando que o trabalho qualificado pela educação constituía-se um dos mais importantes meios de aumento da produtividade.

O investimento em educação, para configurar na condição de capital gerador de produtividade no Estado de Santa Catarina, se revelava insuficiente se considerarmos algumas falas do professorado; tais falas abordam a condição da educação segundo suas perspectivas enquanto nela atuavam:

A escola teve que acompanhar o desenvolvimento de melhorar; no meu tempo aprendia-se o que se precisava para a vida na época (Professor 1);

Deve-se aplicar mais verba na educação estadual [...] para melhorar... e muito (Professor 57);

Não há interesse em preparar os alunos para continuar os estudos (Professor 81);

Falta maior seriedade na educação, com ensino aprendizagem, os professores melhor preparados; falta manutenção e estrutura do corpo docente (Professor 86);

Não se preocupava com as individualidades, as inovações, o mundo mudou e a escola está fechada no seu mundinho e não se entrosa com o mundo (Professor 89);

A escola pouco mudou, continua aplicando as mesmas práticas pedagógicas de antigamente (Professor 140);

[A educação fica] à vontade e orientação da política educacional desejada pelos secretários e governadores em Santa Catarina (Professor 141);

Deveria ter mais atenção por parte dos governos (Professor 147);

A substituição por 18 anos, a falta de cursos profissionalizantes, a humilhação, os pagamentos atrasados (Professor 165);

Infelizmente a educação não está em primeiro plano para os dirigentes; educação é ensinar e dar formação moral (Professora 2);

Por longos anos as boas escolas públicas ficavam só na capital...os alunos do interior não tem acesso às escolas públicas (Professora 6);

Faltava formação por disciplinas (Professora 8);

Quando o interesse for educação tudo vai melhorar (Professora 12);

Não havia programas de formação. Os professores entre as comunidades trocavam suas experiências (Professora 16);

Não havia cursos, ou muito poucos; existe a política partidária que valoriza somente alguns (Professora 18);

Não havia interesse para que os professores estudassem mais (Professora 21);

Escolas mal equipadas; política na educação; professores mal preparados (Professora 22);

Se improvisava muito (Professora 24);

Nada nos era dado sem que fosse o livro didático, o qual era passado de ano em ano (Professora 26);

Pela baixa remuneração, os professores buscavam uma carga horária maior (Professora 29);

Não é isso que os governos veem ou pensam, Saúde e Educação deviam ser prioridade maior de um governo (Professora 169);

Pouco professor habilitado (Professora 170);

Poderiam pensar mais na educação; priorizar mais a educação, com professores melhor qualificados (Professora 172).

A escola catarinense, segundo as falas das professoras/res, ainda não se constituía no *locus* de preparação do “capital humano”, visando à prestação de serviços futuros e a melhoria da qualidade de vida. Schultz (1973a, p. 53) formula em seu livro, *O Capital Humano. Investimentos em educação e pesquisa*, o conceito sobre a constituição desse capital do seguinte modo: “o conceito de capital humano [...] consiste de entidades que têm a prioridade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado”. A educação escolar catarinense, por meio das estruturas

que oferecia e da própria formação do corpo docente, se cumpria esta função, fazia-o de modo frágil. Schultz (1973a) complexifica mais a ideia de capital humano quando explicita:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido (SCHULTZ, 1973a, p. 53).

Entretanto, se o capital humano não pode ser negociado, ele pode ser adquirido. De acordo com os argumentos de Schultz (1973a, p. 53), “não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo”. Desta maneira, é impossível separar uma pessoa do capital humano que possui. A pessoa está sempre ligada ao seu capital humano, não importando se ele serve na produção ou no consumo.

A TCH é pensada, pelo autor, como “um conceito integrado dos fatores de produção, abrangendo a produtividade econômica da educação” (SCHULTZ, 1973b, p. 12). O capital humano está diametralmente relacionado com o desenvolvimento humano: quando este ocorre, conseqüentemente, é inevitável que haja o progresso, tanto qualitativo quanto quantitativo das nações, segundo defende a teoria. A categoria de capital humano possui relevância especialmente em países nos quais a mão de obra é farta e dada pelo alto índice de natalidade, o que gera recursos humanos disponíveis em maior abundância, do que o recurso de capital tangível, concreto, palpável. Deste modo, os investimentos das nações em valores ligados à educação, à saúde e à moral traduzem-se em alta produtividade, contribuindo com o processo de formação do contingente de capital humano. Este, por sua vez, constitui-se em um instrumento capaz de promover o desenvolvimento, a modernização da nação.

No Estado de Santa Catarina, o PEE foi elaborado no interior de uma conjuntura política e econômica que objetivava a modernização; conjuntura na qual foi atribuída importância ao planejamento de modo mais amplo, e ao planejamento educacional em especial. Este revela a função atribuída à educação pelo poder político vigente. Em seus estudos sobre a concretização do PEE, Daros (1984) enfatiza:

Santa Catarina foi palco da implantação – em primeiro lugar no Brasil – da Reforma Universitária, com a adoção das primeiras medidas em 1970; quanto ao ensino de 1º e 2º graus, foi elaborado o Plano Estadual de Educação 1969/1980, que respondeu pela política dos dois primeiros graus de ensino. O planejamento das ações educacionais, no entanto, não aconteceu desvinculado de uma sistematização do planejamento no governo estadual. Antes, pode-se dizer que foi uma resposta a esta sistematização (DAROS, 1984, p. 33-34).

Nesse período, o planejamento foi adotado como modo de controle social, em um contexto no qual as relações entre Estado e Economia se davam de uma maneira mais complexa, desenvolvida e forneciam o tom de uma explicação possível. O que se observa são modificações na estrutura de poder do Estado, o qual aprimora seus instrumentos de controle e estende sua área de atuação (DAROS, 1984). Essa sistematização do planejamento estatal remonta à segunda metade da década de 1940, mas é no Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960) que ele se concretiza, por meio do Plano de Metas, quando ocorre uma “ampla e profunda transformação no sistema econômico do país, com vistas ao desenvolvimento industrial” (DAROS, 1984, p. 35).

Como já abordamos em outros momentos deste estudo, a ideia de planificação do desenvolvimento econômico ganhou vigor na opinião pública no Brasil, atingindo também o Estado de Santa Catarina. Assim é que a ideia de desenvolvimento, segundo indicam os estudos de Daros (1984, p. 38), foi apresentada de maneira explícita

[...] no documento básico do Seminário Socioeconômico realizado em Santa Catarina nos anos de 1959-1960, patrocinado pela Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC), organizado para o levantamento da situação econômica catarinense.

O que se objetivou nesse evento foi levantar as condições nas quais se encontrava Santa Catarina, como também, esboçar a difundir a

ideia de desenvolvimento da economia e da cultura que tonalizavam o Brasil de então.

O Seminário foi a alavanca daquilo que deveria ser um processo longo de reformulações, que necessitavam ser sucessivas, visando conscientizar os catarinenses da relevância de perseguir um projeto de vida autônoma e de civilização ocidental, tal qual ocorria no País. Para tanto se apostou no “chamamento das camadas mais intelectualizadas do Estado” (DAROS, 1984, p. 39), tais como técnicos da burocracia pública e professores universitários. Nesse sentido, as ideias de desenvolvimento e modernização deveriam ser construídas com a participação da população e o Seminário passou a configurar-se como “estratégia política”, que encampou um programa governamental, considerando que Celso Ramos, após finalizado o evento, concorreu ao cargo de Governador pelo Partido Social Democrático (PSD), saindo vitorioso.

A vitória de Celso Ramos não teria se dado somente graças à realização do Seminário, ainda que tenha discutido com representantes regionais os problemas enfrentados, bem como documentando sua existência e apresentando propostas para as suas soluções no programa de governo por ele apresentado. Silvio Coelho dos Santos (1968), como partícipe desse processo, entende que houve a necessidade de “convencimento das massas”. Assim ele descreve o porquê da vitória de Celso Ramos no pleito de 1960:

Na verdade, essas atitudes foram somadas à sistemática de convencimento de massas, tradicionalmente usada, qual fosse a política de clientela [...] Os pequenos partidos também foram envolvidos pela campanha política e atraídos, através de protocolos devidamente firmados (onde se apoiava certo candidato em troca de determinadas vantagens no futuro governo (SANTOS, 1968, p. 48-49).

Dessa maneira, a vitória conduziu à elaboração do Plano de Metas do Governo (Plameg I), que teve sua aprovação pela Lei nº 2.772, de 21 de julho de 1961. O Plameg I estabeleceu como metas básicas, para o período de 1961 a 1965, enfrentar os problemas relacionados a “educação e saúde pública, na área social, e energia, transportes, política agrária, crédito, na área econômica”, tratando de “promover a infraestrutura para a industrialização traçando políticas de energia, transporte

e crédito, incentivando também o desenvolvimento da agricultura” (DAROS, 1984, p. 40). Goularti Filho (2002b, p. 991) considera que estes planos possuíam “objetivos e resultados concretos afinados com os objetivos nacionais”. Assim, nas concepções deste mesmo estudioso da economia catarinense, “durante esse período, a infra-estrutura social básica catarinense foi profundamente alterada, removendo os pontos de estrangulamento, sobretudo no tocante à energia e ao transporte” (GOULARTI FILHO, 2002b, p. 991). No PEE (SANTA CATARINA, 1969, p. 1), o Plameg I é projetado como expressão da ideologia desenvolvimentista e tratava-se da “ideologia desenvolvimentista que atingia o Estado, pretendendo superar as deficitárias condições culturais e econômicas da população catarinense”. Contudo, o desenvolvimento é considerado complexo, dinâmico e difícil de atingir de modo global e, para tanto, a educação é percebida como área fundamental.

Os planos de desenvolvimento demandavam, segundo expressão nacional (no Governo JK), um processo de acumulação de capital eminentemente privado e ações governamentais que deveriam ser delineadas pelo Poder Executivo, em vista de ser este mais atuante na política econômica e possuir “as bases constitucionais, [...] recursos financeiros e organizatórios: ministérios, empresas públicas, serviços de informação [...] que lhe dão condições de atuar na política econômica”, isto é, de manejar “as principais armas da política econômica: política cambial, creditícia, de preços [...]” (DAROS, 1984, p. 42). É interessante notar que Octávio Ianni (1979), quando em seu livro *Estado e planejamento econômico no Brasil 1930-1970*, analisa o Poder Executivo brasileiro, afirma que ele é confundido com o próprio governo.

A exemplo do que ocorria em nível nacional no Governo JK, em Santa Catarina Celso Ramos, como representante do Poder Executivo, impulsionado pela ideia de desenvolvimentismo proposta por JK, “acreditava poder influir no desenvolvimento a exemplo do Governo Federal, promovendo a infraestrutura para este desenvolvimento” (DAROS, 1984, p. 42). Para tanto, duas ações empreendidas se mostram de grande relevância, a saber: a criação do Banco de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina; e do Gabinete do Planejamento. O primeiro, criado pela Lei nº 2.719, de 27 de maio de 1961, como órgão financiador, cuja função, segundo indicações de Daros (1984, p. 42), era “acelerar o processo de desenvolvimento econômico do Estado de Santa Catarina, através de crédito para investimentos em geral”, além de proporcionar maior eficiência às despesas públicas, realizando operações bancárias adequadas, constituindo-se indispensável à

execução do Plameg I; o segundo, visando executar os objetivos estabelecidos foi criado por meio da Lei nº 2.772, de 21 de julho de 1961 e estava ligado, diretamente, ao chefe do Poder Executivo Estadual.

O Plameg I, como resultado do Seminário, tinha como justificativa técnica e política ser decorrência de um diagnóstico abrangente e da participação e vontade da população catarinense; assim, o Poder Executivo o erguia como plataforma de trabalho, na qual estavam inscritos o que, onde e por que executar determinadas ações. Daros (1984, p. 43) mostra que

[...] a ideia de planejamento como modo precípua do desenvolvimento aparece desde o Seminário Socioeconômico (1959-60), não só nos pronunciamentos do então presidente da FIESC, Celso Ramos, como também em trabalhos de técnicos [como, por exemplo, Alcides Abreu] ligados à realização daquele evento.

Assim, como técnica que disciplina, fixa objetivos e estabelece meios, o planejamento seria habilitado a impulsionar o desenvolvimento.

Além do planejamento econômico, Schultz (1973b) destaca que os melhores indícios de que investir na produção do capital humano por meio da instrução, estão no fato de que ela aprimora tanto os fatores humanos, quanto os mecânicos. Este economista analisa (SCHULTZ, 1973b, p. 59) da seguinte forma, a aritmética da instrução e do crescimento: “toda instrução é um investimento em salários; a taxa de rendimento é a mesma para os níveis de instrução, tanto para o primário como para um nível mais elevado; o número de trabalhadores permanece constante”. Segundo ele, se o cabedal de instrução não se elevasse por trabalhador, ela não teria o caráter de promover o crescimento econômico. O autor adota as seguintes orientações para que a instrução cumpra essa finalidade: apontar necessidades de “estimativas de investimento na instrução, em integrantes da força de trabalho, e na taxa de rendimento resultante desses investimentos” (SCHULTZ, 1973b, p. 62). Outra decisão fundamental, de acordo com ele, é o investimento em pesquisa científica. Para Schultz (1973b, p. 63), a pesquisa constitui-se no “fundamento de conhecimentos muito úteis, e [...] sua taxa de rendimento é elevada, constitui, [...] a melhor base para decisões, até que sejam conhecidos os métodos de avaliar essas

contribuições”. Sobre a importância da pesquisa no processo de desenvolvimento, o autor observa que:

A instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico. [...] não são fontes naturais; são, essencialmente, produzidas pelo homem, o que significa que envolvem economias e investimento. Investimento na instrução é [...] a maior fonte de capital humano (SCHULTZ, 1973b, p. 63).

No que é pertinente ao investimento e à pesquisa em educação no Estado de Santa Catarina, Celso Ramos estabeleceu condições para a criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe). Esta Instituição desenvolveu desde 1963, ano de sua criação, pesquisas para o conhecimento das condições educacionais do Estado, o que possibilitaria a aplicação dos recursos públicos, subsidiando políticas para o setor, nas áreas de “estrangulamentos”, sem prejuízos para os cofres públicos. Da mesma maneira, foi criada a Faculdade de Educação (FAEd), objetivando elevar a “produtividade” desse setor, por meio da elevação do nível de formação (ensino superior) das professoras e professores, e que deveria qualificar o capital humano desse contingente de profissionais no Estado.

Esse aspecto também havia sido mencionado por Schultz (1973b, p. 68), que adverte sobre questionamentos acerca da contribuição da pesquisa científica em educação:

[...] a pesquisa comporta [...] a possibilidade de desacreditar a educação, uma vez que o saber é encarado, por muitos sábios e cientistas, como diletantismo constituindo-se um assunto de responsabilidade e salvaguarda desta atividade intelectual.

A argumentação do autor, no que é pertinente a tais indagações, se fundamenta na concepção de que o proveito para o consumo, resultante da instrução e da pesquisa, não são, de forma nenhuma, menos relevantes, por ter revelado que existem outras vantagens delas decorrentes como, por exemplo, a elevação da produção e dos salários futuros. Assim sendo, o autor destaca que “a instrução e a pesquisa universitária constituem as mais importantes fontes de crescimento” (SCHULTZ, 1973b, p. 69), considerando-se que

A maioria dos componentes de consumo da instrução possui também atributos de investimento, em razão de suas características de durabilidade e influências favoráveis sobre futuras rendas [...]. Valores morais, refinamento do gosto, padrões de comportamento e a arte de viver constituem todos, partes integrantes deste consumo (SCHULTZ, 1973b, p. 67).

Essa elevação do padrão de comportamento, do aprimoramento do gosto do corpo docente catarinense estava no horizonte do governo, tendo em vista que todo o processo formativo estava sob a custódia dos profissionais da educação e que, os modos como as professoras e os professores exerciam sua função poderia tornar-se um empecilho ou uma contribuição ao processo de desenvolvimento, de modernização do Estado.

Desse modo, tais “fontes de crescimento” podem, através do tempo, promover mobilidade social, pois, em longo prazo, os totais investidos no capital humano compõem um dos fatores essenciais do aumento do capital econômico, podendo, por sua vez, ser convertido em outros capitais, elevando os níveis dos trabalhadores. Schultz (1973b) constata que, para que isso ocorra, é necessário despender esforços no sentido de adquirir a instrução, não unicamente a obrigatória, reservada a todos, mas especialmente aquela na qual o indivíduo passa a investir posteriormente.

Diz ele: “caso a instrução fosse inteiramente gratuita [...] uma pessoa provavelmente a absorveria até sentir-se saciada, e nela faria ‘investimentos’ até que não mais contribuísse para elevar as suas rendas futuras” (SCHULTZ, 1973b, p. 72). Sobre a obrigatoriedade de instrução o autor entende que

A instrução primária tornou-se parte integrante do nosso padrão de vida, considerada como um componente de consumo. Ela, por outro lado, dá lugar a uma ampla faixa de benefícios da produção e do consumo, que são usufruídos por outros indivíduos e famílias (SCHULTZ, 1973b, p. 75).

O Estado como estrutura do poder e aparelho burocrático é que exerceria a função de “desempenhar tarefas decisivas na expansão da economia” (DAROS, 1984, p. 43), estabelecendo condições para que a população catarinense, de modo razoável e próprio, acessasse e fruisse as riquezas advindas do investimento em educação e do desenvolvimento econômico. O desenvolvimento regional, como já abordamos, foi alavancado pela ascensão de Celso Ramos ao poder:

Ações para estabelecer-se um planejamento regional são desenvolvidas no Governo Celso Ramos. Em 15 de junho de 1961 foi firmado, entre os governadores de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, um convênio criando o Conselho de Desenvolvimento do Extremo Sul (CODESUL) e o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE). O Conselho de Desenvolvimento deveria, em consonância com os programas federais de desenvolvimento, elaborar estudos socioeconômicos e elaborar planos regionais (DAROS, 1984, p. 45).

Goularti Filho (2002b, p. 977) sublinha que as condições político-econômicas estabelecidas no Governo de Celso Ramos compõem um “terceiro período [que] começa depois de 1962, quando há a integração e a consolidação da indústria catarinense”. Este pesquisador esclarece mais sobre a economia catarinense desse contexto, afirmando que:

O padrão de crescimento da economia catarinense passou a ser comandado pelo grande capital industrial e agroindustrial e pelos investimentos estatais em infra-estrutura. A economia catarinense integrou-se no mercado internacional, e o planejamento estadual tornou-se uma marca dos sucessivos governos. Os diversos complexos industriais e agroindustriais foram formados e consolidados (GOULARTI FILHO, 2002b, p. 979).

Era necessário, de acordo com as análises tecidas por Goularti Filho (2002b, p. 988), que fossem criadas condições materiais, as quais exigiam novas formas superiores de ordem capitalista, “organizadas a partir do Estado para liberarem as forças produtivas que entravavam o

processo de acumulação”. Foi justamente esse protagonismo do Estado, na geração de forças produtivas, que ganhou projeção no governo de Celso Ramos: “é o Estado atuando como forma superior de organização capitalista, alargando as bases produtivas e ajustando-se à ordem econômica e politizando as relações econômicas”, que requeriam inovação institucional, financeira e de investimentos infraestruturais e sociais. Assim, estabelecidas as “condições nacionais favoráveis e às novas iniciativas estaduais, a partir de 1962, a reprodução do capital em Santa Catarina começou a se ampliar com maior liberdade e intensidade. A barreira começou a ser transposta” (GOULARTI FILHO, 2002b, p. 990). A partir da elaboração do Plameg I foi que, de fato, Santa Catarina lançou mão de dispositivos ativos de políticas econômicas, a fim de estabelecer e aumentar a infraestrutura social básica e financiar o capital privado local.

Assim, ao elaborar a estrutura de desenvolvimento regional, Celso Ramos⁵⁹ investiu em diversos setores sociais, e colocou o “Estado em dia com as técnicas mais avançadas da administração” (DAROS, 1984, p. 47), visando o bem estar da população catarinense. Entre esses setores, a educação emergia como singular e reclamava sua sistematização, tendo em vista que se constituía em um dos meios de “valorizar os recursos humanos, colocando o ensino como condição para esta valorização”. A partir da ideia de valorização dos recursos humanos é que podemos estabelecer relações com a Teoria do Capital Humano (TCH), considerando que “a valorização dos recursos humanos era vista como o caminho para chegar-se ao desenvolvimento da economia, pois esta não depende só dos capitais, mas da qualidade dos homens” (DAROS, 1984, p. 48).

A educação, na perspectiva da TCH, figura como um dos aspectos mais sensíveis e importantes da economia e, portanto, demanda tratamento altamente prioritário. De acordo com o que define Schultz (1973b), à educação cabe:

⁵⁹ Ao deixar o governo, Celso Ramos garantiu a continuidade do Plameg: “deixou traçados os passos seguintes do planejamento na administração que se inicia em janeiro de 1966”. O Governador sancionou a “Lei 3.791, de 30 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o II Plano de Metas do Governo para o quinquênio 1966/1970”. Ao assumir o Poder Executivo do Estado, Ivo Silveira encontrou estabelecida uma estrutura que permitia a continuidade do Plameg, como um plano de ação global (DAROS, 1984, p. 47).

Aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa (SCHULTZ, 1973b, p. 18).

Schultz (1973b, p. 20) entende que instrução e educação são expressões que se equivalem, contudo aplica o primeiro termo aos serviços educacionais ministrados pelas escolas, em todos os seus níveis, e ao segundo, agrega a ideia de fazer o conhecimento progredir por meio da pesquisa, pelo interesse de cada um em sobrepujar o que é abordado nos currículos comuns. No PEE (SANTA CATARINA, 1969, p. 1) educar consiste em:

Criar condições tais que o indivíduo e a comunidade se descubram a si mesmos e se afirmem no tempo e no espaço, aproveitando e orientando a capacidade natural da inteligência do homem. A educação para ser capaz de promover a pessoa humana deve buscar meios sempre novos. Tal processo de humanização [...] deve orientar-se para uma integração do homem na sua capacidade intelectual, nas suas aptidões manuais e técnicas, sem perder de vista a sua vocação comunitária (SANTA CATARINA, 1969, p. 1).

Quando o capital humano recebe esta espécie de investimento, processo que humaniza e contribui para que o indivíduo descubra a si mesmo e desenvolva seu potencial, “não pode ser negociado conforme ocorre com o capital comum” (SCHULTZ, 1973b, p. 20). A educação para Schultz (1973b) possui um caráter multidimensional, visto que serve a finalidades sociais, políticas e outras, tornando-se, assim, um novo fator de produção, tendo em conta que quando a instrução eleva as perspectivas de futuros rendimentos, possui atributos de investimento.

Como para Schultz (1973b) não há uma distinção entre a educação e a instrução e ambas possuem caráter de investimento, contribuem para consubstanciar o trabalho em capital econômico. Nesse aspecto, no PEE (SANTA CATARINA, 1969, p. 1), a escola emerge como “agente da educação”, o lugar no qual devem se firmar novas

dinâmicas, adequadas ao “processo de transformação profunda e rápida” e desenvolvimento integral. Para alcançar esses objetivos, segundo o PEE (SANTA CATARINA, 1969, p.1), era necessário uma ação verticalizada, competindo aos

[...] planejadores da educação promover por todos os meios a seu alcance, uma mudança profunda na estruturação escolar, para que esta, plenamente integrada na comunidade, se torne capaz de atender às exigências de um desenvolvimento válido (SANTA CATARINA, 1969, p. 1).

Dessa maneira, a educação, por meio da reflexão e da técnica, seria capaz de criar um “clima de mudança de mentalidade dos dirigentes, dos docentes, da família” e “valorizar concretamente o humano em todas as dimensões” (SANTA CATARINA, 1969, p. 1). Como está descrito no PEE

[...] acreditava-se que a educação, bem estruturada, [seria] um real e importante investimento, que promove o desenvolvimento integral do homem e da coletividade e, conseqüentemente, melhores condições de vida. (SANTA CATARINA, 1969, p. 2),

Desse modo, quando “a instrução eleva a futuras rendas do estudante, tal instrução possui os atributos de um investimento” (SCHULTZ, 1973b, p. 20). Como fator de mobilidade social, a educação precisa ser analisada como capaz de “abranger as habilidades e conhecimentos adquiridos pelo agente humano e que elevem a sua produtividade econômica” (SCHULTZ, 1973b, p. 12). A educação permite a aquisição de habilidades que são utilizáveis no meio social realizando uma espécie de fusão dos homens com os elementos materiais, indicando a perda da unilateralidade do capital, constantemente associada, unicamente, a bens materiais reproduzíveis. Assim,

Sempre que a educação elevar as futuras rendas [...], teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras

tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção produzido. Nós 'produzimos', assim, a nós mesmos e, neste sentido, os 'recursos humanos' são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SCHULTZ, 1973b, p. 25).

A educação, segundo o autor, possibilita aos trabalhadores adquirir “conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico” (SCHULTZ, 1973b, p. 13). Ele afirma, ainda, que as pessoas valorizam as suas potencialidades, seja como produtores ou consumidores, ao investirem em si mesmas e que dentre tais investimentos, a instrução é o mais significativo. Para Schultz (1973a, p. 33), “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto a disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar seu bem-estar”.

Quando no PEE é abordado o valor econômico da educação, essa reflexão é fundamentada no livro *O valor econômico da educação* (1973)⁶⁰ de Schultz. No PEE (SANTA CATARINA, 1969, p. 2), a instrução e a formação profissional são entendidas como fatores habilitados a tornar o homem “mais confiante de si mesmo, sentir-se capaz de progredir com os demais; de participar do esforço comum para o desenvolvimento nacional e situar-se dentro de uma nova conjuntura socioeconômica”.

A ideia de instrução e de educação coaduna com a não diferenciação feita por Schultz desses dois termos, considerando que a educação é percebida como essencial; como meio para acelerar o desenvolvimento e o progresso tecnológico. Este, por sua vez, é visto como estreitamente ligado ao desenvolvimento da educação, tendo em vista que assegura “maior especialização do fator trabalho e incluindo melhores formas de organização e novos métodos de ação, bem como a expansão e a pesquisa tecnológica e científica” (SANTA CATARINA, 1969, p. 2).

Assim, a valorização do fator humano ocorre por meio da capacitação do elemento humano para empregar a tecnologia produzida no próprio sistema ou aportada. É pertinente associar, então, a valorização do humano em Santa Catarina ao que recomenda Schultz

⁶⁰ Ano da edição utilizada para desenvolver as reflexões contidas neste estudo.

(1973b, p. 56): “a instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face as flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico”. A “palavra de ordem”, no que diz respeito à educação, é adaptar o catarinense às novas condições sociais e econômicas. À educação compete:

Possibilitar que todas as categorias sociais participem do desenvolvimento econômico, promovendo a valorização do homem e assegurando a democratização de oportunidades. É ainda a educação instrumento poderoso na formação de esclarecida consciência democrática, estabelecendo condições para a criação de valores espirituais, morais e cívicos, que afirmem a nacionalidade (SANTA CATARINA, 1969, p. 2).

Dessa maneira, a educação como um investimento cabe nos planos de desenvolvimento, considerando que a qualidade da população e a contribuição que o “capital humano” confere à produtividade e ao bem-estar possuem acentuada importância econômica. Segundo argumenta Schultz (1987, p. 36), o processo de modernização é fértil para aprimorar a qualidade da população, tendo em vista que “é uma fonte de muitas experiências novas que acarreta a aprendizagem de valiosas aptidões novas e a aquisição de informações de valor”.

Por ser um investimento, o capital humano não pode ser herdado; é necessário “pagar o preço de sua aquisição”. Ele não pode ser herança familiar e nem mesmo adquirido na fase inicial da instrução na infância. O seu valor econômico se fundamenta na ideia de que a educação pode influenciar beneficentemente, gerando o bem-estar. Desse modo, a educação pode promover tanto as satisfações imediatas do presente, quanto as futuras e “quando os benefícios ocorrem no futuro, a instrução tem as características de um investimento. Como um investimento, ela tanto pode afetar as futuras despesas como as futuras rendas” (SCHULTZ, 1973b, p. 56). Assim sendo, “as contribuições da instrução para o consumo são, portanto, divididas segundo aquelas que atendem ao consumo no presente e as que atendem ao consumo no futuro” (SCHULTZ, 1973b, p. 54).

Na introdução do PEE (SANTA CATARINA, 1969, p. 1) está inscrito: “o mundo moderno assiste à maior das revoluções que jamais envolveu o homem: a luta que a maioria das sociedades humanas trava, em busca de melhores condições materiais de existência”. Dessa

maneira, a educação, integrando o catarinense na sociedade em processo de modernização, estaria valorizando esses recursos humanos, propiciando, assim, “para todos e para cada um a passagem de condições menos humanas a condições mais humanas”.

Segundo demonstra Schultz (1973b), o capital humano, requer identificação e dimensionamento como um fator do crescimento econômico, visto que “o custo total da instrução é considerado como investimento nessa capacidade de auferir rendas” (SCHULTZ, 1973b, p. 78). A tese de Schultz (1973b) é de que a educação constitui-se em uma fonte, na qual se produz e distribui o conhecimento. Nesse aspecto, as possibilidades humanas integram um elaborado meio de produção, e quando há variações em termos salariais, elas decorrem mais do montante investido pelo governo no povo, do que das diferenças em habilidades hereditárias. O autor argumenta que “essas alterações de investimento no capital humano são um fator básico na redução das desigualdades da distribuição pessoal de renda” (SCHULTZ, 1973b, p. 82). Assim sendo, respaldadas em Schultz (1973b), entendemos que pode interferir no processo de mobilidade social. Logo, “não será suficiente considerar o custo total da instrução como se o único benefício que ela pudesse proporcionar fosse a elevação dos futuros salários” (SCHULTZ, 1973b, p. 85). No PEE, a educação é entendida como promotora do desenvolvimento e dos “espíritos inovadores”:

Acredita-se possa haver condições para o desenvolvimento, encarado em seu duplo aspecto – moral e material – quando as atividades educacionais se alicerçarem nas bases filosóficas-constitucionais e a elite política conseguir aparelhar a sociedade para prestigiar as novas empresas e o comportamento inovador (SANTA CATARINA, 1969, p. 1).

Desse modo, o PEE como concretização das orientações políticas para a educação, deveria cumprir a função de identificar e coordenar em quantidade e qualidade os recursos humanos, denotando o grau de poder e soberania estadual. No caso do corpo docente, especificamente, poderia contribuir para que exercessem suas tarefas com criatividade e contínuo aperfeiçoamento. Callado, Schaffer e Prade (1970) entendem que, no processo de formar recursos humanos aptos, Santa Catarina apresentava as seguintes necessidades, que eram básicas:

1. O seu levantamento, a sua identificação e o seu dimensionamento;
2. O planeamento de sua formação metódica e coordenada, sem perder de vista os valores permanentes que dignificam a pessoa humana;
3. A interação das geratrizes de recursos humanos (universidade, escola média profissionalizante) com as de riquezas (empresas) para o desenvolvimento da tecnologia do trabalho e o incremento da pesquisa criadora (CALLADO; SCHAFFER; PRADE, 1970, p. 9).

Podemos perceber, a partir da argumentação desses autores, que a formação de professores como um recurso humano específico seria fundamental para a constituição do êxito do processo de modernizar o Estado.

Maria José Vanderlinde (1970), por sua vez, no Mensário do Cepe nº 26, destaca a confiança no PEE no que é pertinente à melhoria da formação do corpo docente. Assim ela expressa tal ideia:

[...] atualmente com a implantação do PEE (criação do ciclo básico) onde não há mais ginásio normal, e de acordo com a Lei 4.441 de 21-5-1970, que extinguiu o cargo de regente do ensino primário, esperamos que os dados ‘a posterior’ nos tragam melhores resultados (VANDERLINDE, 1970, p. 11).

Essa argumentação de Vanderlinde (1970) reitera as constatações de Daros (1984) quando demonstra que o PEE seguiu

Posturas defendidas pelos especialistas Jacques Torfes e Michel Debrun [que] orientaram a extensão da escolaridade obrigatória em Santa Catarina, o que se concretizou em 1969 com a criação do ciclo básico de oito anos de ensino, resultado da fusão do antigo ensino primário com o ensino ginásial (ensino médio de 1º ciclo). A extensão da escolaridade harmonizava-se com os valores expressos no artigo 176, § 3, inciso II, da Constituição Brasileira de 1967 (DAROS, 1984, p. 100).

O PEE foi uma espécie de modelo para pensar as diretrizes políticas para a educação, herdado das ajudas internacionais, especialmente a Unesco que assessorou a organização do Ceose; a Unesco realizou trabalho em parceria com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)⁶¹, que contribuiu em nível federal com a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (DAROS, 1984). Assim, aumentar a escolaridade obrigatória figura como um dos pontos fundamentais das políticas desejadas e aconselhadas pela “nova política nacional de educação para o ensino de 1º e 2º graus” (Lei nº 5.692/71).

Também para Santa Catarina esta política, traçada no Plano Estadual de Educação 1969/1980, era colocada como necessária ao desenvolvimento, ao processo de industrialização pretendido (DAROS, 1984, p. 101). Para cumprir essa proposta foi efetuada uma pesquisa pelo Cepe, cujas conclusões foram ajustadas às orientações dadas por Jacques Torfes e Michel Debrun (1967), especialistas da Unesco, que argumentavam sobre a necessidade de articulação entre o ensino médio e o ensino primário, visando a expansão da escolaridade obrigatória para aprimorar a força de trabalho:

Uma escolaridade mínima de oito anos possibilitava um aprimoramento da força de trabalho, o que traria benefícios para a industrialização, bem como ampliaria o consumo dos produtos industriais produzidos. Portanto, estava de acordo com a política econômica traçada, tanto para o Brasil quanto para Santa Catarina, que tinha como meta o desenvolvimento industrial (DAROS, 1984, p. 105).

⁶¹ A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*), mais conhecida como USAID, é um organismo do governo estadunidense responsável pela distribuição da maior parte da ajuda externa de caráter civil. É um organismo independente, e segue diretrizes estratégicas do Departamento de Estado. Surgiu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa, que unificou diversos instrumentos assistenciais americanos. Tal Decreto foi assinado pelo então Presidente John F. Kennedy. A Usaid de modo direto ou por meio de agências subsidiárias, atua como um reforço à política externa americana e coopera com os países receptores nas áreas de economia, agricultura, saúde, política e assistência humanitária. Para maiores detalhamentos sobre esta agência internacional e sua função, consultar Gaio (2008).

Assim, a “mesma fonte de inspiração” para o Brasil e para Santa Catarina era “a ajuda internacional para a educação” (DAROS, 1984, p. 108) e

Dentro da opção pela industrialização, as propostas para a educação, tanto para o ensino de 1º como de 2º graus eram decorrentes das diretrizes traçadas para o desenvolvimento econômico. Para isto se fez necessário o planejamento da educação como parte integrante do planejamento econômico (DAROS, 1984, p. 111).

Como vimos, a ajuda dos organismos internacionais à educação brasileira e catarinense exigiu a elaboração de planificação da educação, considerando que se constituía em um modo de manter “uma estrutura organizacional mínima, bem como a organização de um sistema de assistência técnica”. Não satisfeitas estas condições, os Estados não poderiam participar dos convênios feitos principalmente entre o MEC e a USAID e dos decorrentes benefícios-financeiros (DAROS, 1984, p. 120). Daros (1984) ainda esclarece:

Tanto a assistência técnica dada pelo MEC/UNESCO no Estado de Santa Catarina em 1966/1967, para a confecção do Plano Estadual de Educação 1969/1980, como o financiamento dado pelo governo norte-americano para a execução do Plano Setorial de Educação 1973/1976 induziram à sistematização do planejamento da educação em Santa Catarina, com vistas a estabelecer um sistema de controle para que os objetivos traçados fossem atingidos. Além de ser exigência do Conselho Federal de Educação e posteriormente da Secretaria Geral do Ministério da Educação, a elaboração de Planos de Educação, juntamente com a institucionalização do planejamento educacional, no caso de Santa Catarina, propiciou que as orientações políticas sobre educação emanadas do poder político estadual pudessem ser seguidas com mais eficiência pelo órgão da administração da educação no Estado (DAROS, 1984, p. 121).

Assim, prevaleceu a ênfase à estrutura em detrimento do processo de formação de um corpo professoral qualificado à preparação dos recursos humanos tão necessários ao processo de desenvolvimento, de modernização. É com o intuito de pensar o “mundo de origem” como “estrutura estruturante” que estabelece distintas condições, nas quais o do perfil do professorado catarinense dos anos 1960 foi produzido, que nossas análises prosseguem.

4 O “MUNDO DE ORIGEM”: “ESTRUTURA ESTRUTURANTE” DO PERFIL DO PROFESSORADO CATARINENSE DOS ANOS 1960

Cada um vê o mundo através de um prisma diferente, no respeitante à prática e ao pensamento (Ivor Goodson, 2000).

Uma prática e um pensamento nunca estão sós. São circundados pelas distintas condições nas quais se produzem. Pierre Bourdieu (2006) afirma:

Não podemos compreender uma trajetória [...] sem que previamente tenhamos construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 2006, p. 190).

As palavras extraídas do pensamento de Bourdieu (2006) e a epígrafe acima evidenciam que um percurso não se constrói sozinho. O caminho percorrido está envolvido em um emaranhado de possibilidades que se cruzam e entrecruzam, alicerçando um modo específico de pensamento e de ação, que ao serem compreendidos, possibilitam uma percepção, um desenho, uma fisionomia do objeto que desejamos.

Sendo assim, consideramos indispensável atribuir uma fisionomia, um rosto, para as professoras/res com os quais nos relacionamos por meio dos questionários. Para tanto, procuramos estar atentos ao “fato de que a realidade não se encaixa facilmente nos tipos ideais propostos nos manuais”, segundo nos orientam as reflexões de Claudia Fonseca (1999, p. 58). É premente compreender as relações objetivas e subjetivas, as circunstâncias específicas que envolveram e confrontaram os agentes, como sinaliza o fragmento de Bourdieu (2006) do qual nos apropriamos. Por outro aspecto, só se produz ciência quando há relação entre o pesquisador e o objeto que ele deseja conhecer, cada um destes, constituído por uma “ossatura” distinta. Brandão (2007, p. 3-4) afirma que

[...] não há Sociologia que não passe pelo indivíduo, qualquer que seja a forma como a faz, e, independentemente do procedimento de inquérito adaptado, em última análise, quer a subjectividade, quer a vontade deste de cooperação genuína estão sempre em causa (BRANDÃO, 2007, p. 3-4).

No que se refere especificamente ao nosso estudo, esses indivíduos, como já o sublinhamos, são professoras e professores, aposentados da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e que exerceram o magistério primário na década de 1960.

Quando tomamos os questionários como empiria essencial para construir uma fisionomia para essas professoras/res, tínhamos como objetivo “entender o que ‘está sendo dito’ por nossos interlocutores” (FONSECA, 1999, p. 59), considerando que as linguagens podem, em alguns momentos, promover um entendimento adequado e em outros pode gerar uma ilusão de que esteja existindo tal entendimento. Por exemplo, quando escolhemos a variável sexo como fator que contribui para compor a fisionomia, reconhecemos que há diferenças significativas entre dois universos simbólicos: o feminino e o masculino; ou seja, entre as professoras e os professores existem diferentes compreensões sobre o “mundo de origem”, a herança familiar e a formação capazes de minar, ou de matizar o diálogo. Fonseca (1999, p. 59), fundamentada na metodologia antropológica, orienta sobre a importância de “criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros”, ainda que tal atitude seja arriscada e tendo como foco analisar um grupo e não apenas uma professora/or em particular, a variável sexo possibilitou obter representações distintas acerca de questões que envolvem agentes diferentes no interior de um mesmo campo: o campo educacional.

Ao construir uma fisionomia, a certeza e o desejo exacerbados de verdade, de rigorosidade com o espírito científico ou o excesso de escrúpulos e/ou parcimônias com as informações obtidas, por medo de que nossos interlocutores sejam identificados, podem vendar o olhar, e com isso, as possibilidades de interpretação. Emerge, então, o risco iminente de que as professoras/res se tornem entidades abstratas, descoladas de suas raízes sociais e sejam transformados em figuras “sem rosto”, em seres humanos genéricos ou em um todo homogêneo (FONSECA, 1999). A respeito da mesma temática, Spindola e Santos

(2003, p. 121) observam que é essencial “ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida”. Já Rosana Glat (1989, p. 32) compreende que “quem faz a avaliação não é o pesquisador, e sim o sujeito [...] o pesquisador e o sujeito se completam e modificam mutuamente em uma relação dinâmica”.

Alicerçadas nessas ideias, consideramos que em um trabalho de interpretação, os temores e as audácias precisam estar bem dosados para que possamos desvelar como essas professoras/res se inserem no mundo. É esse esforço de localizá-las que vamos empreender. Assim, importa, segundo indica Alessandro Portelli (1997, p. 20), que eles “nos dêem sua versão daquilo que realmente acreditam ser verdadeiro”. O mesmo autor adverte que, além de “ouvir” é significativo manter “flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer” (PORTELLI, 1997, p. 22), se desejamos que as descobertas superem as expectativas.

A flexibilidade, como indica Ivor Goodson (2000, p. 67), permite a captação do lugar no qual se encontra o “centro de gravidade” das professoras/res, daquilo que se lhes apresenta como mais precioso. Pensamos que o interesse em ouvir é “um modo a assegurar que a voz” da professora/or “seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Desse modo, tanto as professoras quanto os professores podem oferecer dados e conhecimentos sobre si e sua profissão, como o investigador externo também pode fazê-lo.

A memória possui a função social de guardar a lembrança do passado. Ela carrega um “patrimônio genético” e se destina a comunicar a outros uma informação sobre um fato ou um objeto não mais presente. Dentro desse ato de comunicar, possível pela atividade mnemônica, emergem as possibilidades das manipulações, quer sejam conscientes ou não, dadas pelas emoções que influenciam as memórias individuais e coletivas que demarcam “os esquecimentos e os silêncios [...] reveladores destes mecanismos de manipulação da memória” (LE GOFF, 2003, p. 422).

Não pensamos a memória de maneira simplesmente técnica, mas como uma “atividade do espírito”, uma aptidão instável e maleável, que é alimentada pela sucessão de palavras, de gestos e operações que se dão em certa ordenação e permitem tanto descontextualizar, como recontextualizar dados. Diferenciando-se do hábito, a memória aparece como um modo de conquistar o passado individual. A memória é uma

testemunha inspirada dos tempos passados; é um “antídoto do esquecimento”; “uma fonte da imortalidade” que pode “conduzir à história ou distanciar-se dela” (LE GOFF, 2003, p. 434). Ou seja, “ao poder da memória corresponde a destruição da memória” (LE GOFF, 2003, p. 437), o que ocorre quando ela nega a experiência do tempo e da história. Ela faz “brotar”, como sinaliza Le Goff (2003, p. 471), a consciência do passado e de si mesmo; ela faz crescer a história, e esta, por sua vez, alimenta a memória, salvando “o passado para servir ao presente e ao futuro”. Entendemos como pertinente iniciar o desenho de um perfil para o professorado catarinense dos anos 1960, refletindo sobre o que pudemos ler nos questionários, fruto do que ficou marcado em suas memórias sobre seu lugar de origem, verticalizando a variável sexo.

Iniciemos pela localização do Estado de Santa Catarina no Brasil. Estabelecido na região sul do País, este Estado faz fronteira com o Estado do Paraná ao norte e o Estado do Rio Grande do Sul, ao sul. É banhado em toda a sua costa leste pelo Oceano Atlântico e ao oeste faz fronteira com a Argentina. De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo de 2010, o Estado possuía uma população de 6.248.436 habitantes distribuídos por uma área de 95.736.165 km² dividida em 295 municípios e com uma densidade demográfica de 65,29 habitantes por km². Há uma estimativa populacional de 6.634.254 para o ano de 2013.

No ano de 1960, dos 2.146.909 habitantes do Estado, 1.451.562, isto é 67,61%, compunham a população rural e 695.347 (32,39%) constituía a população urbana (SANTOS, 1968). De acordo com o censo de 2010, esses números estavam assim constituídos: população urbana com 5.249.197 (83,99%) habitantes e população rural 1.000.485 habitantes (16,01%).

Na década de 1960, a realidade era bastante distinta daquela que podemos observar no censo recente de 2010. Sílvio Coelho dos Santos (1968), ao descrever a situação demográfica e de urbanização do Estado de Santa Catarina, constata que os 95.736.165 km² abrigavam uma população de 2.579.000 habitantes, com uma densidade demográfica de 27 habitantes por km². A taxa anual de crescimento demográfico no período 1950/1960 foi de 32,4%. Santos (1968, p. 32) assim descreve o crescimento populacional catarinense:

[...] em 1872, data do primeiro censo, a população de Santa Catarina era de 159.802 indivíduos; em 1900 essa população havia se elevado para

320.289; em 1920, para 668.743; em 1940, para 1.178.340; em 1950, para 1.560.512 e em 1960, para 2.146.909 de pessoas (SANTOS, 1968, p. 32).

De acordo com suas análises, tal crescimento era considerado elevado e perfeitamente compatível com a situação da totalidade das áreas classificadas como subdesenvolvidas no período, ainda que no ano de 1960, a taxa de natalidade no Estado tenha decrescido para 36,1/1000 em relação ao período de 1940/1950, que foi de 45/1000. No ano de 1960, os menores de 14 anos representavam 45,1% da população e no ano de 1964, o censo escolar demonstrou que as crianças entre 6 e 14 anos perfaziam 28% do contingente populacional. De uma ordem de 78,47% em 1940 e 76,76% em 1950 era constituída a população do campo. Santos (1968) assim analisa a diminuição da população rural catarinense, inferindo que ela se explica

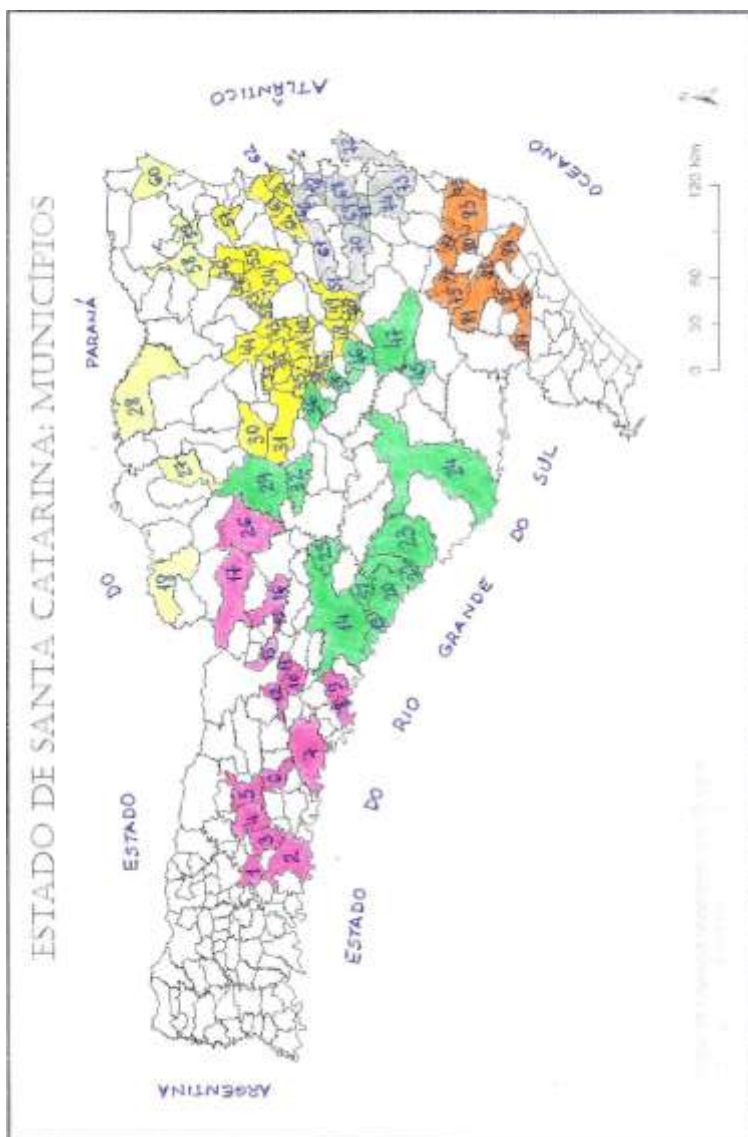
Menos pelo êxodo do que através da constante criação de municípios pelo poder público, que nos últimos anos transformou, de um momento para outro, populações rurais em populações urbanas, embora as condições gerais de vida nessas áreas continuassem inalteradas (SANTOS, 1968, p. 33).

Pensamos que esses atos de urbanização de áreas rurais estão firmados na ideia de modernização, provocada pelo desenvolvimento planejado, ideia fortemente divulgada em Santa Catarina a partir dos anos 1950 e que apostava no desenvolvimento industrial e na educação como formadora de mão de obra qualificada e transformadora das mentalidades dispostas a viver na sociedade modernizada, suas principais diretrizes. Importa realçar o lugar da educação na sua construção.

Para facilitar a localização das cidades de origem dos professores, apresentamos a seguir dois mapas: no mapa 1 estão destacadas e numeradas as cidades do corpo docente que compõem nossa amostra. Colorimos da mesma cor, as cidades que compõem cada uma das cinco mesorregiões do Estado. Procuramos ao colorir da mesma cor, demarcá-las segundo as mesorregiões a que pertencem. As cidades estão numeradas a partir do número “um” (01) e assim sucessivamente até ao número 87. O mapa 2 representa a demarcação efetiva das mesorregiões.

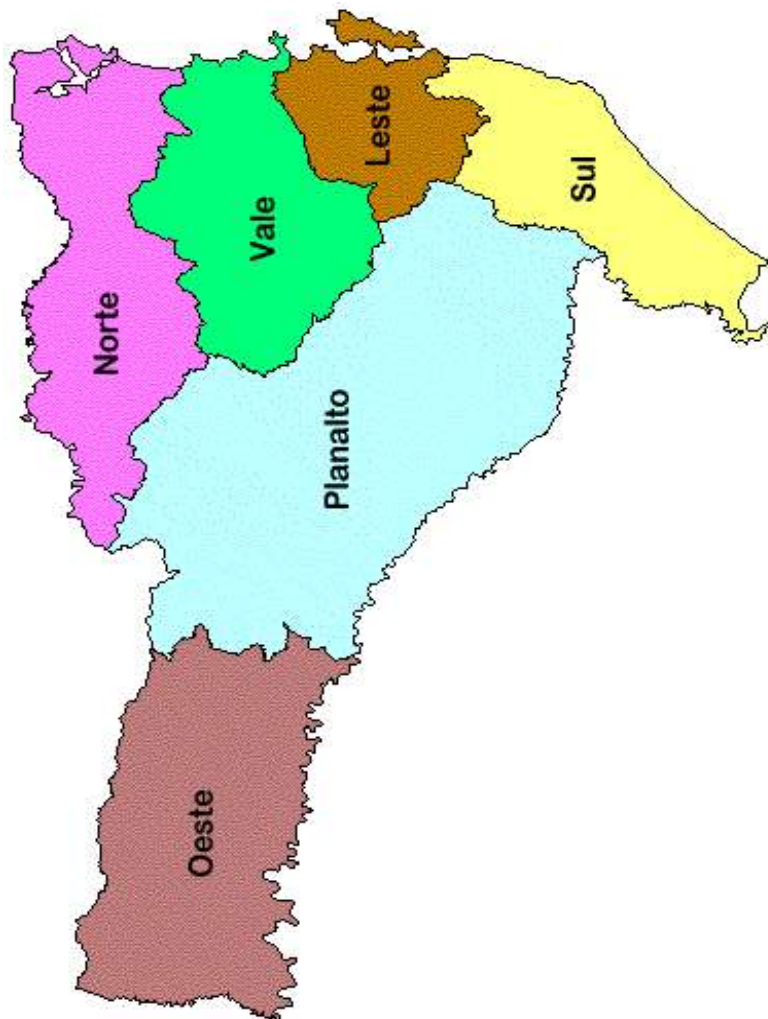
Outro aspecto a ser notado: ao analisarmos as mesorregiões é importante observar que o número que consta fora do parênteses faz alusão à cidade; já o número que está localizado no interior do parênteses alude ao número de professores oriundos da mesma cidade.

Mapa 1 – Localização das cidades de origem das professoras e dos professores



Fonte: Disponível em: <<http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-estado-santa-catarina.php>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

Mapa 2 - Localização das mesorregiões nas quais se inserem as cidades de origem das professoras e dos professores



Fonte: Disponível em: <<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2009/12/regioes-de-santa-catarina.gif>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

4.1 OS LUGARES DE ORIGEM: UMA LEITURA ATUAL

O local de nascimento muito revela sobre as professoras/res, tendo em vista que as condições geográficas, dentre outras, indicam as impossibilidades de se desenvolverem determinados aspectos culturais, sociais, históricos, educacionais, de conhecer e construir o mundo, tendo por fundamento as respectivas práticas desenvolvidas nos lugares (ESCOBAR, 2005). Segundo nos indica Pérez (2003), é nos lugares que o homem realiza intercâmbios. O “lugar é potencialmente gerador de novas subjetividades [...] a definição do lugar depende do cotidiano e a definição do cotidiano depende do lugar, um é condição do outro” (PÉREZ, 2003, p. 7).

Na amostra com a qual trabalhamos, isto é, os 173 questionários, estatisticamente as professoras e professores são oriundos das seguintes localidades: nascidos no Estado de Santa Catarina constam 158 professoras/res (91,90%); no Estado do Rio Grande do Sul, 09 professoras/res (4,63%); no Estado do Paraná, 02 professoras/res (1,16%); no Estado de Pernambuco, 01 (0,57%); e finalmente, 03 deles (1,74%) não mencionam seus Estados de origem. Os 158 docentes catarinenses estão distribuídos por 87 municípios, apresentados no mapa 1 e numerados de 1 a 87. Vamos mencioná-los segundo a mesorregião à qual pertencem.

Conforme asseguram o sociólogo Leandro dos Santos e o economista Pietro Caldeirini Aruto (2013, p.2), “a formação histórica e socioeconômica no Estado de Santa Catarina é expressivamente marcada por uma configuração de processos com forte característica regional”⁶². Essas características estão demarcadas nas mesorregiões (Oeste Catarinense, Norte Catarinense, Vale do Itajaí, Serrana, Grande Florianópolis e Sul Catarinense) que compõem o Estado.

A mesorregião do Oeste Catarinense está representada por 17 municípios, a saber: 1- Coronel Freitas (1)⁶³; 2- Chapecó (1); 3- Xaxim (1); 4- Xanxerê (2); 5- Faxinal dos Guedes (2); 6- Ipumirim (1); 7- Concórdia (1); 8- Piratuba (2); 9- Capinzal (1); 10- Joaçaba (3); 11- Luzerna (2); 12- Catanduvas (1); 13- Treze Tílias (2); 15- Pinheiro Preto

⁶² Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Oeste2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

⁶³ O número entre parênteses representa o número de professores oriundos do município.

(1); 16- Videira (3); 17- Caçador (2); e 26- Lebon Régis (1). A esta mesorregião pertencem 27 docentes, isto é, 15,60% do total da amostra. Nesta mesorregião

[...] situam-se comunidades de pequeno e médio porte, colonizadas por imigrantes italianos, alemães, austríacos e japoneses. Sua atividade econômica atualmente está baseada na agroindústria, na criação de aves, de bovinos e na produção de maçã. Também há indústrias expressivas do pólo metal-mecânico⁶⁴.

É constituída por 118 municípios (cerca de 40% do total de municípios catarinenses), que por sua vez, estão agrupados em cinco microrregiões (Chapecó, Concórdia, Joaçaba, São Miguel do Oeste e Xanxerê). A mesorregião do Oeste Catarinense situa-se na parte mais ocidental do Estado e estabelece fronteiras com as mesorregiões do Norte Catarinense (a nordeste); Serrana (a sudeste); com os Estados do Paraná (ao norte), Rio Grande do Sul (ao sul), com a Argentina (a oeste) e possui o terceiro maior contingente populacional do Estado, representando 19,2% da população estadual. Com uma área de 27.275 km² é a maior em extensão territorial, apresentando uma densidade demográfica de 44 habitantes por km², a segunda menor densidade das mesorregiões. No que diz respeito à situação demográfica, 72% de sua população reside em áreas urbanas, enquanto 28% em áreas rurais⁶⁵.

A mesorregião do Norte Catarinense está representada por seis municípios. São eles: 18- Porto União (2); 27- Major Vieira (1); 28- Mafra (2); 58- Jaraguá do Sul (1); 59- Guarapiranga (1); e 60- São Francisco do Sul (1). Esta mesorregião está representada por 8 docentes, que perfazem 4,63% do contingente de nossa amostra e está constituída pela junção de 26 municípios agrupados em três microrregiões (Canoinhas, Joinville e São Bento do Sul). Seus limites se dão com as mesorregiões do Vale do Itajaí, Serrana, Oeste Catarinense e com o Sudeste Paranaense e dispõe de uma área de 15.937.767 km², apresentando o segundo maior contingente populacional do Estado com 1.212.843 residentes. Isto equivale a 19,4% da população do Estado, por

⁶⁴

Disponível

em:

<<http://www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/geografia/paginas/regioes.htm>>.

Acesso em: 16 jul. 2011.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Oeste2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

volta de 75 habitantes por km², configurando-se como a quarta maior em termos de extensão territorial e densidade demográfica dentre as mesorregiões catarinenses, além de ser a segunda mesorregião mais rica do Estado. No ano de 2010, aproximadamente 88% da população encontrava-se em área urbana, enquanto 12% viviam em área rural. Esta mesorregião foi colonizada, predominantemente, por alemães e destaca-se pela forte agricultura⁶⁶.

Compondo a mesorregião do Vale do Itajaí estão 26 municípios: 30- Rio do Campo (1); 31- Taió (3); 33- Dona Emma (1); 34- Presidente Getúlio (6); 35- Rio do Oeste (4); 38- Trombudo Central (1); 39- Agrônômica (2); 40- Laurentino (1); 41- Rio do Sul (8); 42- Lontras (2); 43- Ibirama (6); 44- José Boiteux (2); 48- Ituporanga (6); 49- Vidal Ramos (5); 50- Imbuia (1); 52- Acurra (1); 53- Rodeio (2); 54- Indaial (3); 55- Blumenau (3); 56- Timbó (3); 57- Luiz Alves (1); 76- Pomerode (2); 61- Itajaí (1); 62- Balneário Camboriú (1); 63- Camboriú (1); e 64- Brusque (1), com um continente de 68 docentes que correspondem ao maior percentual da amostra: 39,30%. Ela abriga 54 municípios agrupados em quatro microrregiões (Blumenau, Itajaí, Ituporanga e Rio do Sul) e estabelece fronteiras com a mesorregião do Norte Catarinense, Serrana e Grande Florianópolis. Dentre as mesorregiões é a que detém o maior contingente populacional, que equivale a 24% da população do Estado. Sua área territorial corresponde a 13.108.74 km², a quarta maior em extensão territorial, com uma população de cerca de 115.000 habitantes por km², apresentando a segunda maior densidade demográfica (116 habitantes por km²). A população reside essencialmente em área urbana (88%), contra 12% em área rural⁶⁷.

A mesorregião Serrana abrange 15 municípios: 14- Campos Novos (4); 19- Celso Ramos (1); 20- Anita Garibaldi (1); 21- Abdon Batista (1); 22- Cerro Negro (1); 23- Campo Belo do Sul (1); 24- Lages (4); 25- Brunópolis (1); 29- Santa Cecília (1); 32- Ponte Alta do Norte (1); 36- Pouso Redondo (4); 37- Agrolândia (1); 45- Rio Rufino (1); 46- Petrolândia (1); e 47- Bom Retiro (1). Esta mesorregião é representada por 24 docentes, ou seja, detém 13,88% da amostra. É a mais cêntrica do Estado e estabelece seus limites com todas as outras mesorregiões (Norte Catarinense, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis, Sul

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Norte2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Vale2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

Catarinense, Nordeste e Noroeste Rio-Grandense/RS). É constituída pela junção de trinta municípios agrupados em duas microrregiões (Campos de Lages e Curitibanos). Com uma área de 22.322 km², a segunda maior em extensão, seu contingente populacional é de 406.741 habitantes, o que perfaz 65% da população total do Estado. Possui a menor densidade demográfica, com 18,3 habitantes por km²; cerca de 82% da população reside em área urbana e representa a terceira menor taxa de urbanização. Esta é a mais pobre das mesorregiões⁶⁸.

Compondo a mesorregião da Grande Florianópolis estão 11 municípios, a saber: 51- Leoberto Leal (1); 65- Tijucas (1); 66- Canelinha (1); 67- Nova Trento (1); 68- Biguaçu (1); 69- Antônio Carlos (1); 70- Angelina (3); 71- São Pedro de Alcântara (1); 72- Florianópolis (1); 73- Palhoça (1); e 74- Santo Amaro da Imperatriz (1), somando um contingente de 13 docentes, que constitui 7,52% do total da amostra. Esta mesorregião é formada pela união de 21 municípios agregados em três microrregiões: Florianópolis; Tabuleiro e Tijucas, que fazem limites com as mesorregiões do Vale do Itajaí; e Serrana e Sul Catarinense, abrigando um contingente populacional de 995.095 habitantes, o que significa 16% da população total do Estado de Santa Catarina. Sua extensão territorial é de 7.350,13 km², a menor mesorregião em termos de extensão territorial, porém, com a maior densidade demográfica: 135 habitantes por km². Cerca de 92% dos seus habitantes reside em área urbana, fazendo dessa mesorregião a que detém o título de maior taxa de população urbana. Destaca-se como a quarta região mais rica do Estado, sendo as atividades ligadas ao setor de Serviços as mais preponderantes⁶⁹.

Por fim, a mesorregião Sul Catarinense abriga 12 municípios: 75- Imbituba (1); 77- São Martinho (1); 78- Rio Fortuna (1); 79- Grão-Pará (1); 80- Armazém (1); 81- Orleans (2); 82- São Ludgero (2); 83- Imaruê (1); 84- Tubarão (1); 85- Urussanga (4); 86- Cocal do Sul (2); e 87- Siderópolis (1). Esta mesorregião está representada por 18 docentes, que compõem 10,41% da amostra. Sua população é de 925.065 habitantes, equivalente a 15% do total de catarinenses. Com uma área de 9.710,18 km², configura-se como a segunda menor mesorregião em termos territoriais e é composta por 46 municípios distribuídos em três

⁶⁸ Disponível em: <http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Serrana2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Florianopolis2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

microrregiões (Araranguá, Criciúma e Tubarão). Ela retém a terceira maior densidade demográfica, com 95 habitantes por km² e limita-se com as mesorregiões da Grande Florianópolis, Serrana, Metropolitana de Porto Alegre e Nordeste Rio-Grandense (RS). Aproximadamente 81% da população residem em área urbana e se destaca como a quinta região mais rica de Santa Catarina, tendo a indústria cerâmica um forte peso na sua economia⁷⁰.

Dentre os 12 professoras/res oriundos de outros Estados, encontramos: vindos do Estado do Rio Grande do Sul são 9 assim distribuídos: Severiano de Almeida (1); Nova Prata (1); Erechim (2); Viadutos (1); Flores da Cunha (1); Passo Fundo (1); Paulo Bento (1); e Guaporé (1). Do Estado do Paraná são 02 representantes: Curitiba (1); e Lapa (1), e o Estado de Pernambuco possui 01 representante de Recife, correspondendo a 6,93 da amostra. O número de docentes que não mencionam o local de origem representa 1,73%. Um deles é inusitado, pois coloca como local de origem a palavra Terra, além de não se identificar e as duas restantes identificam-se apenas como catarinenses sem mencionar suas cidades de origem.

4.2 O LUGAR CRIA A GENTE E A GENTE CRIA O LUGAR

O peso da herança é mais forte (José Pastore, 2001).

O peso da herança social foi de grande importância (José Pastore, 2001).

O Brasil é um país que apresenta uma considerável mobilidade social, que revela como interface, a desigualdade. Avançou no último quartel do século XX, demonstrando um acentuado movimento “de sobe e desce na estrutura social, e mantendo as mesmas dificuldades de acesso às novas e melhores oportunidades sociais” (PASTORE, 2001). Entre os anos de 1940 e 1970, o país se deslocou de um modelo de sociedade agrária rumo ao ingresso em um modelo industrial, o que acarretou a intensificação da migração. José Pastore⁷¹ compreende que é

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Sul2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

⁷¹ PASTORE, José. *Análise dos Processos de Mobilidade Social no Brasil no Último Século*. Disponível em:

característica das sociedades que iniciam o processo de mobilidade social, uma movimentação gradual que se faz da base ao ápice e que as “novas e boas oportunidades de trabalho surgiram para uma minoria - em geral mais educada - e não para a maioria das pessoas” (PASTORE, 2001). Argumenta o autor:

No Brasil dos anos 50 a 70, a passagem de grandes massas de indivíduos de ocupações manuais para não-manuais foi facilitada pela criação de vagas na indústria e no comércio e serviços das zonas urbanas que foram preenchidas por quem tinha e quem não tinha educação (PASTORE, 2001).

Diferindo da primeira metade do século XX, quando o país era essencialmente rural, com uma migração rural-urbana e uma industrialização incipientes que ensaiava os seus primeiros passos. Essas mudanças geraram um movimento de mobilidade social denominada estrutural.

De forma diversa, nos anos finais da década de 1950, um grande percentual do mercado interno encontrava-se suprido por bens gerados no próprio país, encerrando o denominado “ciclo de substituição de importações” de bens de consumo, para a produção de bens duráveis, o que demandou a entrada maciça de capital estrangeiro como suporte para a industrialização. Tais mudanças no mercado de trabalho abriram oportunidades nas cidades e promoveram a acentuação da migração rural-urbana impelindo “uma grande quantidade de indivíduos a atingir uma situação social mais alta do que a de seus pais” (PASTORE, 2001). Essas mudanças demonstram que mesmo sem a qualificação profissional necessária, as chances foram aproveitadas por pessoas que se inseriram nas novas oportunidades de emprego surgidas na indústria, no comércio, nos bancos, nas empresas estatais, na administração direta entre outros, nos anos de 1950 a 1970. Contudo, Pastore (2001) deduz que entre esses anos “houve pouca mobilidade ‘por trocas’ de posições (mobilidade circular), que geralmente ocorre nas sociedades mais desenvolvidas” (PASTORE, 2001).

Os efeitos ocorridos entre as décadas de 1960 e metade de 1970, quando se iniciam crises econômicas sucessivas, foram o forte

crescimento econômico, a geração de empregos e a intensificação da mobilidade social ascendente no Brasil. Já em fins do século XX, o mercado de trabalho mostra-se mais seletivo, requerendo a formação de nível médio, revelando que a aquisição do capital escolar foi essencial para provocar a mobilidade social ascendente, movimento de aumento da mobilidade circular, característica de ambientes mais competitivos. Nesse período, “a educação do próprio filho transformou-se, para uma grande parcela da população, no capital mais fundamental para a realização de ascensão social” (PASTORE, 2001). Sobre tal problema, Pastore (2001) assinala:

O esvaziamento relativo do grupo de trabalhadores rurais, via migração rural-urbana, provocou muita mobilidade social ascendente. Os indivíduos oriundos desse estrato (baixo-inferior), e que chegaram aos estratos mais altos, além de experimentar ascensão social na suas próprias carreiras, acabaram instigando novos deslocamentos ascendentes que foram se refletir, mais tarde, nos seus próprios filhos (PASTORE, 2001).

O Brasil como um país de desenvolvimento tardio possui grande parcela da mobilidade assinalada entre os que migraram do estrato baixo-inferior (trabalhadores manuais rurais) para o estrato baixo-superior (trabalhadores manuais urbanos não qualificados). O que sucedeu entre as décadas de 1950 e 1970 constitui, ainda hoje, o maior peso na mobilidade total brasileira, na qual as pessoas permaneceram e permanecem nos estratos de ocupações manuais. Tal situação demonstra que “o peso da herança social se faz sentir de forma bem acentuada no caso dos filhos de pais do estrato baixo-inferior (trabalhadores rurais)” (PASTORE, 2001). Ou seja, a herança cultural emerge como um marcador social por excelência, que contribui para reproduzir os estilos de vida, tanto da população de estrato baixo-inferior quanto das elites.

4.3 IDEIA DE LUGAR DE ORIGEM E MOBILIDADE SOCIAL DADA PELO CAPITAL ESCOLAR

O mundo de origem é antes de tudo, o mundo materno, o mundo dos gostos primordiais (BOURDIEU, 2007).

As mentes despertam num mundo, mas também em lugares concretos, e o conhecimento local é um modo de consciência baseado no lugar, uma maneira lugar-específica de outorgar sentido ao mundo (ESCOBAR, 2005).

Pierre Bourdieu (2007), ao analisar o “mundo de origem”, ainda que não esteja fazendo referência específica ao lugar de origem, incita a refletir acerca dele como uma herança material e, também, cultural que certifica a continuidade da linhagem, consagrando uma identidade social que não se dissocia no tempo e contribui para a reprodução moral, isto é, para consolidar valores, virtudes e competências que fundamentam a legitimidade de pertencimento ao lugar. Este pode ser pensado como “um universo de objetos familiares e íntimos” (BOURDIEU, 2007, p. 75), elaboradores de certo “gosto”, resultante da familiaridade relacional com a objetivação que o lugar proporciona. Esse convívio relacional com o lugar de origem gera “o sentimento de fazer parte de um mundo” (BOURDIEU, 2007, p. 75), e inscreve o mais profundo *habitus*.

O lugar de origem é o espaço no qual se realizam experiências corporais profundamente inconscientes e imediatas com o mundo, em que gerações se sucedem e cravam suas marcas, arquetam e elaboram suas representações. Ele possibilita experimentar a realidade social diretamente, compartilhar com “vidas comuns suscetíveis de criar normas locais, normas de solidariedade e oportunidade de realização de uma história” (PÉREZ, 2003, p. 8). Assim, o lugar de origem contribui para que, tanto as professoras quanto os professores, pensem “o mundo da maneira [como] falam sobre ele, testemunhando o universo de crenças que permeiam seu cotidiano, por meio de relações metafóricas com a conjuntura social e histórica” (BASTOS, 2003, p. 178). Maria Helena Camara Bastos (2003) sublinha que

As vivências de um professor, ao longo de sua trajetória profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do tempo presente. O prazer em revelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las na busca da reflexão e da crítica, de valorizá-las diante da elaboração do tempo presente, intenta construir o vivido na perspectiva de esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos do trabalho docente, em que as motivações de vida

estão intimamente ligadas. O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu (BASTOS, 2003, p. 167).

A experiência, segundo as análises de Bourdieu (2010), de modo recorrente contribui para apreender “o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação” (BOURDIEU, 2010, p. 17):

A divisão entre os sexos parece estar na ‘ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2010, p. 17).

A ideia do lugar de origem como “desvelador”, de acordo com o que analisa o antropólogo Arturo Escobar (2005), demanda compreendê-lo como “o entendimento básico de ser e conhecer”, além de podermos associá-lo a “uma ajuda ou um impedimento para pensar a cultura” (ESCOBAR, 2005, p. 133). Os lugares de origem são mecanismos que subjazem e organizam relações. Escobar (2005) ainda assinala que o desenraizamento, “a ausência de lugar [...] se transformou no fator essencial da condição moderna, uma condição aguda e dolorosa” (ESCOBAR, 2005, p. 133). Desta maneira, a descrição das situações mais recentes das mesorregiões, ainda que sinteticamente, e somente em seus aspectos econômico-demográficos, permite estabelecer um contraste entre esta situação e a percepção das professoras/res sobre o seu lugar, o seu “mundo de origem” na década de 1960 e sua aposta na aquisição do capital escolar como mecanismo de mobilidade social.

Sobre a ideia de aquisição do capital escolar como mecanismo impulsionador da mobilidade social, importa lançar mão de argumentos propostos por Bourdieu (2007), quando compreende que o capital cultural não se origina nas vontades individuais, dadas pelo primado da ação, nem de determinações macro e arranjos coercitivos, primazia da estrutura. A noção de capital cultural está construída na obra *A*

distinção; crítica social do julgamento (2007). Igualmente, a noção de capital escolar ocupa, na mesma obra, um lugar privilegiado. Bourdieu (2007) demonstra nas reflexões contidas neste trabalho, que tudo o que o indivíduo carrega como herança cultural e social, foi conseguido por meio da família e da instituição escolar. Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) constataram em seu livro *Os Herdeiros*, que “o grau de dependência em relação à família separam radicalmente os estudantes segundo sua origem”. As aquisições indicam as relações que estabelecem as condutas frente à cultura e o modo como se utilizam as “armas” que se possui, em um jogo que envolve assentimentos, refutas e permutas em campos estruturados e estruturantes, que distribuem posições e disposições sociais. Assim, segundo afirma Bourdieu (2007, p. 9), “as necessidades culturais são o produto da educação”.

Nas memórias das professoras/res que compõem nosso recorte temporal (década de 1960), estão relacionadas às ideias de preservar, de atualizar, de ler e reler certas informações, certos vestígios passados ou assim considerados acerca da herança cultural e social recebidas por intermédio da família e da escola. Jacques Le Goff (2003, p. 420-421) afirma que: “os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização” e somente existem na medida em que mantém ou restabelecem tais sistemas. O mesmo autor ainda esclarece que a atividade mnésica integra o cotidiano, independente da constituição cultural. Assim, o lugar de origem como um sistema dinâmico certamente é um fator que contribui para a seletividade e consolidação da memória familiar, cultural e escolar.

Fischer (2005, p. 10), em seu livro *Professoras: história e discurso de um passado presente*, indica que na investigação da história emerge “a beleza dos velhos tempos”, que pode se apresentar como “razão e efeito de nostalgia”. A autora destaca, também, a memória como “meio eficaz para a divulgação das tramas que a todos nos envolvem”. Para ela, “a vida e as ideias merecem, de quando em quando, revisões profundas – exigindo até guinadas sequer imagináveis”. Talvez, responder o questionário do projeto *Memória docente* tenha proporcionado às professoras e professores um desses momentos de “passar a vida a limpo”, momentos bons e raros, dos quais tanto necessitamos.

Os fragmentos de memórias que foram colhidos das professoras catarinenses revelam essa inclinação, que conduz à busca de seu passado, seu oásis perdido, mas também revelam seu modo de ser e de agir, tanto pessoal quanto profissional. Bastos (2003, p. 167) nos

esclarece que “o pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu”.

Suas falas remetem a um passado por elas/eles experienciado. Essas experiências acionadas ganham uma dimensão interpretativa, onde o registro do relevante é uma tendência. Nas suas falas, o professorado relata, traz à memória as primeiras experiências como profissionais. No esforço de memória, duas vertentes podem prevalecer: a romantização, que pode desdobrar-se em entusiasmo ou desencanto, e a idealização, que induz à sacralização da docência e das práticas educativas e escolares.

O lugar de origem é um elemento construtor da memória, visto que é atravessado por processos históricos e culturais, familiares e escolares dentre outros fios que entrelaçam o tecido social, o que nos permite construir novos significados. Devemos considerar as condições nas quais são produzidas as memórias, pois elas revelam as diferentes posições sociais de constituição e de apropriação do “mundo de origem”, todas reputadas como legítimas (BOURDIEU, 2007).

Tendo como pressupostos os argumentos utilizados até aqui, consideramos que o quadro a seguir ilustra a variável sexo, pois contribui para estabelecer reflexões importantes sobre as memórias das professoras/res acerca de seus lugares, o que permite entender que eles reafirmam a legitimidade do lugar no seu processo de incorporação pessoal e profissional e que suas ações são governadas pelas disposições adquiridas pela imersão contínua em jogos sociais.

Quadro 1 - Permanência das professoras/res nos lugares de origem por mesorregiões/outras Estados e sexo

Mesorregiões Catarinenses e outros Estados	Sexo Masculino			Sexo Feminino			Sub-total		Total
	NM	P	NP	NM	P	NP	M	F	
Oeste Catarinense	-	-	02	06	14	05	02	25	27
Norte Catarinense	-	01	-	03	-	04	01	07	08
Vale do Itajaí	-	06	02	19	24	17	08	60	68
Serrana	-	03	03	02	10	05	06	17	23
Grande Florianópolis	-	-	-	01	05	08	00	14	14
Sul Catarinense	-	02	02	05	05	04	04	14	18
Estado do Rio Grande do Sul	-	-	02	-	-	07	02	07	09
Estado do Paraná	-	-	-	-	-	02	-	02	02
Estado de Pernambuco	-	-	-	-	-	01	-	01	01
Não cita local de origem	01	-	-	02	-	-	01	02	03
Total Geral	01	12	11	38	58	53	24	149	173

Legenda: NM (Não mencionam); P (Permaneceram); NP (Não Permaneceram); M (Masculino); e F (Feminino).

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste estudo, a partir de dados retirados da amostra utilizada.

Tendo por base a força do lugar de origem, quando apenas um representante do sexo masculino não o cita, podemos entender que os professores reafirmam a legitimidade do lugar no seu processo de incorporação pessoal e profissional. O lugar de origem é consolidado pelas relações sociais e experiências mais antigas e profundas que se objetivaram nas coisas e nas pessoas a ele pertencentes. O próprio Pierre Bourdieu, nas análises de Wacquant (2002, p. 96) dos pontos de vistas “sociológico e acadêmico, [...] teve uma trajetória improvável”. Ele “foi uma exceção às leis de transmissão do capital cultural que ele mesmo estabeleceu em seus livros iniciais”, uma vez que era “neto e filho de agricultores de uma província periférica, ele chegou ao ápice da

pirâmide cultural francesa e tornou-se o mais citado cientista social do mundo”. Bourdieu tendo como raízes sua própria experiência construiu seu legado intelectual; redirecionando o olhar ao seu “mundo de origem” foi traduzindo

Sua inquietação existencial em relação à ‘postura escolástica’, – inquietação enraizada em suas disposições anti-intelectualistas herdadas de sua criação numa classe e numa posição etno-regional subordinadas –, numa reflexão metódica sobre o próprio ato de objetivação, sobre suas técnicas e suas condições sociais, que preparou o caminho para elaborar e concretizar a atitude de *reflexividade epistêmica*⁷² que é a marca de seu trabalho e de seu ensino (WACQUANT, 2006, p. 14-15).

Assim, buscamos desvelar um pouco do “mundo de origem” do corpo professoral que contribuiu com a construção desta pesquisa. Do contingente masculino, um grupo de 12, ou seja, 50% dos professores permaneceu em seu lugar de origem e 11 deles (45,83%) se deslocaram, demonstrando que as experiências com o lugar, tanto geográfico quanto social determinaram e sobredeterminaram as escolhas e os “estilos de vida”, tanto dos professores que ficaram quanto dos que deixaram seus lugares de origem. De acordo com Bourdieu (2007), as escolhas e os estilos de vida são definidos como “diferentes sistemas de propriedades em que se exprimem os diferentes sistemas de disposições” (BOURDIEU, 2007, p. 241). Estes caracterizados por intermédio dos *habitus* constituem-se em elementos que permitem decifrar as condições sociais.

Observa-se que, para os professores, a escolha pelo exercício da profissão docente integrava a opção por um melhor estilo de vida, proporcionada pela mobilidade social, já que 12 deles saíram de seu lugar de origem em busca de novas posições sociais. Essa necessidade instigada tanto por sua condição dominante biologizada socialmente, isto é, realizada por “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social [que] produziu nos corpos e nas mentes” uma espécie de inversão nas causas e efeitos, que fazem ver “uma construção social naturalizada [...], como fundamento *in natura* da

⁷² Grifos do autor.

arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também na representação da realidade” (BOURDIEU, 2010, p. 13-14).

Os “esquemas inconscientes de percepção e de apreciação” dados pelas “estruturas históricas da ordem masculina” (BOURDIEU, 2010, p. 13), permitem afirmar que um número significativo de professores descreve suas relações com a docência de maneira que os “arranca” de sua raiz social; eles descrevem de maneira romantizada e que extrapola as condições sociais possíveis em seus lugares de origem. Dizem eles:

Sentia gosto para ensinar; vivenciar aquilo que sempre sonhei (Professor 1);

Ter nome de professor (Professor 25);

Por gostar de estudar (Professor 30);

Achava importante ser professor (Professor 53);

Admiração do trabalho dos professores (Professor 56);

Ter abrangência de conhecimento (Professor 57);

Meu pai foi professor (admiração); facilidade de comunicação; lecionar dá prazer; é gostoso ser útil (Professor 81);

Gostar de trabalhar com pessoas; repassar a outros meu saber, minha experiência; ser alguém para fazer a diferença (Professor 89);

Atender às expectativas do aluno e da educação (Professor 130);

Para poder trabalhar na minha comunidade (Professor 140);

Gostar de crianças; vontade de ensinar; transformar a sociedade (Professor 141);

Gostar de ler sempre; gostar de escrever sempre; amor pelas crianças e profissão (Professor 161);

Bom relacionamento social (Professor 164).

A condição e os processos de pertencer ao sexo masculino que sustentavam as operações, pelas quais os professores produziram suas representações, permitiram a preservação nas suas memórias da objetivação da sua condição de “dominadores”. Ou seja, uma condição que é naturalizada por uma ordem simbólica que se fundamenta na imposição de um conjunto de agentes e suas estruturas cognitivas. Tais estruturas são construídas em consistência e resistência por serem aparentemente coerentes, de sistematização objetivada de acordo com as estruturas objetivas do mundo social. A insígnia de dominadores, no que se refere à sociedade, é dada ao sexo masculino. Contudo, é um acordo tácito que estabelece uma relação de submissão tóxica, aparente, que ata o sexo feminino por meio de amarras do inconsciente ao *status quo* e que está enraizado em consonância imediata entre as estruturas construídas e convencionadas inconscientemente, segundo ritmos temporais organizados e estruturas objetivas que ratificam o sexo feminino na sociedade brasileira/catarinense na condição de dominado.

Assim, os argumentos de Bourdieu (2010) sobre as relações de dominação estão marcados nas falas professorais descritas acima. Diz o autor: “a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças [perpetuam-se e são] vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais” (BOURDIEU, 2010, p. 7), no interior dos grupos sociais.

Nesse sentido, o capital escolar elevou a mobilidade social dos professores, visto que consolidou o gosto pelo conhecimento, apesar das dificuldades, considerando o “peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar” que, ao variar “segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 9), impulsionou os professores a valorizarem o capital oferecido pelo sistema escolar. Ainda assim, o capital escolar por si só não pode promover a mobilidade, tendo em conta que é necessária a junção de diferentes mercados (como, por exemplo, o familiar e o profissional) que, unidos ao mercado escolar, oferecem a possibilidade de implementação e valorização do capital escolar. Este, por sua vez, permite aguçar o senso de aplicação em benefícios culturais. Nos termos de Bourdieu (2007, p. 84),

Aqueles que devem o essencial de seu capital cultural à escola, como os professores primários e os professores oriundos das classes populares e

médias, mostram-se particularmente submissos à definição escolar da legitimidade e tendem a proporcionar, de modo bastante estrito seus investimentos ao valor reconhecido pela Escola aos diferentes domínios.

Bourdieu (2007) assinala que as relações com o capital escolar se manifestam na relação com a origem social, com o “mundo de origem” que indicam os distintos modos de aquisição do capital cultural, muitas vezes reconhecido e garantido pela diplomação, tendo em vista que “os mesmos diplomas podem garantir relações bastante diferentes com a cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 78). Esta, por sua vez, em seus diferentes graus, pode configurar-se como um mecanismo que tende a elevar o indivíduo socialmente. Assim, é possível que

O mesmo volume de capital escolar como capital cultural garantido, pode corresponder a volumes diferentes de capital cultural socialmente rentável [...] porque [...] a instituição escolar que, tendo o monopólio da certificação⁷³, administra a conversão do capital cultural herdado em capital escolar, não tem o monopólio da produção do capital cultural: ela atribui quase completamente, sua sanção ao capital herdado [...] porque, segundo os momentos, e, no mesmo momento, segundo os níveis e setores, sua exigência reduz-se, quase completamente, aos que trazem os ‘herdeiros’ e porque reconhece maior ou menor valor a outras espécies de capital incorporado e a outras disposições (BOURDIEU, 2007, p. 78).

Depreendemos que, para ocorrer uma ascensão, uma mobilidade social, algumas economias de troca, tanto simbólicas quanto objetivas, podem avaliar o indivíduo como um todo e não unicamente “a competência cultural escolarmente certificada”, sendo então, aviltadas “as disposições e competências em que são invocadas as condições escolares de aquisição” (BOURDIEU, 2007, p. 85). Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron (2014) comprovam que é na trajetória escolar, e de maneira mais específica nas suas grandes mudanças que a origem social exerce influência:

⁷³ Grifo do autor.

A consciência de que os estudos [...] custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem nenhum patrimônio, as desigualdades das informações sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares [...] a um meio social, enfim a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com se sintam ‘em seu lugar’ ou ‘deslocado’ na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29-30).

Assim é indiscutível que a riqueza econômica só possa operar como capital no interior de um campo econômico. A aptidão cultural, por sua vez, sob todas as suas formas, só se instala como capital cultural quando estabelece relações objetivas, tanto com o sistema de produção econômica quanto com o sistema de produção dos produtores (BOURDIEU, 2009, p. 208).

Tais condições indicam que os diferentes capitais podem estar em declínio ou ascensão, de acordo as mudanças estruturais que (des)valorizam o capital escolar objetivado no diploma (BOURDIEU, 2007, p. 79). Quanto mais elevado o capital de origem, herdado no lugar de origem, maiores serão as possibilidades de o diploma permanecer como “moeda de troca”, para se atingir novos patamares sociais. Bourdieu (2007, p. 79) adverte que “os efeitos diretos ou indiretos de um ou vários anos de estudos nem sempre são sancionados, de fato, pelo diploma”.

Desta maneira, no que é pertinente aos professores catarinenses, o capital herdado da família (econômico e social) não operou como elemento agregador ao capital adquirido na escola, mas por outro aspecto, o capital escolar certifica uma distinção social desse profissional. Dizem os professores sobre a herança familiar recebida:

Eles [os pais] não tinham condição financeira e cultural (Professor 41);

Eles [os pais] tinham poucos recursos (Professor 53);

Só participaram no dia da formatura, por achar maravilhoso (Professor 57);

Incentivando, pagando meus estudos (Professor 81);

Dando apoio, sendo companheiros e amigos em todas as horas (Professor 89);

Apoiando moralmente; por terem permitido ir para o Seminário Camiliano (Professor 130);

Pagavam meus estudos (Professor 152);

Disponibilizando oportunidades (Professor 161);

Incentivando e observando meu futuro (Professor 164);

Incentivando para que eu aprendesse bem na escola primária (Professor 165).

Quando se considera a característica do capital escolar legitimando uma distinção social desse profissional, a questão da autoridade aparece em detrimento da aquisição de capital econômico como possibilitador de conversão em outros capitais e, conseqüentemente, como elemento impulsionador de mobilidade. Eis algumas manifestações sobre a questão:

Perdi praticamente tudo o que possuía devido às mudanças contínuas após a aposentadoria. Tudo se dispersou; para ajudar no orçamento, porque o vencimento dos professores é precário; apesar de não ser bem remunerado na carreira profissional eu estava fazendo aquilo que gostava (Professor 1);

No interior era difícil, pois o ordenado chegava a atrasar seis meses (Professor 25);

O professor não recebe pelo que faz, seu salário é uma vergonha (Professor 32);

O monetário do professor deixa a desejar (Professor 53);

O professor era uma líder na comunidade (Professor 1);

No interior, o professor era respeitado (Professor 25);

No meu período, o professor era autoridade na escola (Professor 32);

Era outra realidade, o professor tinha mais autoridade (Professor 41).

A autoridade e o reconhecimento social também ocorriam pelo êxito da profissão, externada no êxito dos alunos, segundo testemunha o Professor 50: “sempre recebi parabéns por ter trabalhado com os alunos, os quais foram com base para os colégios onde continuaram”. Bourdieu (2009, p. 203) assinala, entretanto, que “as práticas não cessam de obedecer a uma lógica econômica”, que maximiza tanto benefícios materiais quanto simbólicos. Sob tal aspecto, a lógica econômica associada à aquisição do capital escolar não funcionou como componente provocador de mobilidade social.

Assim pensando, a certificação pode elevar aqueles que detêm o título, a um mesmo patamar, unificar as capacidades culturais, assim como garantir que o capital cultural funcione como moeda de troca, sob a condição de que o indivíduo despenda tempo e trabalho agregados a espécies diferentes de capitais. Não desconsideramos, entretanto, a ideia de que

[...] o título escolar como a moeda tem um valor convencional, formal, juridicamente garantido, portanto livre das limitações locais [...] e das flutuações temporais: o capital cultural que de alguma forma ele garante de uma vez por todas

não necessita ser continuamente provado (BOURDIEU, 2009, p. 222-223).

Entretanto, já no início da década de 1960, Bourdieu e Passeron (2014) constataram na obra *Os herdeiros*, a proximidade cultural da elite com a cultura escolar e o trabalho laborioso da classe média e popular “para conquistar aquilo que era dado aos filhos da classe ‘cultivada’: o costume, o gosto, enfim, um *savoir-fair* e *savoir-vivre* se apresentavam como algo natural às elites”, demonstrando “que é o privilégio que liga as classes cultivadas à cultura escolar, e o sistema de ensino nada mais fazia do que garantir e reproduzir tal privilégio” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 39).

O título escolar, como uma conquista obtida no sistema escolar e como legitimador do capital escolar, opera seus efeitos específicos sob condições igualmente específicas. Outro fator a se considerar: “é preciso levar a sério a representação que os agentes propõem da economia de sua própria prática no que ela tem de mais oposto à sua verdade ‘econômica’” (BOURDIEU, 2009, p. 210). A ideia de autoridade como distinção social desvinculada de diferentes capitais “cai por terra” se pensarmos que “a reconversão do capital econômico em capital simbólico [...] produz relações de dependência economicamente fundadas, mas dissimuladas sob o véu de relações morais” (BOURDIEU, 2009, p. 204), mas tem sua função, na medida que o agente a transforma em mecanismo de distinção social, que o eleva a um patamar social superior.

Roger Chartier (1991, p. 177) assinala que não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”. Já para Bourdieu (2007, p. 10), “o ‘olho’ é um produto da história reproduzido pela educação”. Ou seja, podemos recorrer a essas ideias para entender que as formas materiais encarnadas (gestos, espaços, hábitos, pensamento), a partir dos lugares de origem, contribuem para a produção de sentidos sobre o próprio lugar. Desse modo, o lugar produz representações distintas, como podemos observar nos testemunhos dos professores a seguir, e que não dissipam a realidade concreta nas quais eles estavam envolvidos, no que diz respeito à aquisição do capital escolar:

Por que era o único na cidade (Professor 36);

Na época não havia outras opções e como tinha saído do seminário sem formação técnica fui obrigado a exercer a função de professor (Professor 41);

Comecei a dar aula tinha somente o primário, na época não tinha quem assumisse a escola (Professor 50).

Quando se trata das professoras, compreendemos que elas são movidas por interesses, expectativas e representações diversas das do universo masculino, geradas por diferentes apropriações, que, segundo Chartier (1991, p. 179) realçam a “pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora – mesmo regulada – dos agentes”. Chartier (1990, p. 26) esclarece ainda que “a apropriação, [...] visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. A apropriação é um modo de “construir uma história social das interpretações, remetida para suas determinações fundamentais”, dadas sempre pelo social, pelo institucional e pelo cultural. O mesmo autor observa que, “as percepções sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outras” (CHARTIER, 1990, p. 17).

No caso das professoras, as categorias são “construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais” (BOURDIEU, 2010, p. 46). Assim, segundo as análises de Gaspar da Silva (2004, p. 117)

[...] a discussão acerca do magistério como um espaço em potencial para a profissionalização da mulher e de sua inserção no mundo público pela porta da frente não deve ser abafada. Continuar veiculando a ideia de vocação em detrimento da profissionalização é um modo de desqualificar o trabalho [das professoras pioneiras].

Para Bourdieu (2009, p. 210), “a dominação não pode se exercer senão sob sua forma elementar, isto é, de pessoa para pessoa, que ela não pode se realizar abertamente e que deve se dissimular sob o véu das relações encantadas”. Nelas os interesses são satisfeitos sob a condição de serem acobertadas pelas estratégias mesmas que procuram satisfazê-

los. Assim, acerca da permanência das professoras nos seus lugares de origem, constatamos que 38 (25,50%) delas mudaram-se, o que não representa um rechaçamento, mas talvez, a própria condição de mulher, subjugada à uma “dominação masculina”, e à prorrogação de seu arbitrário cultural que cria diferenças naturais não existentes na ordem das coisas, ou mais especificamente no que tratamos aqui, na ordem do lugar de origem. Essa noção permite veicular duas possibilidades: a primeira é que precisavam acompanhar seus maridos em deslocamentos: 53 professoras (35,58%) migraram para outras cidades; a outra é que as 58 professoras (38,92) que permaneceram, seja o reverso da probabilidade anterior (permanecer também por causa dos maridos), visto que algumas delas indicam que morar sozinha ainda se constituía uma interdição social, exceto durante o processo de formação. Algumas professoras esclarecem que a prioridade era o “mundo da casa”. Dessa maneira, a instituição escolar contribuiu para reproduzir, distribuir o capital cultural e estruturar o espaço social, segundo a variável sexo.

Às professoras foi então imputado reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural, visto que este capital não operou devidamente como estratégia familiar, que permitiu a mobilidade social. Ou seja, a elas não foi possível, por meio da aquisição do capital escolar, romper com as atitudes sociais comuns; não puderam recusar o genérico e comum destinado ao sexo feminino. Assim, as professoras expressam a condição de pertencer ao sexo “dominado” e de adquirir capital escolar:

Permitia atender o trabalho e a família (Professora 37);

Pais não admitiam filhas estudar fora do domicílio; mulher não precisa estudar muito (Professora 51);

Além do exercício da profissão tinha prioridades: meus filhos. Trabalhar durante o dia, administrar o lar, investir tempo com qualidade aos filhos, estudar à noite, a médio prazo constitui dificuldades; opção viável morando no interior e conciliável com casar e constituir família (Professora 84);

Fiz o magistério depois de casada, meu pai não queria (Professora 126);

Porque na época meu marido também estudava e não tinha com quem deixar os filhos. Na época, a prioridade era cuidar dos meus filhos, com isso optei pela família e deixei de lado a formação profissional (Professora 135).

Dessa maneira, como a profissão de professora era a que atendia às exigências sociais de conciliação entre as funções de “dona de casa” e profissional e permitia ainda produzir nelas novas atitudes e conhecimentos, além de qualificá-las para o trabalho, na representação das professoras, tais aquisições poderiam elevá-las socialmente, visto que estariam inseridas em uma operação de distribuição social de renda, dada pelo investimento em si mesmas. A produtividade desse investimento, a partir das suas representações, as faria ascender socialmente. O seu aumento da renda tanto econômica quanto social seria dado pela escolarização.

Ainda que nossa intenção não seja discutir as relações de gênero, como Bourdieu (2010) o faz na obra *A dominação masculina*, especialmente por meio do esquema de oposições binárias, como um princípio social construtor de corpos e que legitima a divisão arbitrária proposta pelo próprio pensamento dominante, podemos considerar que a docência se constituía como um combate cotidiano para criar novos espaços e frentes de atuação social fora “dos muros da casa”, a fim de burlar a condição do sexo. A esfera das relações domésticas era consolidada, por meio da produção e da reprodução do “ideal feminino”, por instituições perpetuadoras do arbitrário cultural masculino como a família, a Igreja, a escola e o próprio Estado. Essas instituições eram estruturas estruturantes dos corpos e dos pensamentos das professoras. Bourdieu (2009) compreende que

[...] os mecanismos sociais que garantem a produção dos *habitus* conformes fazem parte integrante, [...] das condições de reprodução da ordem social e do próprio aparelho de produção, que não poderia funcionar sem as disposições que o grupo inculca e reforça continuamente (BOURDIEU, 2009, p. 218).

O sistema escolar se apresenta e age, então, como um dos mecanismos seletivos entre os detentores de capitais culturais desiguais:

À custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente [...] a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem (BOURDIEU, 1996, p. 37).

Nesse aspecto, o sistema escolar emerge não como um facilitador do processo de mobilidade social, mas como um mantenedor, tendo em vista que há uma relação muito próxima entre aptidões distintas e diferenças sociais segundo o capital herdado, que tendem a preservar as diferenças sociais preexistentes. O “mundo de origem” das professoras, ou seja, a herança recebida de seu meio social, levou-as a representar, em suas memórias, a profissão de algumas maneiras:

Imposição da mãe; falta de oportunidades (Professora 3);

Pouca opção para uma mulher trabalhar (Professora 4);

Para mulher era sublime única opção de trabalho (Professora 10);

Ser uma atividade destinada às mulheres (Professora 13);

O curso tinha na cidade onde morava e para ser honesta não era essa a profissão que sonhava (Professora 26);

Era o curso disponível e que eu poderia fazer e na época era o único trabalho para mulheres (Professora 28);

Minha mãe queria e eu obedeci (não escolhi) (Professora 52);

Na minha época, os pais só permitiam que fosse só secretária ou professora (Professora 70);

Na época, mulher quase não trabalhava fora e era praticamente a única profissão que a mulher exercia (Professora 75);

Era uma ótima opção para trabalhar, principalmente para as mulheres (Professora 105).

Compreendemos, então, que para as professoras, estava socialmente instituída nos lugares de origem, de acordo com as influências institucionais, uma profissão que era reinventada “a partir das estruturas do inconsciente” como única possibilidade de exercer novas funções sociais (BOURDIEU, 2010, p. 15); ideia também sancionada e ratificada por essas docentes na qualidade de estruturas que estruturaram seus pensamentos acerca do lugar de origem e de si mesmas e de suas funções. Felipe Gustavo Koch Buttelli (2007, p. 88) nota que os estudos desenvolvidos por Bourdieu na obra *A dominação masculina* “visam desmistificar os processos que nos enclausuram em papéis sexuais fixos, papéis estes que são pesados para os homens, mas muito mais pesados para as mulheres”. Podemos analisar o lugar de origem como objetivador das necessidades dos distintos grupos, que transcorre na objetividade das estruturas e na subjetividade das representações.

De acordo com as análises bourdiesianas, “o efeito do modo de apropriação nunca é tão marcante quanto nas escolhas mais comuns da existência cotidiana” (BOURDIEU, 2007, p. 76); as escolhas são influenciadas pelas aprendizagens mais precoces. Quando as professoras/res voltam o olhar, para trazer à baila suas memórias, muitas vezes, a vista não se lhes apresenta semelhante a um retrato, mesmo que retocado. O olhar pode se turvar por distintas razões, sejam elas subjetivas ou objetivas. No entendimento de Oliveiros S. Ferreira (2004), os anos passados são comprometedores da nitidez da visão. O autor leva em conta que

Aquilo que vislumbramos é apenas o que a memória, traiçoeiramente, nos leva a ver. E é desses fragmentos em que luz e sombra se misturam a tal ponto que muitas vezes aquilo que se vê escuro foi claro – mas como escuro foi gravado na memória e como escuro será sempre lembrado – que a memória histórica se compõe. O que não significa que aquilo que se vê claro, hoje,

tenha sido assim; quantas vezes a luz se turvou pela emoção que trazia lágrimas aos olhos que então viam tudo de maneira diferente porque filtrada pelo sentimento (FERREIRA, 2004).

Pierre Nora (1993, p. 23) menciona a metáfora do espelho quando alega que “os motivos de memória, duplicam-se em espelhos deformantes [...]. Nenhum lugar de memória escapa aos seus arabescos fundadores”. Assim também pensando, Ana Chrystina Venancio Mignot (2003, p. 137), ao desenvolver seus estudos sobre memória docente, assinala que as professoras recordam “como se projetado numa tela, tudo o que a vida trouxe de bom ou de mau”. Assim, entendendo o papel da memória, acionar as elaborações de Chartier (2002) sobre as “práticas”, “representações” e “apropriações” é importante, considerando-se que as relações de interação entre as duas primeiras noções permitem investigar a cultura ou as distintas formações culturais, pois tanto os sujeitos quanto os objetos culturais são produzidos por essas noções.

Não objetivamos discutir de maneira verticalizada a questão da cultura, mas nos apropriamos da ideia de representação do lugar de origem, no imaginário das professoras/res. Chartier (2002) afirma que

As representações do mundo social [...], embora aspirem à universalidade de um diálogo fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002, p. 17).

O historiador afiança ainda que

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p. 17).

As representações emergem, então, como matrizes de discursos e práticas distintas, que objetivam construir o mundo social. Desse modo, a disposição das professoras/res em responder as questões elaboradas nos questionários; os rompimentos com as fronteiras das propostas e os silenciamentos diante de algumas proposições, revelam o des/prazer em compartilhar suas histórias e memórias. Suas representações não resultam de prefigurações e são o efeito do embate de uma “experiência arraigada que se leva a cabo num pano de fundo histórico” (ESCOBAR, 2005, p. 138). Escobar afirma ainda que

O lugar – como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa – continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas (ESCOBAR, 2005, p. 133).

Quando alguns professores se reportam à década de 1960 e ao seu lugar de origem, a ligação com aquele cotidiano é descrita e relembra em função das dificuldades enfrentadas em sua trajetória profissional e pessoal. As representações que os professores possuem sobre o lugar de origem parecem agregar em si uma carga de compromissos para além do exercício profissional em uma região interiorana, considerando-se que muitos foram “pais de família” e, com tal característica, residir no interior implicava várias dificuldades a mais: deslocamento; conciliação entre trabalho e estudo; e deixar esposa e filhos. Esta pode também ser uma forma de interpretação urbana sobre o ambiente rural. Assim, alguns descrevem o que a relação com o lugar de origem os condicionou a escolher:

Tive que ausentar-me de casa para estudar nas férias em tempo integral, deixando mulher e filhas no interior (Professor 1);

Falta de recursos financeiros para a compra de materiais e falta de incentivo (Professor 57);

Tinha que trabalhar e estudar (Professor 89);

Parar e trabalhar em casa de particular, cuidar de idoso, trabalhar com gado leiteiro e fazer plantação (Professor 110);

Distância, transporte, recursos financeiros e conciliar estudos com o trabalho (Professor 130);

Primeiro por morar no interior e a distância, tendo que deixar a família, os filhos pequenos para poder estudar (Professor 165).

Morar nas regiões interioranas, nas pequenas cidades, exige desenvolver formas “de pensar, relacionar-se, construir e experimentar o biológico e o natural” de modo *sui generis*, como sugere Escobar (2005, p. 135). Consequentemente, como testemunha o Professor 25, “ter que sair de casa e ir parar em casa de estranhos”, era um movimento extremamente estressante, devido ao embate das formas de movimentar-se das regiões urbanas.

Cerca de 13 professores se referiram ao seu lugar de origem com uma economia linguística de termos, definindo-o por meio de palavras isoladas tais como distância, finanças, trabalho, transporte. Para eles, esses eram os principais obstáculos enfrentados por serem “gente do interior”. Observamos que nessa descrição, relativamente “econômica”, pode estar subentendida a precariedade em termos operacionais com que eles se deparavam ao percorrer sua vida pessoal e sua carreira profissional. Outros se referem às mesmas dificuldades de modo um pouco mais prolixo, agregando questões pedagógicas, de incentivo, período de estudos:

Por causa da distância da escola e porque era em período noturno (Professor 30);

Falta de recursos financeiros e pedagógicos (Professor 41);

Sempre escola longe da minha residência (Professor 50);

Deslocamento para ir à escola (Professor 86);

Financeira, distância, transporte, falta de tempo, material didático (Professor 89);

Distância de 9 km a pé; parar e trabalhar em casa de particular, [...] fazer plantação, tirar e vender leite, quando ia passear na casa dos pais ia a pé,

pois não tinha dinheiro para pagar ônibus (Professor 110);

Distância, transporte, recursos financeiros (Professor 130);

Escola distante (Professor 164).

As “queixas” dos professores pelas condições oferecidas pelo lugar de origem ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, manifestam que eles eram em cada aspecto de suas vidas o corolário de suas histórias biológicas e sociais, do vínculo entre seus lugares de origem, suas experiências e mentes. Escobar (2005) assinala que os

Locais [...] evidenciam um arraigamento especial a um território concebido como uma entidade multidimensional que resulta dos muitos tipos de práticas e relações; e também estabelecem vínculos entre os sistemas simbólico/culturais (ESCOBAR, 2005, p. 136).

O lugar de origem rejeita a cisão entre o conhecer, o fazer e o existir, construindo o sujeito, enquanto este também o constrói. O lugar de origem erige também a memória. Pierre Nora (1993) define a memória como viva e de pulsar constante:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p. 9).

O autor evidencia a atualidade da memória, sua existência no presente, sua afetividade e magia. Ela não é afeita a uma letargia confortável, tendo em vista que se nutre de lembranças acondicionadas no passado, nunca totalmente nítidas e sempre em suspeição, o que a faz susceptível a todas as “tempestades” que a projetam. A memória está ligada ao grupo que ela une, o que a torna “por natureza, múltipla e desacelerada. coletiva, plural e individual” (NORA, 1993, p. 9). Tanto quanto a história de vida, a memória também é aquilo que faz lembrar.

De fato, segundo assinala Pierre Nora (1993, p. 15), ela é “a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar”. Na memória de alguns dos professores que falaram sobre o lugar de origem, a “necessidade de lembrar” enfatiza a precariedade devido à falta de opção no que é pertinente à formação para o trabalho. Dizem eles:

Não ter outro trabalho (Professor 25);

Porque não tinha outra opção (Professor 30);

Porque era o único na cidade (Professor 36);

Na época não tinha outras opções e como tinha saído do seminário sem formação técnica fui obrigado a exercer a função de professor (Professor 41);

Era uma oportunidade de emprego na comunidade onde nasci (Professor 53).

Igualmente, na memória dos professores também aparecem causas inusitadas que levaram ao exercício da profissão; causas atribuídas à especificidade do lugar de origem, desde a pressão dos pais até a carência de docentes, do fato de não gostar de trabalhar na roça, do sentimento de missão. Essa última, como doação sacrificial remonta à questão da constituição histórica da profissão como sacerdócio, como missão que confunde “conflitos entre ‘público’ e o ‘privado’, o pessoal e profissional” (ARAÚJO, 2000, p. 275-276), e que são urdidos por “percursos e subjetividades individualizados”.

Meu pai e minha mãe [me] obrigaram (Professor 25);

Comecei a dar aula tinha somente o primário, a época não tinha quem assumisse a escola. Assumi para servir a comunidade (Professor 50);

Na comunidade não havia professor (Professor 53);

Era a única opção para fazer o 2º grau em Braço no Norte, o mais próximo (Professor 110);

Para poder trabalhar na minha comunidade; para estar mais perto da família (Professor 140);

Estar perto de casa (Professor 161);

O professor titular se aposentou, não havia professor para assumir (Professor 164).

Quando se trata das professoras, a distância remete também às questões subjetivas, ligadas ao sentimento de separação da família e ao enfrentamento de situações “tipicamente masculinas” como, por exemplo, ter que viajar sozinha e morar longe dos pais:

Ficar fora de casa devido a distancia. Viajar de trem por dois dias (Professora 115);

Ausentar-se da casa paterna para conviver com parentes, cidade grande e estranha, saudades dos pais e irmãos foi grande (Professora 121);

Era muito difícil o ensino, muito longe da casa dos pais; a pobreza era imensa (Professora 157).

Tanto para as professoras quanto para os professores, o lugar de origem aparece como um fator que obstava o aprimoramento dos *habitus* docentes e da formação, considerando que elas/eles não podiam colocar à distância suas necessidades econômicas: precisavam trabalhar para sobreviver. Bourdieu (2007) ao refletir sobre a contribuição do capital escolar no fornecimento de instrumentos linguísticos e referenciais, bem como sobre as “condições materiais da existência, passadas e presentes” que possibilitam a experiência estética, adverte que tal aquisição, ou seja, a disposição estética, só pode ser alcançada “mediante uma espécie de retirada para fora da necessidade econômica” (BOURDIEU, 2007, p. 54). As professoras/res não podiam fazer de suas existências uma “brincadeira de criança”, considerando suas circunstâncias *sui generis* de existência. Alguns testemunhos dos professores evidenciam esse aspecto:

Tive que estudar depois de adulto, casado e já lecionava (Professor 1);

Ter que trabalhar e estudar porque não tinha condições financeiras (Professor 25);

Porque não tinha condições financeiras (Professor 30);

Falta e apoio dos pais e pobreza (Professor 36);

Falta de recursos financeiros e pedagógicos; exercer a função por vocação e não por profissão (Professor 41);

Ser professor me deu bastante estabilidade financeira (Professor 53);

Falta de recursos financeiros para compra de materiais e falta de incentivo; falta de tempo, tinha que trabalhar e estudar (Professor 57).

Por sua vez, as professoras afirmam:

Era de família de poucos recursos financeiros (Professora 9);

Na época era uma profissão bem remunerada (Professora 16);

Era de família humilde; era o que mais favorecia as pessoas humildes naquela época (Professora 18);

Necessidade de um salário digno (Professora 19);

Sou do meio rural e me dediquei aos trabalhos domésticos (Professora 31);

Pouco tempo, discriminação por ser filha de agricultores; dificuldade de assimilação dos conteúdos da época; tive uma base muito fraca, estudar à noite e trabalhar o dia inteiro (Professora 33);

A gente trabalhava na horta, cozinha, lavanderia, colhia café, banana, arroz (Professora 40);

Na época não se pagava mensalidade no colégio, mas tive que morar fora de minha cidade, trabalhava e morava em casa particular e fazia o serviço doméstico pela cama e comida. Dinheiro era para as extremas necessidades (Professora 54);

Precisei da ajuda de outras pessoas, pois minha mãe teve muito trabalho e pouca renda para me dar estudos; fiz o magistério depois de casada, com filhos pequenos (Professora 97);

Faltava tudo; tinha que trabalhar, dar conta de todos os serviços domésticos e outros (Professora 125);

Trabalhava durante o dia onde morava e estudava à noite, longe de minha cidade (Professora 132);

Em Faxinal dos Guedes, precisava trabalhar para estudar (Professora 143).

Estes testemunhos nos impulsionam a entender, sob a orientação dos estudos bourdieusianos, que aprender a cultura legítima está relacionado às aprendizagens familiares e escolares, que fornecem as premissas que permitem ou não um afastamento “da necessidade econômica, assim como pelo distanciamento objetivo e subjetivo em relação à urgência prática” (BOURDIEU, 2007, p. 54), às quais os grupos estão submetidos. Ainda alicerçadas nas ideias de Bourdieu (2007), ao analisarmos as professoras e os professores em seus testemunhos, somos levadas à compreensão de que elas/eles eram destituídos da “capacidade generalizada de neutralizar as urgências habituais e suspender as finalidades práticas, inclinação e aptidão duradouras para uma prática sem função prática” (BOURDIEU, 2007, p. 55).

Como afirma Bourdieu (2007, p. 55), “o poder econômico é, antes de tudo, o poder de colocar a necessidade econômica à distância” e assim sendo, não era possível para as professoras e professores, manter uma distância objetiva da necessidade que proporcionasse outro “estilo de vida”, pois se afirmaram na relação estreita de conciliação entre

trabalho e formação, como organizadores do seu cotidiano em seu lugar de origem. Persiste a ideia de que subjaz nas relações visíveis como – por exemplo, nos modos de aquisição do capital escolar e na herança familiar – relações diferenciadas entre grupos e subgrupos. Assim, os modos de adquirir indicam os modos de colocar as aquisições em prática; as maneiras de praticar constituem-se marcadores privilegiados que distinguem classes.

Tendo procurado pensar a contribuição do lugar de origem e a aquisição do capital escolar como alavanca de mobilidade social, que indicam as representações que as professoras e os professores possuem de seu lugar e de si mesmas/os, passemos a pensar o aspecto da formação desse contingente, enquanto indispensável à consolidação do projeto de modernização. É no objetivo de analisar a formação docente como uma das estratégias para a construção de um Estado de Santa Catarina modernizada, que nossos argumentos prosseguem.

5 FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DAS ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SANTA CATARINA MODERNIZADA

Só com o advento dos modernos tipos de organização social, e com a compreensão da escola como função do Estado, viemos a ter o mestre em seu tipo atual, especificamente definido: o mestre da escola pública, civil e leigo. Realmente é esse um tipo que só a moderna concepção da sociedade democrática poderia criar: um tipo de reação contra as sociedades antigas de cunho teocrático. É assim que o mestre não recebe mais, hoje, delegação de ensinar da parte dos pais, diretamente, mas das próprias forças organizadas de seu grupo social, ou seja, do governo. É um tipo que, armado com as leis, e falando em nome da pátria, chama a si o direito de interferir na formação do corpo, da mente e do coração das crianças. É um tipo a quem se entrega o futuro... (Rui Lourenço Filho, 2001)⁷⁴.

Ao abordar a formação de professores no Brasil, de acordo com o que assinala Wojciech Andrzej Kulesca (2011, p. 111), é preciso lembrar que tal processo está marcado “por uma característica típica, assemelhada à prática vigente nas corporações de ofício, nas quais o aprendiz é induzido a imitar o mestre”. O sociólogo francês Claude Dubar (2005, p. 163-164), ainda que esteja discutindo especificamente o caso francês, contribui para o entendimento da ideia da composição das corporações de ofício, quando analisa a construção das identidades sociais e profissionais, e aborda o processo inicial de desenvolvimento das profissões até a socialização profissional. Ao recuperar a complexidade da história e da terminologia das profissões, tanto na origem inglesa, quanto francesa, assinala que esta última “se complica mais ainda se introduzirmos um terceiro termo ‘*métier*’. As ‘profissões’

⁷⁴ Rui Lourenço Filho (2001, p. 6) esclarece que o artigo *Há uma vocação para o magistério*, do qual foi retirado este excerto, foi escrito para “uma conferência patrocinada pela Sociedade de Educação, em São Paulo, realizada no ‘Dia da orientação profissional’, em sessão realizada no Instituto Histórico e geográfico”. Publicada originalmente na revista *Educação* (São Paulo) em 1928, foi republicada na revista *Educação* no Rio de Janeiro, em 2001.

(liberais) e os ‘ofícios’ têm, no Ocidente, uma origem comum: as **corporações**⁷⁵, que na Idade Média, a partir do século XI até ao XV, distinguia aqueles que tinham daqueles não tinham “direito ao corpo”, ou seja, “quem podia fazer parte de uma corporação reconhecida” (DUBAR, 2005, p. 164). Dominique Julia (2001) contribui para o entendimento da ideia de constituição de corpos profissionais especializados em educação quando esclarece:

É a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializaram na educação: eles podiam tomar a forma de corporações ou de congregações religiosas. A partir do fim do século XVIII, quando os Estados ilustrados entendem que é necessário retomar da Igreja o controle do ensino das elites como do ensino do povo, a formação profissional dos educadores torna-se uma prioridade reconhecida como o atesta, segundo cronologias diversos, o estabelecimento de escolas ditas ‘normais’, nascidas, primeiramente, em torno do monastério dos cônegos agostinhos de Sagan, cujo abade era Ignace Felbiger e desenvolvidas, em seguida, no conjunto dos países da coroa austro-húngara [...] antes de se estender ao conjunto da Europa (JULIA, 2001, p. 14).

O pertencimento a um corpo profissional ocorria após serem cumpridos os cerimoniais, os rituais que autorizavam um indivíduo a fazer parte de uma organização corporativa para exercer um ofício, sobre o qual se dispunha a pôr em prática os compromissos, a submissão às regras, o resguardo dos segredos, a honra e o respeito a todos os que à mesma corporação se vinculavam.

Acerca da questão da constituição de um corpo ou grupo, Bourdieu (2005, p. 43) assinala que naqueles que são fortemente integrados, subjaz a ideia de “uma solidariedade enraizada na adesão à imagem do grupo como imagem encantada de si”. O sociólogo argumenta ainda:

[...] na verdade, é esse sentimento socialmente construído de pertencer a uma ‘essência superior’

⁷⁵ Grifo do autor.

que mais contribui, com as solidariedades de interesses e as afinidades de *habitus*, para fundar o que convém designar como um ‘espírito de corpo’ (BOURDEU, 2005, p. 43).

A formação do corpo de professores, entretanto, ainda que se possa estabelecer uma analogia com as práticas das corporações de ofício, não o chega a ser, tendo em conta que a intervenção do Estado acarreta, de acordo com os estudos desenvolvidos por António Nóvoa (1999, p. 17),

[...] uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa de ofício.

O mesmo autor ainda indica que, por volta do século XVIII, o problema da nomeação e da seleção para o exercício da função docente passou a ser normatizada, delimitando o campo profissional e as competências técnicas para a função, visando organizar os professores como “um corpo do Estado”, necessário sendo, para tanto, isolá-los de suas comunidades locais e discipliná-los.

A ingerência do Estado no processo de funcionalização do exercício profissional gerou uma autonomia relativa desse grupo em relação aos párocos, ao notório saber e à população em geral, denotando uma “vontade partilhada” entre o Estado e o corpo docente que legitima a atividade dos professores. Leda Scheibe e Leziany Silveira Daniel (2002, p. 12) salientam que ao “processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, [foi colocado] no centro das suas preocupações a formação dos profissionais da educação”. Estas pesquisadoras afirmam que:

[...] a nova estrutura organizacional que está sendo imposta determina, para a formação de professores, um carácter técnico-profissional, distinto daquele de uma formação mais ampla e cultural que se almejava para a preparação dos docentes no país (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 13).

Leda Scheibe e Ione Ribeiro Valle (2007), ao analisar a formação de professores no Brasil e em Santa Catarina, demonstram que

A profissionalização e a formação dos professores sempre estiveram no centro dos projetos e investimentos do Estado brasileiro, visando ao mesmo tempo organizar as massas, ampliar o controle sobre a escolarização da população e ampliar as oportunidades de acesso aos sistemas públicos de ensino (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 258).

As autoras entendem que o processo de formar percorreu pelo menos três fases distintas não compostas por interrupções ou suspensões, mas “por mudanças mais ou menos profundas na organização dos sistemas de ensino” (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 258). Essas etapas se iniciam com o advento da República (1889), prolongando-se até o começo dos anos 1960, tendo como objetivo uma formação de nível médio; o segundo momento que parte do início dos anos 1960 se estende até os anos de 1980, no qual se preconiza a formação profissional em uma base tecnicista de ensino médio e, finalmente, a última fase que se demarca a partir da metade dos anos 1985, com a instalação da Nova República, período no qual se aventa a formação em nível superior para o exercício docente.

Ao analisar a formação docente em Portugal, Nóvoa (1997, p. 17) assinala que há uma espécie de primeiro estágio, no qual se intensifica a intervenção e o controle administrativo, passando-se a outro patamar: um controle ideológico, que no caso português pode ser ilustrado por “inúmeros conflitos políticos no seio das escolas normais [que denotam] bem a presença do Estado no campo educativo”.

É na “arena da formação” que a profissão docente é produzida e no lugar da formação adquire-se muito mais que técnicas e conhecimentos: “a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1997, p. 18). Em seus estudos sobre a profissionalização docente, Ione Ribeiro Valle (2003) afirma que a formação aparece como um direito do professor; ela (a formação) o incentiva a praticar a docência de maneira eficaz. Para a autora, o processo não deve se restringir à formação inicial, mas deve ser continuado e atender aos desafios do cotidiano escolar. Valle (2003, p. 107), ao considerar as instâncias formadoras do corpo

docente⁷⁶ no Brasil, assinala: o que se oferece em termos de formação está “longe de dominar o processo de socialização profissional dos professores”, o que não contribui para reforçar o *habitus* de ensinar.

O *habitus* não incorporado pelos professores por meio da socialização, solapa o empenho do Estado na construção do corpo docente, fragmentando-o. A mesma autora destaca que, a ideia de corpo docente se desenhou desde o início do século XX, constituindo-se um fio do projeto de construção dos sistemas de educação nacionais. Ao referir-se ao modelo francês de edificação desse corpo, acentua a autora que, no Brasil, não ocorreu uma uniformidade na sua arquitetura, mas sim, uma “pluralidade de corpos, concebidos segundo a tradição republicana brasileira” (VALLE, 2003, p. 119). Assim, no Brasil Império, por exemplo, essa ideia de constituição de “corpo” ainda não era possível. Diva Spezia Ranghetti (2008) assinala que para ser professor nesse período,

Era necessário prestar um exame, entretanto, não se exigia formação pedagógica: dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar. Esse fato pode-se considerar um dos primeiros nós do fio condutor da formação de professores (RANGHETTI, 2008, s.p).

Se por um aspecto, prestar um exame para comprovar conhecimentos de conteúdos bastava para o exercício da profissão, sem necessidade de formação específica, por outro, é nesse período que, pela primeira vez, se veicula a necessidade da instrução do sexo feminino, por exemplo, o que denota um avanço. Valle (2003) assente que o fenômeno da feminização do magistério decorreu da

[...] escolarização progressiva das meninas e de um amplo recrutamento de professores, efetuado no momento em que diversas ocupações e profissões tradicionalmente reputadas masculinas, tornavam-se acessíveis às mulheres (VALLE, 2003, p. 130).

⁷⁶ Da mesma maneira que Valle (2003), tomamos aqui o termo “corpo docente” de modo abrangente, considerando todo o grupo dos que exercem o magistério.

Assim, o sexo constitui-se, no caso brasileiro, uma variável essencial para os estudos do corpo docente e o Estado de Santa Catarina não se exclui dessa condição: no caso da amostra com a qual trabalhamos, por exemplo, dos 173 questionários respondidos, 149 são mulheres, ou seja, 86,12%.

Em se tratando da formação de professores Maria Conceição Moita (2000, p. 114) sustenta que esses processos se dão por um modo de aprender, localizados em “tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio [...] onde a relação entre vários pólos de identificação é fundamental”. Para a autora, o processo de formar-se e transformar-se é permanente; concede ritmo e permite o contato entre distintos movimentos que desencadeiam “um desenrolar, um conjunto em movimento, uma globalidade própria de cada pessoa” (MOITA, 2000, p. 115). No caso de algumas das professoras e professores de nossa amostra, o polo de identificação que impulsionava mudanças, passava pelo compromisso assumido com a causa educacional. Em suas palavras, esse comprometimento agregava em si uma missão, que entre outras coisas, os responsabilizava, inclusive, com a contribuição financeira, despendida na construção de materiais didático-pedagógicos, bem como na superação de qualquer barreira oferecida à prática da profissão. Assim, as professoras se expressam:

Os professores é que colaboravam trazendo material didático (Professora 2);

[material didático] nós é que tínhamos que construir, nós tínhamos mais comprometimento com a escola (Professora 3);

No início de minha carreira, foi difícil, não tinha nada além de quadro negro e giz, a sala e o prédio eram velhos e sem estrutura (Professora 5);

Fazíamos o material que precisávamos (Professora 6);

A valorização financeira sempre deixou a desejar (Professora 7);

Sempre soube pesquisar sozinha e procurar por isto em prática (Professora 8);

Sempre me senti professora (Professora 9);

Para a mulher era sublime opção de trabalho (Professora 10);

Faltava muito, mas a criatividade do professor superava (Professora 12);

O mais constrangedor era participar de greve para fazer valer nossos direitos (Professora 13);

O professor era também merendeiro, fazia e servia a merenda (Professora 16).

Os professores assim se identificam:

Ir até o fim para se ter uma missão cumprida; Porque era só isto o que eu sabia fazer! Eu me dediquei exclusivamente a isto! (Professor 1);

O que tinha eu comprava do meu bolso, até fiz mesas de madeira com meus alunos (Professor 25);

Por amor ao meu trabalho executado e pela missão cumprida (Professor 30);

Formação: nós tínhamos mais comprometimento com a escola (Professor 3).

Inspirado em estudos de Nias (1991), Nóvoa (1997) compartilha do mesmo pensamento de Moita (2000) quando afirma que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1997, p. 25) e que sua formação não deve se reduzir em acumular cursos, saberes e técnicas, mas em pensar criticamente suas práticas pedagógicas e nesse processo (re)construir permanentemente sua identidade pessoal, permitindo, alimentar-se de seu processo formativo, porém, não assentindo que ele seja tão “educado” a ponto de asfixiá-lo. Nóvoa (1997) observa que, mesmo sendo necessário reconhecer as especificidades locais e pessoais nos processos de formação, por outro aspecto, o processo de profissionalização do professorado é histórico e

está inscrito em um movimento de secularização e de estatização do ensino.

O autor entende que a construção de um perfil ideal de professor, em especial na Europa da segunda metade do século XVIII, foi demarcado como um “período-chave na história da educação e da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 15). Nesse movimento, o processo de formar professores é mais controlado. As maneiras de produzir e de reproduzir a “visão de mundo” sofrem uma vigilância mais rigorosa. Assinala ainda Nóvoa (1999), que esse processo se consistiu especialmente na

[...] substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 15).

A função de professor foi desenvolvida em seus primórdios “no seio de algumas congregações religiosas” de modo subsidiário e não especializado, como ocupação secundária de clérigos ou leigos de distintas origens. Ocorre paulatinamente ao longo dos séculos, a estruturação de “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 16), sempre forjados do exterior, seja por teóricos da Igreja Católica ou do Estado, como instituições que intermediam as relações, tanto internas quanto externas do processo de formação dos professores. Nóvoa (1999, p. 16) reconhece que “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem”.

No fim do século XIX e, especialmente no século XX, a formação é marcada por outros critérios que se agregam:

O aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se com um ‘conjunto de práticas’, tornando-se assunto de especialistas,

que são chamados e consagrar-lhes mais tempo e energia (NÓVOA, 1999, p. 16).

Assim, nestes séculos é possível perceber que emerge uma identidade profissional, marcada pelo processo de formação e de profissionalização que visa construir um corpo docente solidário e uma mentalidade comum, o que não se fez com linearidade, mas por meio de embates, de recuos e hesitações. É essa ideia de construção das professoras e professores de amanhã, que emerge em países em processo de modernização que, segundo observa Gouveia (1970), permite e legitima que a mulher exercite um novo papel social em uma sociedade que se urbaniza, para além da condição de “dona de casa”. Percebemos que na década de 1960, essa definição do papel social atribuído às mulheres e aos homens estava bem demarcada. A profissão para a professora, como observamos nos testemunhos a seguir, era cumprida como uma atividade complementar, e não como atividade principal. Esta se direcionava aos cuidados com a família, acima de qualquer outra prioridade.

Permitia atender o trabalho e a família (Professora 37);

Pais não admitiam filhas estudar fora do domicílio; mulher não precisa estudar muito (Professora 51);

Além do exercício da profissão tinha prioridades: meus filhos. Trabalhar durante o dia, administrar o lar, investir tempo com qualidade aos filhos, estudar à noite, a médio prazo constitui dificuldades; opção viável morando no interior e conciliável com casar e constituir família (Professora 84).

Gaspar da Silva (2004, p. 107), ao procurar compreender por meio de um estudo comparado entre Brasil (com foco nos Estados de Santa Catarina e São Paulo) e Portugal, “os sentidos da profissão docente”, assim interpreta a ação do Estado no aspecto da conformação do corpo docente:

[...] é a ação do aparelho de Estado na construção de um comportamento social disciplinado, que,

aliás, parece ser uma 'marca do tempo', uma necessidade de ordenação da população urbana e não, necessariamente, uma marca ideológica, de regime político, de Estado (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 107).

Para esta pesquisadora,

Se aos professores primários era designada, pelo Estado, a tarefa de levar adiante o projeto de civilização através das luzes do conhecimento escolar, estes deveriam corresponder ao perfil traçado pela incorporação de um conjunto de normas e valores que lhes vão atribuir formas ao corpo – a postura, hábitos de conduta social e política. Esta incorporação, ou apropriação, não se dá sem resistências. Estas formas funcionam como dispositivos exteriores que, por uma serie de mecanismos, vão sendo incorporados e passam a influir no desenho da profissão docente (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 109).

A mesma autora argumenta ainda:

Ao regular a profissão docente, o Estado aspirou à formação e organização de um corpo homogêneo, despido de diferenças e subjetividades, apto a desempenhar suas competências cívicas. Embora a forte regulamentação da formação e atuação do professorado exercesse um controle por vezes opressor, esta mesma regulamentação favoreceria a organização da categoria e contribuiria para a construção de uma identidade bastante singular. Parece, de certa forma, que houve acordos entre o que o Estado impunha do alto, o que a sociedade esperava, as expectativas sociais do professorado e os anseios dos próprios professores. Contudo, isto não pode ser analisado sem se reconhecer, mesmo que não se possam identificar, que os supostos acordos são, muitas vezes, produto de longas disputas e tensões, objeto de resistência de uns e apreciados por outros (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 115).

Assim, os códigos disciplinares emergem como uma das formas pelas quais o Estado externa sua presença na conformação do corpo docente. Quando ele “propõe” leis que regem a educação, permite desenhar um perfil, tanto físico quanto moral, das professoras e professores primários do final do século XIX e começo do XX. Torna-se nítido que a formação docente não diz respeito apenas a uma necessidade social, mas especialmente ao fato de os professores “serem grandes contribuidores junto ao poder político-econômico na execução [de projetos] de reformulação da ordem social” (SILVA, 2005, s.p.).

As “leis” que integram a *hexis* do corpo docente, especificamente no que é pertinente à criação das Escolas Normais, permitem considerar que essas Escolas figuravam como um mecanismo capaz de conduzi-lo aos patamares da Modernidade, o projeto de Nação que se almejava construir.

5.1 “MENINA DOS OLHOS”: A ESCOLA NORMAL NO BRASIL COMO PROBLEMA E SOLUÇÃO PARA O PROJETO SOCIAL MODERNO⁷⁷

A presença estatal na constituição do corpo docente, na formação de professores no Brasil, nos distintos contextos, muitas vezes, “é tratada como problema e como solução” segundo argumenta Elaine Aparecida Teixeira Pereira (2013, p. 172). Segundo as observações desta autora que se alicerçou nos estudos desenvolvidos por Souza Araújo, Freitas e Lopes (2008 apud TEIXEIRA PEREIRA, 2013),

[...] a constituição das escolas normais – como costumavam ser denominadas – esteve, portanto, vinculada à emergência do Estado à frente da educação e à construção dos sistemas nacionais de ensino, que no decorrer do século XIX apresentaram relação com a ‘racionalização técnica, fundada no planejamento devotado a estruturar a educação’ (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 15).

⁷⁷ Ideia inspirada no trabalho de Dissertação desenvolvido por Elaine Aparecida Teixeira Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2013.

Scheibe e Valle (2007) assim pensam as constituições das Escolas Normais no Brasil:

As Escolas Normais foram as primeiras instituições de formação de professores criadas no Brasil por iniciativa das províncias ainda durante o Império, após a independência do país em 1822. Elas permaneceram praticamente como únicas responsáveis pela formação docente até final dos anos 1950. Um dos elementos centrais na organização das massas populares – a formação dos professores – adquiriu, no entanto, maior importância, com o advento da República, implicando um maior esforço no sentido de instalar essas escolas em todo o território nacional. Mas esse processo foi lento e gradativo, seguindo o ritmo do desenvolvimento social, político e econômico dos diferentes estados da federação (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 259).

As denominadas Escolas Normais, não se constituem então como “uma novidade” que diz respeito à constituição de um Estado Moderno unicamente à década de 1960, período recortado para análise neste estudo. Schaffrath (2002, p. 93) compreende que essas Escolas tiveram “sua criação ligada primeiramente à publicização da educação fomentada pelo Estado burguês”. Para ela, o processo de instituição de tais Escolas não pode ser entendida como mera determinação administrativa:

A formação de professores para a República que surgia era um elemento-chave na organização das massas populares que deveriam se transformar em povo organizado, ainda mais que das Escolas Normais se esperava a formação dos professores que iriam difundir o ensino primário nacional – prioridade máxima naquele momento em que se tinha um Estado organizado em bases liberais e um sistema educacional descentralizado (SCHAFFRATH, 2002, p. 94).

Ao analisar a mesma temática, Daros (2005, p. 12) esclarece que o movimento de criação de Escolas Normais, nas distintas províncias brasileiras, respeitava as resoluções do Ato Adicional de 1834 “que

conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais então criadas, entre outras atribuições, a de legislar sobre a instrução primária e secundária nos seus respectivos territórios”.

Gaspar da Silva (2004, p. 108) compreende que uma das funções destas Escolas (no fim do XIX e início do XX) seria externar a ideia de códigos disciplinares, que entendemos como característica de Modernidade. Em conformidade com suas ideias, o

[...] ordenamento estava presente para além dos muros das escolas, mas é certo que é na instituição escolar que se concentra o núcleo mais sólido para a formação [do] cidadão disciplinado e para a irradiação de comportamentos exemplares (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 108).

De acordo como o “ponto de vista” de Gaspar da Silva (2004):

As primeiras Escolas Normais representaram a tentativa de materializar um ideal: o de formar um professor capaz de levar adiante o projeto educacional da época, difundindo não só a instrução, mas inclusive, a educação dos cidadãos. Este projeto apoia-se num ideal de professor, mais simbólico que prático, um professor a ser imitado – o modelo (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 111).

Inspirada em pesquisas realizadas por Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), Teixeira Pereira (2013) constata:

A construção da nação via educação figurava [...], como grande bandeira, num discurso que elevava a escola à posição de instituição responsável pela formação de um novo homem para um novo Brasil. Um sentimento de brasilidade via ação reformadora, disciplinadora e homogeneizadora da educação escolar é então aclamado a partir da exaltação do papel das escolas de educação elementar. Os professores destas escolas, por sua vez, eram tidos como responsáveis pela formação (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 53-54).

Gaspar da Silva (2004) ajuda a compreender que, para modernizar-se, o Estado brasileiro necessitou, além de importar modelos, modificar o modo de conduzir-se como Nação. Assim, a Escola Normal desponta como componente integrante do projeto de modernização. Para esta pesquisadora

O projeto de modernização dos Estados, a idéia de alinhar-se a nações mais desenvolvidas, impulsiona tanto a importação de modelos como a alteração da forma de condução das questões internas. Ora, os projetos de modernização, embalados pelas idéias de progresso, implicam uma alteração de comportamento, do modo de se estar no mundo e de com ele relacionar-se. A Escola Normal foi edificada como templo capaz de arregimentar e formar profissionais, cuja função principal seria alinhar a população aos projetos de modernidade (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 119).

As Escolas Normais brasileiras possuem sua existência datada da primeira metade do século XIX, quando elas se desenharam no Brasil; como resultado do Ato Adicional de 1834, ao qual já nos referimos. Mais precisamente, algumas dessas Escolas foram criadas nas províncias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em 1835; na Bahia em 1836 e na de São Paulo em 1846⁷⁸. Essas instituições, de acordo com análises tecidas Teixeira Pereira (2013, p. 50), se caracterizaram por suas vias tortuosas, controversas, submetidas que eram “a um processo contínuo de criação e extinção”.

Esta mesma autora ainda elucida que tais Escolas constituíam-se também em *capital*; este entendido nos fundamentos pelos quais Bourdieu constrói tal categoria; isto é, em sua obra o sociólogo desenvolve um conceito de *capital* que ultrapassa a visão economicista em sentido estrito e considera a existência de distintas espécies de capitais, dentre os quais destacamos o social, o cultural, o linguístico, o escolar, o simbólico. Assim, Teixeira Pereira (2013) assente que, muitas vezes, as Escolas Normais eram

⁷⁸ Embora fossem criadas, Vilella (2000, p. 104) afirma que “nem todas foram inauguradas”. Para a mesma autora, “a primeira Escola a iniciar suas atividades ainda na década de 30 [do século XIX] foi a de Niterói, capital da província fluminense” (2000, p. 105).

[...] tomadas como moeda de troca dos poderes locais, fossem reféns do jogo político e clientelista das regiões do país. Nem sempre funcionando com regularidade, sendo fechadas e reabertas, sobreviviam de forma efêmera, tal qual ‘plantas exóticas’ (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 51).

Nesta direção, Teixeira Pereira (2013) indica a importância de se investigar a formação docente, a partir da criação das “Normais”:

Estudar a formação docente possibilita a reflexão acerca dos fins da educação, do ‘modelo’ educacional que se pretende colocar em prática, o qual está intimamente ligado ao lugar que a preparação dos professores ocupa em determinado projeto educativo, bem como aos direcionamentos que recebe. (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 167).

Ao refletir sobre *O mestre-escola e a professora*, Heloísa de Oliveira Santos Villela (2000, p. 101) reserva um espaço para destacar a formação nas Escolas Normais afirmando, tal como o faz Daros (2005), que o Ato Adicional de 1834 delegou para as províncias a responsabilidade de organizar seus respectivos sistemas de ensino, além de propagar um período no qual ocorre a valorização das instituições destinadas à formação docente. A autora compreende que tal ideia se fundamentava “no princípio de descentralização administrativa”. Esse princípio encontrava uma forte barreira no pilar da centralização do poder político, que insistia em permanecer sólido. A formação oferecida pelas Escolas Normais, assim como o Estado Imperial, deveriam no entendimento de Villela (2000, p. 102),

[...] responder às pressões que o mundo tido como civilizado fazia para que as sociedades deste continente se ajustassem aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado, de novas relações econômicas internacionais.

Esta nova questão, isto é, ajustar a sociedade aos “novos tempos” estava impregnado de velhos interesses que dificultavam a mudança nas relações que sustentavam a dita sociedade, fazendo com que “as

primeiras experiências com Escolas Normais no Brasil [ocorressem], portanto, [de modo] instável e tenso” (VILLELA, 2000, p. 103).

Desse modo, no Estado Imperial já prevalecia o imperativo, segundo argumentos de Villela (2000, p. 103), “que somente pela instrução se atingiria os estágios mais avançados da civilização”. As Escolas Normais, diga-se, o investimento público na formação de professores e professoras, nasce com o árduo compromisso de instruir o povo, considerando que, na percepção dos dirigentes daquele contexto, a falta de instrução é que consistia na causa verdadeira da distância que o país mantinha das nações civilizadas. Esta crença no poder da instrução, estava, entretanto, descolada de “uma intenção de subverter a ordem estabelecida, mas ao contrário, o propósito era unificar certos padrões sociais” (VILLELA, 2000, p. 103). Esta pesquisadora assim destaca o “nascimento” das Escolas Normais:

A experiência com as Escolas Normais nascia, assim, num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uma uniformidade por meio da instrução. O movimento de criação das Escolas Normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social (VILLELLA, 2000, p. 104).

Vilella (2000) segue demonstrando que, nesse contexto, a formação dos professores pode ser identificada com a necessidade de construir agentes capazes

[...] de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade [Imperial], mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava (VILLELLA, 2000, p. 106).

Assim, a Escola Normal de Niterói, no caso estudado, funcionava como modo de robustecer e alargar a “classe senhorial” que detinha o poder, em um período no qual as condições morais, a “boa morigeração”

dos indivíduos ecoava em um tom que transcendia sua própria formação intelectual.

Na mesma direção, Gaspar da Silva (2004, p. 109) ao analisar o “caso português”, aponta que um dos requisitos indispensáveis ao ingresso na formação docente era a posse do documento denominado “atestado de moralidade”. Segundo a autora, “estes atestados [estavam] marcados por juízos de valor e subjetividades de toda ordem [e constituíam-se] requisitos necessários já no momento de ingresso na formação”, ratificando que normatizar as condutas, integrava a ideia de modernidade, e que, se incorporada pelos profissionais do ensino, conseqüentemente se disseminaria no comportamento da sociedade. Sobre a mesma questão Schaffrath (2002, p. 97) assinala:

Alunos e professores que desejavam estudar ou trabalhar na Escola Normal deveriam dotar-se de uma série de qualidades morais que os qualificasse para frequentar a Escola. Os requisitos para ingresso no Curso [...] por si só já revelam a posição de uma escola formadora de professores que privilegiava sobremaneira os valores morais dos futuros professores (SCHAFFRATH, 2002, p. 97).

Percebe-se, então, ainda que Villela (2000) esteja analisando as primeiras iniciativas em relação ao estabelecimento das Escolas Normais, que ao maximizar as ideias de “boa morigeração”, já estava relegado ao segundo plano, desde as primeiras iniciativas, um propósito de conceder aos mestres primários “uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos laicos, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada” (VILLELA, 2000, p. 106). Esta situação paradoxal, considerando que a ideia de secularização e que olhar as “coisas do mundo”, demandava o distanciamento da “sobrenaturalidade”, e das ligações com o Divino. Esse era mais um papel das Escolas Normais, o de promover o rompimento (ainda que no plano ideal) com uma formação docente alicerçada na moral religiosa:

As Escolas Normais eram os locais ‘autorizados’ para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o ‘novo’ professor primário, distinguindo-o dos seus

antecessores, os ‘velhos’ mestres-escolas (VILLELA, 2000, p. 109).

Esta “contradição” implica pensar que

[...] há uma tensão a ser explorada na visão que associa magistério a vocação. O espírito de sacerdócio parece ser evocado pelo Estado, muito mais para servir a seus próprios interesses do que para qualificar a atuação docente (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 112).

A ideia de sacerdócio foi invocada, inclusive, quando se objetivava a modernidade da sociedade, para a qual a ideia de secularização era essencial. Assim, as Escolas Normais anunciadas por seus arautos como laicas, estavam fundadas em fortes laços religiosos.

Ratificando o argumento de Teixeira Pereira (2013) das “vias tortuosas” das Escolas Normais, uma “amostra” da condição frágil desta instituição ocorre com o Decreto nº 1331A que estabelece o *Regulamento da Instrução primária e Secundária do Município da Corte* em 17 de fevereiro de 1854. Este Decreto deliberava que os professores, a partir de então, seriam “formados” na própria prática, assessorados por um professor experiente, até que estivessem aptos a administrar sua própria classe. Desse modo, a Escola Normal só vai “renascer” em 1859, o que não significa que o seu valor como formadora de professores tenha sido esquecido pelas elites dirigentes:

[...] o descompromisso com a formação na Escola Normal não significava a desistência de um projeto de direção da sociedade pela via da atuação dos professores, pois, na verdade, acionavam-se outros mecanismos para garantir o mesmo fim (VILLELA, 2000, p. 115).

Uma nova disponibilização de capitais no fim do século XIX, não movimentado pelo mercado escravista, oportunizava o financiamento de obras que tornavam viáveis o acesso a comunicações, até então inexistentes como, por exemplo, a construção de ferrovias, de cabos telegráficos, de iluminação pública e transporte movido a vapor. De acordo com Villela (2000, p. 115), essas transformações redefiniam ideias de tempo e espaço, o que imprimia “novos hábitos na população, estimulavam a criação de novos serviços e, finalmente, ampliavam a

demanda por instrução”, que é cada vez mais valorizada por parte de um grupo ilustrado. Assim, na segunda metade do século XIX, as Escolas Normais deveriam estar conectadas a uma dimensão pedagógica que associasse “um discurso modernizador às práticas de ordenamento de caráter conservador – instruir, nessa concepção, significava ‘moldar’, ‘conscientizar’, ‘conformar’ o cidadão para o exercício da cidadania” (VILLELA, 2000, p. 116).

A seu favor para a empreitada de formar cidadãos, os professores contavam com exposições e conferências pedagógicas que conferiam novos modos de conceber as questões sobre educação, tais como as novidades metodológicas trazidas com o método intuitivo ou “lições de coisas”⁷⁹, novo conceito de espaço escolar, de materiais pedagógicos como, por exemplo, coleções de rélias⁸⁰, ilustrações, instrumentos de ensino, móveis para uso especializado na escola, dentre outros que possibilitaram uma nova maneira de organizar tal instituição, além de proporcionar uma “verdadeira revolução nas representações da escola e do ato de ensinar” (VILLELA, 2000, p. 117).

Essa “avalanche de novidades” contribuiu para que, nos finais do século XIX, as Escolas Normais se propagassem e assumissem uma forma mais nítida e definida, bem como do que significava formar professores. Essa formação passava por reformas curriculares, tempo de formação, a existência ou não de pré-requisitos para ingresso, importância da prática pedagógica e da existência de escolas anexas, probabilidade de coeducação dentre outras questões. Tal caracterização, na compreensão de Villela (2000), encontraria

Ainda no final do século XIX, o seu modelo mais acabado na Escola Normal de São Paulo, sob a gestão de Caetano de Campos [inaugurada em 1894 e conhecida como ‘Escola Normal da Praça’], sobretudo a partir da reforma que realizou em 1890. A remodelação porque passou essa escola sintetiza bem a força de algumas ideias que

⁷⁹ Para esclarecimentos sobre o método intuitivo, consultar trabalhos de Nóbrega (2003); Teive (2003) e Gaspar da Silva (2006).

⁸⁰ Rélia diz respeito a objetos considerados “autênticos”, reais e que estão presentes na natureza, tais como rochas, fósseis e outros, capazes de proporcionar cultura e lazer simultaneamente, de acordo com o que interpreta Ana Cristina da Silva (2002).

permaneceriam até as grandes reformas do século XX (VILLELA, 2000, p. 117).

A “Escola Normal da Praça” converteu-se no símbolo maior daquilo que se pretendia como moderno, em termos de educação no Brasil, projetando, de certo modo, uma visibilidade daquilo que era a Nação, ou daquilo que ela almejava ser. Essa Escola, segundo interpreta Marta Carvalho (1989, p. 26) “levou às últimas consequências o primado da visibilidade”, servindo de “Escola Modelo”, na qual se aprendia a ensinar e que precisava ser prática e longa, tendo em vista que era impossível ser mestre “sem ter visto fazer” e “sem ter feito por si”. Carvalho (1989, p. 31) define, assim, o primado da visibilidade da referida Escola: “ver para reproduzir os procedimentos vistos e dar a ver sua prática como modelo de outras era o que se propunha aos futuros mestres”.

Para arrematar a ideia da criação das Escolas Normais como problema e solução para um projeto social de Brasil moderno, indicamos que o livro *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República* (2008) aborda diversas iniciativas de criação dessas instituições em quase todo o Território Nacional, o que permite conhecê-las melhor. Barcelos e Melo (2011), ao resenhar este escrito, asseguram que é

Composto por 22 artigos elaborados por 31 pesquisadores, [e que] convida-nos a percorrer o Brasil, a fim de conhecer o movimento histórico-educacional de criação e consolidação das Escolas Normais ao longo do século XIX e início do século XX. Esse movimento é amparado e entrelaçado nas distintas regiões estudadas, por um desejo de modernização e urbanização (BARCELOS; MELO, 2011, p. 233).

As autoras compreendem, ainda, que esta

Coletânea cobre a trajetória da Escola Normal em dezoito estados brasileiros com uma abordagem cronológica: dois estudos referem-se ao Primeiro Reinado (Niterói e Bahia), quatorze fazem menção ao Segundo Reinado (Mato Grosso, São Paulo (2), Piauí, Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraíba, Rio

de Janeiro (2), Goiás e Ceará), e seis capítulos abarcam o período republicano (Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Brasília). O estudo também aborda uma dimensão regional, pois contempla cinco estados da Região Nordeste, três estados na Região Centro Oeste, e os três estados da Região Sul. A única região do País não mencionada nessa obra foi a Norte; os autores optaram por tratar esse objeto de estudo em sua gênese e/ou trajetória. (BARCELOS; MELO, 2011, p. 233).

Simultaneamente às compreensões de Brzezinski (2008) e Teixeira Pereira (2013), as reflexões no livro contidas, permitem ratificar a intermitência do processo de criação das Escolas Normais, marcadas como “plantas exóticas” por seu “nascimento, apogeu, ocaso e (re)nascimento”, como representação das luzes e da vida no aspecto referente à necessidade de um lugar específico para a formação de professores. Barcelos e Melo (2011, p. 235), ao resenhar o referido livro, afirmam que o projeto de modernização dos Estados por meio da atualização da educação, e que possui nas Escolas Normais seu principal emblema, constituiu-se ulteriormente como

Foco da ação e irradiação do movimento dos reformadores da educação brasileira do início do século XX, que, na busca da formação de uma cultura pedagógica nacional, na relação teórica e prática, na formação do professor e profissionalização da educação [...] se dão pela inserção das chamadas ‘Ciências Fontes da Educação’, o que caracteriza a construção do campo educacional em bases científicas (BARCELOS; MELO 2011, p. 235).

A educação se caracterizava, portanto, como formadora da nacionalidade, e a organização nacional era pensada a partir da organização da cultura. Os professores deveriam, nesse período, ser entronizados na “arte de ensinar como uma arte de fazer ativo” (ARAUJO; AQUINO; LIMA, 2008, p. 196). Nessa direção, Teixeira Pereira (2013, p. 51-52) observa que:

Algumas disciplinas relacionadas à docência, como Pedagogia e Metodologia, começaram progressivamente a aparecer até se fazerem presentes de forma menos tímida no desenho curricular, o que ocorreu principalmente a partir da década de 1920 devido à ação das reformas educacionais então implementadas (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 51-52).

Já a presença estatal, na constituição do corpo docente no Brasil dos anos 1960, pode ser exemplificada por meio do estudo desenvolvido por Aparecida Joly Gouveia (1970, p. 1) sobre escolha ocupacional. Esta pesquisa demarca “as decisões vocacionais da mulher em uma sociedade que se [encontrava] em processo de rápida industrialização”. A autora se dedica a conhecer a realidade dos Cursos Normais⁸¹ nos Estados de São Paulo e de Minas Gerais na década de 1960, identificando as alunas desses cursos como tradicionais e modernas. Gouveia (1970) distingue-as por meio de valores supostamente tradicionais, tais como a obediência aos pais; o pertencimento ou não a grêmios estudantis; ter mãe que trabalha ou não fora de casa; e a atitude dos pais em relação à escolha do curso normal dentre outras.

Assim, no Brasil desse período, era preciso investir na formação de “professoras do amanhã”, modernas e aptas a transitar em um país em franco desenvolvimento. Podemos depreender que a tentativa do Estado, nessa década, tomando como exemplo este estudo, era de abalar a tensão existente entre dois grupos distintos que frequentavam os Cursos Normais: um tradicional e um moderno, mas que se externavam em professores já formados, e que atuavam na educação primária.

Gouveia (1970, p. 15), ao desenvolver seus estudos sobre escolhas ocupacionais, lança como hipótese a ideia de que essa

⁸¹ A transformação das Escolas Normais em Institutos de Educação denota uma tentativa de consolidar os projetos políticos do populismo de Vargas, portanto, de acordo com as reflexões de Ana Claudia da Silva (2005, p. 39) “a mudança ocorrida na nomenclatura [na segunda metade dos anos 1930 e início dos anos 1940] para designar os cursos que tinham por pressuposto primeiro a formação de docentes, não deve ser compreendida apenas como uma simples reorganização de termos gramaticais, pois essencialmente ela indica uma transformação na própria concepção de como estes professores deveriam ser formados. Sendo assim, a principal preocupação não era propriamente aferir um novo nome ao local onde eram formados os professores, mas realizar mudanças nos cursos de formação a eles destinados”.

“situação desejável” está ligada ao crescimento dos Cursos Normais como sendo um “indício das crescentes aspirações em relação à educação da mulher”. Contudo, sua pesquisa revela, ao interrogar os objetivos que as moças tinham em vista ao ingressarem no Curso, que dentre as primeiras escolhas, 35% visavam uma boa cultura geral e 27% se preparar para o lar e para a vida em família. Desse total (27%), quase um quarto delas (24%), almejava exclusivamente o lar, mostrando que “as aspirações das estudantes em geral não [coincidem] com a finalidade vocacional específica oficialmente atribuída ao curso que [estavam] frequentando” (GOUVEIA, 1970, p. 29). A preparação para o exercício de uma profissão figura em terceira posição com 24%. Para Gouveia (1970), o Curso Normal figurava como uma espécie de solução “para o conflito existente entre os valores tradicionais relativos ao papel da mulher e as novas exigências em matéria de instrução nas sociedades modernizadas” (GOUVEIA, 1970, p. 15), o que revelava a relação entre a urbanização como um mecanismo de modernização e processos de escolarização.

Ainda que uma “mentalidade tradicional” prevalecesse mesmo na década de 1960 com relação ao Curso Normal, como um lugar para a profissionalização, ele era o *locus*, no qual o sexo feminino podia preparar-se para entrar “pela porta da frente” no mercado de trabalho. Gouveia (1970, p. 29) constata que a popularidade da profissão, especialmente no que é pertinente ao sexo feminino, “pode ser avaliada quando se tem presente que as normalistas representam mais de cinquenta por cento do total das matrículas femininas nos cursos médios de segundo ciclo”. A autora indica também, que de acordo com o que revela o censo de 1950, 36% da população feminina economicamente ativa, atuava no campo educacional.

Na década de 1960, segundo o estudo de Gouveia (1970, p. 63), prevalece a intenção de uniformizar o corpo docente, visando incutir nas normalistas um perfil moderno, e de considerar o Curso Normal como principal mecanismo de profissionalização, mostrando que “a vida da Escola Normal gira, de fato, em torno da preparação para o magistério” (GOUVEIA, 1970, p. 63) e não somente de “lustrar” donas de casa, ambicionando dissipar os papéis tradicionalmente atribuído às mulheres; papéis estes classificados essencialmente como socioemocionais em detrimento das suas capacidades técnicas e instrumentais (GOUVEIA, 1970). Assim, compondo o projeto de modernização social pelo viés da educação, implicava incutir na “mentalidade” das normalistas a ideia de deslocamento, que demandava compreender o casamento como não

mais a principal meta a ser atingida pelo sexo feminino, projetando-se os Cursos Normais como produtores de tais transformações.

Isto pode ser percebido desde o começo do século XX, quando se prioriza fundamentar a formação de professores com bases científicas, especialmente na Psicologia, na Sociologia e na Biologia. Assim, a década de 1960 recebe como herança a ideia de formação científica do corpo docente como único caminho, não só para se chegar aos “conhecimentos verdadeiros” no que concerne à preparação de “novas mentalidades”, mas igualmente, como via de acesso, objetivando atingir os mais altos patamares de um país moderno.

5.2 O “CASO” DAS ESCOLAS NORMAIS EM SANTA CATARINA

No que é pertinente ao caso catarinense, Gaspar da Silva (2004, p. 120), fundamentada em testemunho do Professor Aldo Nunes, coligido informalmente na reunião preparatória do Encontro dos Formandos da Escola Normal de 1944 na Direção de Assistência à Pesquisa Educacional (DAPE), esclarece que “a criação da Escola Normal é marco que simboliza um projeto que encarnava a modernidade, que deveria ser acompanhada passo a passo”. Esta pesquisadora compreende que a criação da “versão catarinense” dessas Escolas, significava a idealização da construção de “uma sociedade instruída, limpa e moralmente digna”, objetivos em consonância com a proposta de Reforma da Instrução Pública Catharinense, de 1904. Nesta Reforma “se pode entrever que os quesitos higiene e moralidade definiam o funcionamento das Escolas” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 120).

Neide Almeida Fiori (1975, p. 99) elucida que, em 1911, a Escola Normal foi alvo primeiro do reformador Orestes Guimarães:

Foi a primeira unidade de ensino atingida por Orestes Guimarães, reorganizando o seu programa de admissão ao curso e providenciando-lhe novo regulamento. Foi reformado seu edifício e mobiliário e criados o museu escolar, gabinete de Física e de Química. O número de horas de atividade escolar foi aumentado, introduziu-se o estudo da Pedagogia e da Psicologia e um terço de suas aulas deviam ter caráter prático, visando impedir a substituição da reflexão pelo esforço de memória (FIORI, 1975, p.99).

Gladys Teive (2002), quando analisa a Escola Normal de Santa Catarina em sua capacidade de elevar Estado à modernização, compreende que

[...] apesar de ter sido apontada como fator imprescindível ao projeto de alçar o Estado de Santa Catarina à modernidade, a Escola Normal, não sofreu, na década a de sessenta, reformulações de base em sua estrutura e, muito menos, em seu currículo (TEIVE, 2002, p. 177).

Em “solo catarinense”, o caráter concedido às Escolas Normais era de se constituírem um “espaço privilegiado para a habilitação de professores para o ensino primário”, lugar idealizado e edificado como “verdadeiros templos”, socialmente aceitos como o *lócus*, no qual todos os tempos e espaços estavam determinados, externando a ideia que se construía de uma Santa Catarina moderna, visto que ordenada (GASPAR DA SILVA, 2004).

Ao analisar o “caso português”, Gaspar da Silva (2004) fundamenta-se em António Nóvoa (1999) para afirmar que na “viragem” do século XIX para o XX se fortalece a ideia de que as Escolas Normais não deveriam estar à mercê da “veiculação de conteúdos”. Sua distinção deveria se estabelecer no aspecto de ser “um lugar de formação de professores”, no qual a modernidade se notasse pela “aquisição de conhecimentos da Pedagogia e a relação teoria-prática assegurada pela atuação nas escolas-modelo” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 121), isto é, concedendo a tal formação bases normativas e científicas.

A ideia de lugar de formação de professores na “Normal” catarinense, igualmente estava associada “à aquisição de um conjunto de normas que responderiam pela postura dos professores” (GASPAR DA SILVA, 2004, p. 122). A situação descrita por Nóvoa ao analisar o processo formativo português, não era restrita a esse país; tal situação poderia contemplar também o “caso brasileiro” e de modo mais específico, o “caso catarinense”, segundo interpreta Gaspar da Silva (2004).

Em seus estudos sobre a contribuição de intelectuais catarinenses para a pesquisa em educação e a formação de professores na década de 1950, Scheibe, Daros e Daniel (2005, p. 24), ao fazerem referência ao intelectual João Roberto Moreira, afirmam com base em suas produções que, “até 1930, tínhamos no Estado de Santa Catarina apenas uma

Escola Normal pública e outra particular”. Ana Claudia da Silva (2005, p. 39), por sua vez, afirma que anteriormente aos anos 30 e 40 do século XX, “os espaços organizados para a formação de professores em Santa Catarina eram denominados de Escolas Normais”⁸².

Pormenores sobre o “caso catarinense” são abordados nos trabalhos de Schaffrath (2002); de Scheibe, Daros e Daniel (2005); Daros (2005); Silva (2005); Nóbrega (2006) Teixeira Pereira (2013) dentre outros. Marlene dos Anjos Silva Schaffrath (2002, p. 94-95), ao analisar a proposta curricular da Escola Normal Catharinense, afiança que não somente esta, mas a Escola Normal de maneira geral “foi o modelo francês quem inspirou [...] em diversos países, especialmente o Brasil”; argumenta, também, que a Escola Normal Catharinense teve como “inspiração”, a experiência primeira ocorrida na Província do Rio de Janeiro em 1835 e que é “uma Escola típica das sociedades burguesas que desejavam formar os cidadãos civilizados sob a orientação do Estado”. Para ela, a então Escola Normal Catharinense funcionou com vetor do processo de progresso e civilização em fins do século XIX:

A Escola Normal Catharinense de 1892 esteve impregnada dos valores de sua época. Seu currículo valorizava o conhecimento científico, literário; oferecia metodologias que enfatizavam a formação geral, enciclopédica, voltada para a formação do cidadão para os Estados que se formavam (SCHAFFRATH, 2002, p. 93).

Ainda que Schaffrath (2002) analise uma Escola específica, a Normal Catharinense de 1892, pondera que esta refletia os “acontecimentos” regionais, nacionais e internacionais daquele período e que para o “caso catarinense” havia uma intenção explícita, isto é, uma formação docente de “caráter universal”, dada por conhecimentos mais gerais, em detrimento de disciplinas pedagógicas, circunscritas ao último ano do Curso.

Scheibe e Daniel (2002, p. 15) demonstram que

[...] em Santa Catarina, contava-se com uma Escola Normal, criada em 1880, a partir da Lei nº

⁸² A Reforma denominada Trindade realizada em 1935, pelo então Diretor de Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, Luis Bezerra da Trindade, por meio do Decreto nº 713, de 08 de janeiro de 1935 transformou as Escolas Normais em Institutos de Educação (SILVA, 2005).

898 de 1880, que reorganizou o ensino público da Província. Esta Escola oferecia curso com a duração de dois anos e funcionava no prédio do Atheneo Provincial, na capital do Estado.

Contudo, não houve impulso à formação de professores. Daros (2005, p. 13) esclarece que até o ano de 1907, a estrutura do Curso Normal, que era realizado em 3 anos, foi mantida por meio de “regulamentação para a Inspeção Pública expedido pelo governador Gustavo Richard”.

Teixeira Pereira (2013) demarca ainda que, durante a gestão de Vidal Ramos, ocorreu uma reforma conduzida pelo paulista Orestes de Oliveira Guimarães (1870-1931), a partir de 1911⁸³, quando foram editados vários documentos tais como: Regulamento da Escola Normal; Regulamento da Instrução Pública; Regulamento dos Grupos Escolares; Regulamento das Escolas Complementares; Regulamento das Escolas Isoladas; e Regulamento das Escolas Reunidas, que auxiliaram na organização de uma rede educacional no Estado e no rearranjo das Escolas Isolada e Normal, que passaram a “dividir espaço com outras formas de escolarização, como o grupo escolar e a escola complementar”. Ocorreu, também, a junção de duas ou mais escolas isoladas no mesmo espaço, as quais constituíram as Escolas Reunidas (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 52).

Sustentada por estudos desenvolvidos por Paulo de Nóbrega (2000), Teixeira Pereira (2013) assinala que a utilização de normas e prescrições no intuito de institucionalizar novas e complexas práticas, acentuou-se no contexto, em razão da “crença na positividade da lei”. Nóbrega (2000) argumenta que a introdução de “novas práticas” para a construção de uma Nação moderna, isto é, desvinculada dos poderes da Igreja Católica e secularizada, passava pela substituição das disciplinas de caráter religioso, ministradas nas Escolas Normais, pelas de caráter científico. Em suas palavras:

⁸³ Daros (2005, p. 13) esclarece que, além da reforma mais ampla levada a cabo em 1911, foram instituídas as Escolas Complementares. Quanto ao regulamento dessas Escolas, a autora destaca que as projetam como o lugar no qual o aluno consolida e desdobra os ensinamentos dados nos diversos cursos ministrados nos grupos escolares. Assim, “a Escola Complementar habilitava os egressos a se matricularem no 3º ano da Escola Normal e, na prática, preparava professores para as numerosas Escolas Isoladas do Estado. Por isso, o programa das Escolas Complementares era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal”.

Disciplinas de caráter religioso, como Doutrina Cristã e História Sagrada, estiveram presentes, em geral enquanto perdurou o regime imperial, sendo substituídas por disciplinas de caráter científico e de conteúdo moral e cívico laicos com o advento da República. Caracterizavam uma escola pública nacionalista, cientificista, quiçá positivista. As disciplinas estariam harmoniosamente integradas sob o ‘método moderno’, científico (NÓBREGA, 2002, p. 113).

Daros (2005, p. 13) ratifica essa ideia de busca do projeto de Nação moderna, quando afirma que também no Estado de Santa Catarina, “o currículo da Escola Normal Catharinense era semelhante aos currículos das Escolas Normais de perfil moderno, com a presença das disciplinas predominantes nas Escolas Normais republicanas”, com o diferencial sendo a ministração do ensino de Língua Alemã, que intencionava preparar professores para as colônias teuto-brasileiras. Após a ampla reforma realizada em 1911, sob a batuta de Orestes Guimarães, ocorreu uma nova reformulação das instituições responsáveis pelo processo de formação docente em Santa Catarina em 1919, ano em que a “Escola Normal passou a ter quatro anos e estabeleceu-se novo currículo para as Escolas Complementares” (DAROS, 2005, p. 13), constituído por disciplinas ligadas às Ciências Físicas, à Química e à História Natural, que tiveram suas cargas horárias privilegiadas com 6 aulas semanais. Novamente o Governador Hercílio Luz, sob a égide da Lei nº 1.448 de 29 de janeiro de 1923, reforma o ensino catarinense.

Já no ano de 1935, Silva (2005, p. 48) assinala que a Escola Normal ganha o *status* de Instituto de Educação⁸⁴, e passa a ser “considerado como instituição-modelo na formação de professores em Santa Catarina, bem como o *locus* das principais discussões educacionais”. Também aponta, a mesma autora, que existia em Santa Catarina uma expansão das Escolas Normais, ainda que em sua maioria pertencentes ao seguimento privado. Esta pesquisadora descreve a existência de

⁸⁴ Por meio do Decreto-Lei nº 713 de 5 de janeiro de 1935 (conhecido como Reforma Trindade), as Escolas Normais de Santa Catarina são transformadas em Institutos de Educação, seguindo a tendência nacional.

Duas Escolas Normais Secundárias oficiais que foram transformadas em institutos de educação. Uma em Florianópolis e outra em Lages [...]. Havia ainda quatro escolas particulares equiparadas aos institutos oficiais: uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus; outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União; a terceira anexa ao Colégio Aurora, em Caçador; e a quarta anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas (SILVA, 2005, p. 41).

A partir de 1935 se denotam três modelos de instituições voltadas à formação de professores em Santa Catarina: Escola Normal Primária, de 3 anos, que habilitava alunos para atuar em zonas rurais; Escola Normal Secundária, de 3 anos que preparava alunos para se dedicarem ao magistério; e Escola Normal Vocacional, de 2 anos, voltada exclusivamente à atuação em diversas modalidades de ensino. Neste período pode-se perceber a ideia de ciência como fundante na formação de professores por meio da inserção da Psicologia, da Sociologia, da Pedagogia e da Biologia, que serviam de base pedagógica para tal preparação.

Esta base científica é reafirmada, segundo Silva (2005), quando os Institutos sofrem nova reestruturação por meio da promulgação do Decreto-Lei nº 306, de 02 de março de 1939, e o ensino secundário fundamental passa a constituir-se de 5 anos como preparatório para o Curso Normal. Já o Curso Normal, com 2 anos de duração, destinava-se, prioritariamente, a formação de professores normalistas. De acordo com o Artigo 1º do referido Decreto, eram finalidades da educação catarinense: ministrar o ensino pré-primário; primário; secundário; e normal a alunos de ambos os sexos e permitir a observação, a experimentação e a prática dos métodos didáticos, por parte dos que pretendem exercer o magistério primário (SILVA, 2005).

Daros (2005, p. 14) assinala que a reforma do ensino, ocorrida em 1935⁸⁵, esteve relacionada a uma necessidade nacional, tendo em vista que era preciso

⁸⁵ “Em 1938, considerando-se que as escolas normais primárias eram na prática cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam as finalidades de formadoras de professores, denominaram-se novamente as escolas normais primárias de escolas complementares” (DAROS, 2005, p. 15).

[...] munir os professores de instrumentos mais científicos e racionais para exercer sua prática. Estava em curso a preocupação com a consolidação da Pedagogia científica, respaldada nas Ciências Fonte da Educação (Psicologia, Biologia, Sociologia) (DAROS, 2005, p. 14).

Esta reforma, de acordo com a mesma pesquisadora, introduziu níveis mais elevados de exigências acadêmicas aos que queriam se preparar para exercer o magistério.

Até 1946 não havia regulamentação federal no que é pertinente a formação de professores e, assim, ocorreu uma ampla expansão das Escolas Normais no Brasil, contudo, sem a qualidade necessária para formação docente. Consideramos importante e esclarecedor reproduzir o que Daros (2005) explicita, ao analisar a formação de professores em Santa Catarina, e fazer breves considerações acerca deste tema:

A Lei Orgânica no Ensino Normal, juntamente com as demais Leis Orgânicas, fez parte de um movimento de centralização do sistema educativo nacional. Se até aquela data os estados poderiam promover reformas e estabelecer diretrizes para a formação docente, agora as diretrizes seriam centralizadas pelo governo federal. O Decreto-Lei nº 8.530 desdobrou o Ensino Normal em dois ciclos: o curso de regente do ensino primário (curso normal regional) e o curso de formação de professores primários (DAROS, 2005, p. 15).

Buscando adequar-se à situação federal, Santa Catarina por meio do Decreto-Lei nº 3.786 de 28 de janeiro de 1947, dispõe sobre o programa que deveria ser seguido nas Escolas Normais e Institutos de Educação do Estado, tendo como fundamento, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. A década de 1960, de acordo com a compreensão de Scheibe e Daniel (2002, p. 18), não reservou muitas mudanças para a Escola Normal. Estas pesquisadoras argumentam que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 não trouxe modificações significativas para o Ensino Normal, conservando-se a partir dela as mesmas grandes linhas de organização já existentes. Cabe ressaltar, no entanto, a equivalência legal de todas as modalidades de

ensino médio que passou a vigorar, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular que caracterizou esta lei. Tal como Santa Catarina a maior parte dos estados, no entanto, conservou o sistema dual, com Escolas Normais de nível ginasial com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 18).

É sob essa formação dual, seja na Escola Normal Ginasial ou na Escola Normal Colegial, que as professoras e os professores estudados nesta pesquisa são constituídos como profissionais da educação. Sobre esta questão trataremos mais adiante. Também é nesse período que se iniciam as demandas e iniciativas que iriam favorecer a elevação da formação dos professores primários para o nível superior. Deteremo-nos a seguir sobre a questão educacional, como a principal alavanca capaz de promover a integração dos indivíduos ao “mundo novo”.

5.3 FIRMAR “UMA ALMA ANTIGA [EM] UM MUNDO NOVO”⁸⁶

Não pretendemos recuperar, neste estudo, o processo de formação docente no Brasil desde seus primórdios, processo este marcado por fatores históricos, culturais e econômicos dentre outros, desde a atuação dos jesuítas até os dias atuais. O contexto particularmente importante para esta pesquisa tem início nas primeiras décadas do século XX até fins da década de 1960 do mesmo século. Assim como coloca Fernando de Azevedo no escrito *A reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* datado de 1932, a educação foi erguida a patamares que a colocavam como esfera capaz de incutir em uma “alma antiga” um “mundo novo”, de firmar, por meio da atuação dos professores, as necessidades modernas nos “espíritos arcaicos”. Tendo em vista que a execução desta tarefa cabia aos professores, havia um impasse: seus “espíritos” também estavam impregnados do “modo antigo” de exercer a profissão docente, ou seja, exercícios esparsos, distanciados dos fins educacionais, bem como dos novos métodos científicos aplicados à educação. O modo de ação dos

⁸⁶ Fragmento tomado de empréstimo da introdução elaborada por Fernando de Azevedo para o texto *A reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

professores refletia a inapropriação do sistema de ensino, no referido contexto.

O mesmo intelectual, no documento *Mais uma vez convocados. Manifesto ao povo e ao Governo*, escrito alguns anos depois em 1959, reconhece a dificuldade dos professores cumprirem tal tarefa, considerando as condições de formação fornecidas pelo poder público. Assim se manifesta Azevedo:

O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural, quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria por leigos (2/3 ou 3/4, conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social; nem dispõe de quaisquer estímulos para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos (MANIFESTO, 1986, p. 144-145).

Com a emergência do movimento conhecido como Escola Nova nos anos 1920 e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, ganharam força os debates relacionados à reconstrução educacional no Brasil. Marta Maria Chagas de Carvalho (2002) sobre esta instituição afirma que foi

A principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Nela se congregaram, numa mesma campanha pela 'causa cívico-educacional', grupos de educadores que iriam se antagonizar mais tarde, após a Revolução de 1930, quando numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar tornou-se, para os referidos grupos, central (CARVALHO, 2002, p. 13).

Os debates se desenvolveram notadamente no interior das Conferências Nacionais sobre Educação, onde se abordavam temáticas pertinentes a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino, a coeducação e a necessidade de planejamento em educação. Estavam então presentes no cenário público do período

Intelectuais das mais diversas formações e correntes de pensamento, como modernistas, positivistas, integralistas, católicos e socialistas [participando] desse entrelaçamento entre cultura e política que caracterizou os anos 30, ocupando cargos-chaves na burocracia do Estado. Apresentando-se como uma elite capaz de ‘salvar’ o país, os intelectuais reinterpretaram o passado, buscaram captar a realidade brasileira e construíram vários retratos do Brasil⁸⁷.

A participação dos intelectuais no cenário público era legitimada por sua visão cosmopolita, uma vez que estavam sintonizados com as novas tendências do mundo e atentos às diversas manifestações da cultura. Assim colocaram-se

[...] como intérpretes do povo, posicionaram-se como atores dotados de capacidade e legitimidade para ler cientificamente a sociedade, gestando – a partir desta leitura e fundamentados na crença da possibilidade de aceleração do tempo histórico – projetos para nela intervir (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 45).

Assim sendo, contribuía para a disseminação da crença de que a reconstrução do Brasil seria possível por meio da educação. Na primeira metade do século XX percebe-se a

Atuação de intelectuais/educadores que passaram a se especializar e ocupar postos no Estado – que vive uma fase de organização, alargamento e burocratização – seria fundamental: produzindo obras que serviriam de base para se pensar a educação brasileira, organizando coleções pedagógicas a serem utilizadas nos cursos de formação de professores, atuando politicamente nas reformas educacionais implementadas em diversas unidades da federação, lecionando nas universidades e/ou cursos de formação docente. Colocando-se a missão de ‘salvar o Brasil’, tais

⁸⁷ Disponível em: < <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

agentes propunham uma organização da nação via organização da cultura, pois, de acordo com suas crenças, transformando a educação do país transformariam também seus rumos. E a formação de professores, como campo estratégico, era alvo de reformulações inseridas nesta política mais ampla que visava à constituição de uma identidade nacional (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 54).

Nas análises tecidas por Maria das Dores Daros (2009, s.p)

[...] o intelectual brasileiro no período 1920-1940 se entendia como interlocutor privilegiado do Estado nos termos colocados por Mannheim: ocupava uma posição peculiar entre as classes sociais e não acima delas e portanto poderia realizar a síntese das perspectivas parciais.

Após a Revolução de 1930, o Estado incorporou tópicos centrais dos debates sobre educação, ocorridos nos anos 1920. A criação do então Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, inaugurou “espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário do aparelho escolar” (CARVALHO, 2002, p. 13). Abriu-se espaço, então, para a elaboração de distintos projetos educacionais em disputa, em especial por dois grupos: os “católicos” e os “pioneiros”. Os primeiros estavam representados pelo laicato intelectual católico, que também integravam a ABE nos anos 1920; “pioneiros” são assim designados os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Alguns “ocupavam postos governamentais, na qualidade de técnicos empenhados na reforma dos sistemas estaduais de ensino” (CARVALHO, 2002, p. 14), além de assumirem após 1932, o controle da ABE, liderada até então por intelectuais católicos. A cisão entre os dois grupos ocorreu na IV Conferência Nacional de Educação (1932) devido ao “antagonismo relativo” de projetos educacionais que se delineavam para ambos os grupos: os “católicos”, com um projeto que “perpetuava a dualidade do sistema escolar e lhe imprimia orientação religiosa” e o projeto dos “pioneiros” que se erguia em defesa da “escola única e da laicidade do ensino” (CARVALHO, 2002, p. 14). Assim, o *Manifesto dos Pioneiros*

da *Educação Nova*⁸⁸ veio a lume em 1932. Carvalho (1998), entretanto, argumenta que uma leitura antagônica polarizadora das disputas entre os pioneiros e os católicos, divide o movimento em dois campos distintos e antagônicos, o que invalida essa leitura. A autora considera que os dois grupos compartilhavam um objetivo conciliador: a importância da educação como formadora da nacionalidade.

Em seu bojo, o *Manifesto* (1932) já denunciava a precariedade da formação inicial do pessoal docente, especialmente para o magistério primário, como fruto de uma administração escolar sem fundamentos filosóficos e científicos e de um “empirismo grosseiro” no trato com as questões pedagógicas, oriundas da “ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura”⁸⁹. Desse modo, no que se refere à questão educacional, “os pioneiros” compreendiam que um saber especializado acerca da educação e da formação dos professores se constituiria no interior de uma cultura universitária. Assim sendo, o “espírito moderno” era traduzido pelo tratamento científico dado às questões educacionais, bem como pelas finalidades e processos eficientes com que seriam resolvidos os problemas educacionais, e um deles era a formação de professores.

Essa formação pode ser lida no *Manifesto* (1932) da seguinte forma: deveria conceder ao professor

[...] uma cultura múltipla e diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele [o professor] deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero. (MANIFESTO, 1932, p. 35).

⁸⁸ O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974). Além de Azevedo contou com mais 25 signatários, dentre os quais nomes importantes na constituição do campo educacional brasileiro, como os intelectuais Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) e Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970). Os signatários do manifesto ficaram conhecidos como os “pioneiros da educação nova”.

⁸⁹ Todos os fragmentos tomados do *Manifesto* (1932) tiveram sua ortografia atualizada.

Essa “ideia dos pioneiros” se desenvolve em oposição ao que eles constatavam em termos de formação de professores, naquela realidade do início do século XX. Dizem eles no mesmo documento:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes, misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (MANIFESTO, 1932, p. 66).

A formação como um aspecto da questão geral da educação precisava ser deslocada dos termos puramente administrativos para um plano político-social, como defendiam os signatários do Manifesto.

Azevedo entende que as reformas educacionais⁹⁰, levadas a cabo na década de 1920 no Brasil, demonstram o interesse em entrelaçar e

⁹⁰ A década de 1920, na área da educação, foi um período de grandes iniciativas. Foi a década das reformas educacionais. Várias delas foram realizadas no Brasil: em 1920 - Sampaio Dória realiza em São Paulo a primeira dessas reformas regionais do ensino. Entre 1922-1923, Lourenço Filho foi convidado a ir ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas. No ano de 1924, Anísio Teixeira levou, para a Bahia, a experiência que acumulou em cursos de educação nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey, o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americana e que inspirou o Brasil. Entre os anos de 1925 e 1928, José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, deu continuidade ao movimento de reformas. Nos anos de 1927 e 1928 as reformas ocorrem no Estado do Paraná, conduzidas por Lisímaco Costa. No mesmo período, Francisco Campos efetua reformas em Minas Gerais. Contudo, a reforma mais significativa de todas foi realizada no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo, entre os anos de 1927-1930. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

encadear finalidades educacionais e métodos científicos. Desta forma, podemos analisar tais reformas como reveladoras das manifestações iniciais de incorporação do *habitus* do “novo mundo”, do mundo moderno que se preconizava para a nação brasileira, por meio da reconstrução educacional. Assim,

[...] organizar a nação era a fórmula que condensava as expectativas de modernização e do controle social depositadas na educação, designando um conjunto de dispositivos de distribuição, integração, dinamização, disciplinarização e hierarquização das populações (CARVALHO, 2002, p. 17-18).

Anísio Teixeira (1969, p. 240), um dos intelectuais envolvidos no debate, signatário do *Manifesto* e principal articulador do projeto de reconstrução educacional dos anos 1930, em uma reflexão intitulada *Escolas de Educação*, persiste na denúncia da formação do magistério primário no Brasil como uma experiência modesta, ao mesmo tempo em que proclamava “a necessidade nacional de preparo do magistério [como sendo] de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis”, visto que seria “uma campanha para formação de um exército destinado a uma guerra já em curso”.

Dessa maneira, importava, segundo indicam os estudos de Carvalho (2002),

[...] nesta luta [...] ganhar a adesão do professor a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de ‘organização nacional através da organização da cultura’; os professores comporiam então as “frentes educacionais (CARVALHO, 2002, p. 18).

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), as questões fundantes sobre “a política educacional”, de acordo com as análises de Daros (2009, s.p), “se situou dentro das diretrizes mais amplas dadas pelo projeto político do regime autoritário”. A autora argumenta que distintos projetos de reconstrução nacional tramitavam e buscavam legitimidade junto ao Estado no decorrer da história republicana, o que manifesta um jogo de interesses de toda ordem, bem como as

convicções dos agentes nele envolvidos. Desse modo, persiste a ideia de que “a educação condensa expectativas de controle e organização social e política e percebe-se o sistema escolar como um valioso recurso de poder” (DAROS, 2009, s.p).

Ainda de acordo com as ideias de Daros (2009), o “projeto do Estado na Era Vargas” para o campo educacional se construía em torno da consolidação da nacionalidade, a qual se edificaria por meio das seguintes estratégias:

Imposição de conteúdo nacional de ensino (ensino religioso, civismo e patriotismo); b) padronização do ensino (Universidade do Brasil e colégio Pedro II como padrões para o ensino universitário e secundário; c) erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas (determinando o fechamento de centenas de escolas de colônias de imigrantes, situadas principalmente no sul do país). Como instrumento para a formação da nacionalidade contava ainda o Ministério da Educação com o Departamento de Propaganda do Governo Vargas que atuava através da música, educação física, cinema e o rádio (DAROS, 2009, s.p).

A racionalidade administrativa levada a cabo no período do Estado Novo, ou seja, o forte controle exercido sobre a esfera pública, conduziu em um modo educacional centralizado e padronizado, como decorrência do austero controle estatal e sua ação centralizadora que anularam os avanços obtidos com as reformas do ensino, realizadas por representantes do movimento de reforma do ensino entre os anos 1920 e 1930. Daros (2009, s.p) indica que “as linhas gerais desse modelo ainda persistiam nos anos de 1950 apesar da mobilização em torno da redemocratização do país com a queda do Estado Novo em 1945”.

Como o *Manifesto* (1932), que recomendava a organização de um plano geral para a educação brasileira, com fundamentos em uma escola que fosse pública, única, obrigatória, laica e gratuita, em oposição ao que era defendido pela Igreja Católica que pleiteava a esfera educacional, não fora atendido em todas as suas aspirações, os intelectuais, segundo analisa Azevedo (MANIFESTO, 1932), foram “Mais uma vez convocados” a pelear por essa educação.

Nas décadas de 1950 e 1960, intelectuais presentes no cenário público, não mais duvidavam de que a nacionalidade brasileira já estava constituída. Eles “não reivindicam para si uma posição de elite”, mas se percebiam como

Interpretes das massas populares se colocando como ideólogos do desenvolvimento econômico, da emancipação das massas e da independência nacional. E assim vão se constituir novas disputas na cena pública brasileira em torno de velhas questões. Com a redemocratização do país e a nova Constituição de 1946 abriram-se acalorados debates em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DAROS, 2009, s.p).

É nesse contexto que emerge o segundo manifesto dos educadores, *Mais uma vez convocados. Manifesto ao povo e ao Governo*, em 1º de julho de 1959, como um modo de ratificar as necessidades educacionais que constavam no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Como o primeiro, também foi redigido por Fernando de Azevedo e contou com 161 signatários⁹¹, entre as quais citamos: Anísio Teixeira; Florestan Fernandes; Caio Prado Júnior; Sérgio Buarque de Holanda; Fernando Henrique Cardoso; Darci Ribeiro; e Álvaro Vieira Pinto. Esse *Manifesto* assumia uma posição contrária ao discurso católico no que é pertinente à “liberdade de ensino”. Esse discurso foi tomado como plataforma política do deputado Carlos Lacerda, visando “defender a atuação da rede privada de ensino na oferta da educação básica”⁹². O *Manifesto* persevera reafirmando que a educação é um bem público e um dever do Estado, além de retomar as ideias de 1932 sobre a defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita. João do Prado Ferraz de Carvalho (2008) ratifica as ideias acima aventadas quando considera que

⁹¹ Este número de signatários foi extraído do Manifesto publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, volume 69, nº 161, publicada em 1988.

⁹² BOMENY, Helena. Manifesto "Mais uma vez convocados". Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

O ano de 1959 marca um importante momento no debate que então provocava a tramitação da LDB, futura 4.024/61, pelo Congresso Nacional. Impulsionado pela apresentação de um polêmico substitutivo pelo Deputado Carlos Lacerda, em janeiro de 1959, o debate educacional ganhou maior visibilidade nos meios de comunicação e passou a envolver diferentes segmentos da sociedade civil. O principal resultado desse processo foi a articulação de um grupo de educadores em busca de uma reação organizada que fizesse frente aos princípios contidos no substitutivo Lacerda. Uma importante consequência dessa mobilização foi a divulgação do Manifesto dos Educadores Mais Uma vez Convocados (CARVALHO, 2008, p. 1).

Na redação do documento, Azevedo (MANIFESTO, 1986) explicita as razões pelas quais, mais uma vez, os intelectuais se levantavam em defesa da escola pública. Ainda que em citação extensa, optamos por transcrever as ideias na íntegra:

É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a

escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização (MANIFESTO, 1986, p. 157).

Fernando de Azevedo (MANIFESTO, 1986) expressa, juntamente com todos os signatários do *Manifesto*, o caráter da educação pública enquanto uma instituição democrática, que não faz acepções e que é motor e consequência do desenvolvimento dos setores públicos e de si mesmas. Para os signatários, a educação pública deveria ser o *locus* por excelência de dissipar as desigualdades e ideologias de toda ordem. A necessidade que emerge de aperfeiçoar e transformar a escola pública denota a urgência também do aperfeiçoamento e da transformação do corpo docente como um dos principais agentes das mudanças. A sociedade que se pretendia para Santa Catarina, na década de 1960, era justamente essa da complexidade dada pela urbanização, pela industrialização, pelo trabalho especializado e pela qualidade de vida gerada por essas transformações.

As palavras escritas por Azevedo no *Manifesto* (1986) acerca do lugar da escola pública na formação do povo e na transformação social são ratificadas pelas Professoras 5, 7 e 11, que assim expressam seus sentimentos sobre a escola:

Creio que a escola pública merece nota maior, pois acolhemos todos os cidadãos, de todos os níveis e classes sócias [e] se desenvolvermos seriamente seus objetivos estaremos fazendo nossa parte (Professora 5);

As oportunidades são oferecidas a todos independente de cor, raça ou credo religioso (Professora 7);

A escola não media esforços para dissipar a ideia de ser ela uma instituição burguesa e distante da comunidade onde estava inserida. A comunidade até certa medida não vê a escola como um lugar de inclusão (Professora 11).

A melhoria das condições de vida, segundo os signatários, era uma reivindicação universal e trazia em seu bojo implicações econômicas, sociais e políticas, situações às quais a educação não poderia estar insensível em todos os níveis. Desse modo, a formação de professores emerge, novamente, como um dos fronts a serem enfrentados diante da necessidade de formar uma população consciente de que “o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana” (MANIFESTO, 1986, p. 159) e do imperativo de ensinar o trabalhador a aplicar ativamente as realizações da ciência e da técnica. Azevedo (MANIFESTO, 1986) argumenta que

A revolução industrial, de base científica e tecnológica que se expande por toda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida [...] e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas (MANIFESTO, 1986, p. 159).

Assim, diante do crescimento das novas técnicas em todos os domínios, o aparato educacional também precisava render-se a essas influências para adaptar-se aos “novos tempos”. Azevedo (MANIFESTO, 1986) explicita que somente o Estado

[...] pela amplitude de seus recursos e pela larguesa de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhe soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público (MANIFESTO, 1986, p. 159).

A formação de professores deveria estar voltada para as mudanças ocorridas no contexto socioeconômico e político vigente nas décadas de 1950 e 1960. Azevedo (MANIFESTO, 1986) argumenta que o período trazia profundas transformações, tanto nas pessoas quanto nas instituições:

Mudaram, pois, os alunos, – hoje todos e não apenas alguns –; mudaram os mestres, – hoje numerosos e nem todos especialmente chamados pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada (MANIFESTO, 1986, p. 159).

A educação teria como função transformar o homem e seu universo, por meio da técnica como vetor “revolucionário” na educação. Esta, estimuladora no homem da característica valiosa e singular que é a “iniciativa para as mudanças”, não seria mais unicamente forma de adaptação. A era tecnológica marcaria então, o início de um processo de ensino capaz de impulsionar a transformação do homem e do seu universo, por meio de condições técnicas por ele mesmo criadas. Desse modo, o sistema de ensino não deveria ser ajustado passivamente às condições postas previamente, mas estar em vias de mudar de maneira radical, qualquer dessas condições prévias. Para atingir tal objetivo, Azevedo (MANIFESTO, 1986) afirma que é preciso: “uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual” (MANIFESTO, 1986, p. 160).

Esta “cruzada educacional laica” não poderia ser obra senão do Estado, considerando que não estava em disputa “perdão de seus pecados”, mas a construção de uma “escola universal, obrigatória e gratuita, e numa sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma política nacional de educação” (MANIFESTO, 1986, p. 161). Como se pode ver está declarada uma “guerra” contra forças reacionárias, que visando “reconquistar a direção ideológica da sociedade”, ansiavam preservar a mercantilização das escolas, o que poderia transformar tal instituição de “máquina de filtrar” em “máquina de oprimir”, se distanciando de seu objetivo principal: preparar indivíduos com uma “alma antiga” para tomarem posse de “um mundo novo”.

5.4 FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES CATARINENSES: “UM TREINAMENTO EM SERVIÇO, UM TREINAMENTO EM BATALHA”⁹³

O projeto de modernização do Estado de Santa Catarina, efetivado na década de 1960 por meio do Plameg, trouxe a ideia de educação como prioridade em seu bojo. Como extensão, emergiu a necessidade de formação das professoras e professores para atuarem como propagadores da bandeira de um Estado que “crescia dentro de si mesmo”, no interior de uma nova ordem social, que dentre outras coisas precisava projetar a educação no “fronte social”, indicando que “padrões normativos de comportamento, afetam as decisões relativas ao futuro ocupacional” gerando uma outra “situação desejável” (GOUVEIA, 1970, p. 2).

Podemos analisar o processo de unificação do corpo docente, como um dos fios que urdem o projeto de modernização, preconizado para a sociedade catarinense na década de 1960, mas que, como vimos, foi alinhavado desde o início do século vinte por meio das reformas de ensino levadas a cabo no Estado de Santa Catarina. Esta unificação está relacionada aos movimentos de escolarização da população exigidos pela nova realidade social, a qual foi preconizada em um fundamento industrial e não mais agrário, na necessidade de se expandir não unicamente as redes de ensino, mas igualmente, a escolarização, pelo planejamento da educação como um modo científico de traçar objetivos e meios para atingi-los, pela especialização do sistema de ensino e do conjunto de pessoal que trata com a educação.

Anísio Teixeira (1969, p. 242) reconhece o que considera como “o grande problema dos recursos humanos, [como sendo] o problema capital da sociedade urbano-industrial”. Junto a isso está o caráter urgente da formação do magistério: “a necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis” (TEIXEIRA, 1969, p. 240).

Uma formação do pessoal docente sólida estaria habilitada a “entregar” para a sociedade industrializada e tecnológica, pessoas capazes de contribuir com o desenvolvimento. Para o intelectual:

⁹³ Fala tomada de empréstimo do texto *Escolas de Educação* de Anísio Teixeira, publicado na RBEP, em 1969.

Com o surto da industrialização e o novo caráter tecnológico da cultura moderna, a necessidade de educação formal e intencional aumentou sobremodo, passando o problema a ser não somente a educação de *todos*⁹⁴, o que no nível básico, já se vinha fazendo desde o século XIX, mas a educação de *cada um*, segundo suas aptidões e potencialidades para o seu mais útil aproveitamento (TEIXEIRA, 1969, p. 242).

O movimento pela escolarização modernizada dos catarinenses, pela via da formação de professores, pode ser constatado em estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Professores em Santa Catarina (GPEFESC), que analisam os discursos e as políticas de formação de professores dos anos 1930 até os dias atuais, bem como a contribuição e a articulação de intelectuais na cena pública, nacional e catarinense no processo de constituição do campo educacional, como abordado na discussão anterior. Esses estudos desenvolvidos no GPEFESC têm constatado que “a investigação da formação de professores em um determinado período histórico constitui-se como maneira privilegiada de perceber projetos e modelos educacionais que se objetiva difundir e implementar” (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 20).

Na primeira metade do século XX, a Escola Normal desponta como o *locus* por excelência voltado à preparação de professores, não só para a escola catarinense, mas para todo o país. Ao estudar a formação de professores em Santa Catarina, Teixeira Pereira (2013) percebe que

[...] nas décadas iniciais do século XX os grupos escolares, em se falando de ensino primário ou elementar, e as escolas normais, se pensarmos na formação de professores, são aclamados como ‘o moderno’ no que se refere à educação (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 26).

De acordo com alguns resultados apresentados nos relatórios do Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE), está perceptível que as condições do professorado catarinense ainda não haviam sido elevadas a esse patamar - “moderno” - no ano de 1967. Esses relatórios trazem sugestões pedagógicas e administrativas

⁹⁴ Todos os grifos pertencem a Anísio Teixeira.

alusivas ao ensino primário e médio. Algumas dessas prescrições, de acordo com os peritos representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Jacques Torfes e Michel Debrun (1967a), não deveriam ser postergadas tais como:

[...] supressão da Diretoria dos Serviços de Extensão, da Divisão do Ensino Especializado e da Divisão de Ensino Particular; da criação do Departamento de Educação Elementar e do Departamento de Ensino Médio (TORFES; DEBRUN, 1967a, p. 2).

Os aspectos referentes à formação do professorado, segundo os peritos, “poderiam esperar”, pois a criação de uma Divisão de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Primário e da estruturação do Departamento do Ensino Médio⁹⁵ demandaria um exame acurado por parte de grupos de trabalho, estabelecido para este fim. Ao procurar equacionar os problemas educacionais catarinenses, Jacques Torfes e Michel Debrun (1967a, p. 1) confirmaram o “péssimo funcionamento da atual máquina e do papel infraestrutural que cabe à administração da educação, tanto em relação aos assuntos corriqueiros como em relação ao planejamento”.

Ao abordar aspectos quantitativos da educação primária catarinense e as implicações para a sua qualidade, Torfes e Debrun (1967b, p. 1) destacam cinco problemas específicos de “alta prioridade”: a repetência⁹⁶, as Escolas Isoladas, quantidade de professores leigos, o desconhecimento do custo do sistema educacional e a ineficiência da máquina pública. Sobre a formação do professorado, afiançam os peritos

⁹⁵ Segundo Jacques Torfes e Michel Debrun (1967a), o Ensino Médio deveria ser estruturados sob dois eixos: Divisão de Ensino Ginásial e a Divisão de Ensino Colegial.

⁹⁶ Sobre este problema Torfes e Debrun (1967b, p. 1) constatarem que: “mais de 120.000 alunos da primeira série da escola primária e mais de 150.000 dos 400.000 alunos matriculados em todas as séries primária em 1966 eram repetentes”. Para os peritos, a elevada taxa de repetência no ensino primário inibia a produtividade do sistema educacional catarinense, que sem ela seria boa. Assim, Torfes e Debrun (1967b, p. 6) prescrevem cinco “remédios” capazes de tornar essa educação hígida: “1º Desdobramento da primeira série primária; 2º Desenvolvimento do Ensino Pré-Primário; 3º Modificação do programa da primeira série primária; 4º Redistribuição dos Professores e 5º Melhoramento do magistério”.

que “mais de 70% dos professores [eram] leigos” e podemos depreender que destes, uma maioria atuava nas Escolas Isoladas, pois “84% dos estabelecimentos escolares [eram] escolas isoladas onde fica claramente impossível proporcionar uma educação adequada”.

Se entre os problemas de “alta prioridade” estava em terceira posição a quantidade de professores leigos, por quais razões os peritos assinalam a formação e aperfeiçoamento do professorado como medidas que “podem esperar”? A Redistribuição dos Professores e o Melhoramento do magistério como o quarto e o quinto “remédios” respectivamente, são assim pensados pelos peritos:

Tradicionalmente os organizadores do sistema de ensino vêm nomeando, para a primeira série primária, professores leigos com experiência docente muito limitada. É obvio que a produtividade desta série aumentaria consideravelmente se se nomeasse, sistematicamente, as melhores professoras para suas aulas. Se for necessário, poder-se-á oferecer uma gratificação extra às professoras formadas e com grande experiência que aceitarem lecionar na primeira série primária (TORFES; DEBRUN, 1967b, p. 9).

Sobre o melhoramento do magistério, eles são sucintos: “a baixa qualidade do magistério – tanto professores formados quanto leigos – tem influência importante sobre a taxa de repetência” (TORFES; DEBRUN, 1967b, p. 9). Fica explícito que investir em “armadilhas de sedução” entra na pauta nas políticas pensadas para a educação como medidas paliativas; como panaceias para resolver um problema central, que era a formação do corpo docente de Santa Catarina. As referidas “armadilhas” podem ser observadas nas medidas pensadas para o sistema educacional, quando no Seminário Socioeconômico foram estabelecidas as vinte medidas para a educação.

Maria Teresa dos Santos Cunha (1999, p. 75), ao analisar “a instruções para seduzir” em seu livro *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*⁹⁷, refere-se ao funcionamento desses

⁹⁷ Maria Teresa dos Santos Cunha (1999, p. 17) esclarece que “muitas pessoas se referem a M. Delly como Madame Delly. Trata-se, no entanto, do pseudônimo de um casal de irmãos franceses, católicos fervorosos que se

mecanismos: “educação e sedução, palavras atuando em perfeita dialética, em um agir incessante, vazando umas para as outras, misturando-se, como temperos, quando se cozinha. Uma educação que seduz. Uma sedução que educa”. Ela ainda afirma: “o que seduz não seria o evidente, nem o absurdo. Seria o verossímil”. Marlene de Souza Dozol (2003, p. 23), ao analisar a figura do mestre em sua formação, autoridade e sedução, também menciona a dimensão sedutora que pode residir no fato de que a sedução representa “aquilo que não somos ou temos e gostaríamos de ter ou ser” e que contribui para se reeditar paradigmas – como referência sedutora e normativa - que “habitam o universo mental, moral e, às vezes afetivo”. Assim, “na aspiração pelo paradigma e a impossibilidade de conquistá-lo na totalidade que, uma vez sentida, estimulará – como uma espécie de força geradora – conquistas”; o arquétipo funciona ao mesmo tempo como “um aliado ao exercício da autoridade” (DOZOL, 2003, p. 24).

Assim, se propõe para as professoras e os professores, em termos de políticas públicas, pensadas para a educação de modo mais amplo, maneiras de educar e seduzir, visto que esses profissionais transitam pelo mundo e são do mesmo modo transpassados pelas “coisas deste mundo”. Em um período que, como expõe Fernando de Azevedo no Manifesto (1986, p. 158), é necessário o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico e onde ocorre a “reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não se pode permanecer insensível, nem indiferente”. Esta não indiferença e insensibilidade com as questões materiais, do mundo secular, nas quais as professoras e os professores transitavam e que exigia a “melhoria da qualidade de vida”, podia aparecer, como apareceu, nas formas de “armadilhas de sedução”.

Nas vinte metas estabelecidas para a educação, que aparecem nos relatórios do Seminário Socioeconômico, a sedução envolve ideias de processos de formação profissional, melhorias das condições de trabalho, implantação de um sistema de dedicação exclusiva, contratação de novos profissionais, treinamento em serviço, remuneração adequada, financiamento educacional por meio de bolsas escolares, criação de centro de experimentação de materiais e de

chamavam Frédéric Henri Petitjean de La Rosière (1870-1949) e Jeanne-Marie Henriette Petitjean de La Rosière. Com suas estórias centradas em mulheres, eram publicados pela Companhia Editora Nacional, na Coleção *Biblioteca das moças* e distribuídos para venda em todo o país” (grifo da autora).

orientação educacional e até financiamento para a construção ou a aquisição da casa própria. Descrevemos estas “seduções” a seguir:

1. a adoção de um plano, com recursos federais, estaduais municipais e particulares, que possibilite a integração de 239.000 novas crianças no sistema educacional pré-primário, médio e *vinculação a processos de formação ou orientação profissional*;
2. *a construção e o equipamento de 1.400 salas de aula*, com a capacidade de 40 alunos cada uma, bem como a *obtenção e aparelhamento de 1954 ambientes* para o ensino médio e para a vinculação e processos de formação;
3. *a remodelação e o reequipamento das escolas existentes*, adaptando-as às suas finalidades específicas;
4. *a vinculação de 2.994 professores*, monitores e orientadores de dedicação exclusiva, a partir de 1961;
5. *a reformulação tendo em vista o plano geral de educação, da política de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente dos diferentes níveis e técnicas [...]*;
6. *a transformação da escola tradicional em escola viva*, ampliando a escola de 3 a 4 anos para 6 ou mais anos;
7. *a implantação e a ampliação de sistema de formação profissional [...]*;
8. [...] *estabelecer e executar um plano especial de aprendizagem e treinamento no local de trabalho*;
9. *criação de um centro de preparo e experimentação do material didático* exigido pelas escolas e pelos métodos de ensino e se implantar;
10. *Implantação da orientação educacional com a criação de um centro experimental* e posteriormente de centros regionais, visando aproveitar as inclinações naturais dos adolescentes;
11. [...] *um plano de bolsas escolares*, a ser mantido por um Fundo Especial de Educação, de modo a garantir aos realmente capazes,

desprovidos de recursos, o acesso aos diferentes graus de ensino;

12. *Instituição de um sistema de financiamento à educação* para tornar possível à classe média a manutenção de sistema escolar dos rapazes e moças em idade de formação;

13. *Remuneração condigna ao professor* [assegurando] acréscimos salariais segundo a qualificação, o local de exercício da atividade;

14. Instituição do *sistema de dedicação exclusiva para os professores* do ensino secundário com níveis salariais correspondentes à essa situação;

15. *Elaboração e execução de plano especial de financiamento à construção ou aquisição pelo professor, de casa própria*;

16. Criação de condições de desenvolvimento do ensino secundário tradicional, assegurada a cooperação do Estado a estabelecimentos particulares de ensino, mediante a contraprestação de vagas a serem preenchidas por bolsistas do Estado;

17. Implantação de escolas móveis para servir áreas de população rarefeita;

18. Implantação progressiva dos planos especiais de erradicação do analfabetismo;

19. Municipalização do ensino entendida como a transferência ao município da execução do plano educacional da escola primária com a assistência financeira e técnica do Estado, e a supervisão deste quanto ao cumprimento das cláusulas de convênio;

20. Criação da Universidade Federal constituída das Escolas Superiores em funcionamento e ainda de unidades de Engenharia e Superior de Agricultura (SANTOS, 1970, p. 35 a 38)⁹⁸.

Importa lembrar que o Seminário se constituiu, posteriormente, em plataforma do Governo de Celso Ramos entre os de 1961-1965. Ainda que sejam explícitas as “armadilhas de sedução” estabelecidas por Celso Ramos e sua equipe, elas estão afiançadas como propostas oficiais de governo, o que dilui o caráter de “sedução”. Luis Antonio Cunha (1980) também contribui com as reflexões sobre as “instruções

⁹⁸ Todos os grifos foram, pela autora deste estudo, acrescidos.

para seduzir”, quando afirma que, tanto a educação quanto a sedução são um

Exercício com aparentes descontinuidades [no qual] parece existir um processo de fusão. A fina linha que as separa evapora-se continuamente e todos os dispositivos [...] se confundem numa totalidade que educa e que é tanto mais sedutora quanto mais ambígua, porque nela o verossímil é o inverossímil parecem ter uma mesma substância (CUNHA, 1980, p. 104).

Retomando as ideias de Torfes e Debrun (1967b, p. 10), expostas nos Documentos por eles elaborados, percebemos que, se a própria “cúpula” da educação catarinense se encontrava em “crise” diante na necessidade de fixar “um espírito novo”, a formação de professores encontrava-se, de certa forma, entregue aos “espíritos” individuais que constituíam o “corpo” docente do Estado. Ao abordar de modo específico os problemas do professorado catarinense, eles são imperativos:

[...] a longo prazo, a existência de leigos deve ser interpretada como uma aberração do sistema educacional, que somente poderia ser resolvida através da introdução de um novo sistema de planejamento e aplicação de recursos (TORFES; DEBRUN, 1967b, p. 10).

Para estes peritos, a questão dos leigos e da qualidade dos professores normalistas deveria ser “atacada” de maneira premente e imediata. Eles argumentam em favor de uma intervenção imediata, após verificarem que, no ano de 1964, havia no Estado de Santa Catarina um total de 12.945 professores, sendo que destes, 7.609 atuavam em áreas rurais; 5.302 eram normalistas e 7.643 eram leigos, perfazendo um total de 72% do contingente do corpo docente e que estes professores não possuíam “o mínimo de preparação necessária para assumir seus cargos” (TORFES; DEBRUN, 1967b, p. 10).

Esses representantes da Unesco em Santa Catarina, consideram que tais circunstâncias tornavam a qualidade do ensino excepcionalmente baixa, superando até o nível nacional. Eles procuram desmontar os argumentos catarinenses construídos em torno da escassez

do número de normalistas e que não dispunham de recursos, nem do próprio Estado e nem da União para custear os professores. Contra o primeiro argumento, eles assinalam:

[...] não há escassez de normalistas. Além do fato de os estoques de normalistas disponíveis não estarem sendo aproveitados no ensino, é muito alta a produção atual de normalistas, as projeções que podem ser feitas para o futuro indicam que será ainda mais alta entre 1968 e 1970 (TORFES; DEBRUN, 1967b, p. 11).

Após a constatação da produção de normalistas pelo sistema de ensino catarinense, Torfes e Debrun (1967b) ainda advertem:

Nem se deve contemplar a possibilidade de aumentar, intensificar ou desenvolver a produção de ‘normalistas de nível ginásial’ um híbrido intelectual entre o leigo e o normalista verdadeiro, que não tem as qualidades de adaptação do primeiro, nem as intelectuais do segundo (TORFES; DEBRUN, 1967b, p. 14).

É sob o cenário político da década anterior e a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), que as professoras e professores catarinenses da década de 1960 iniciaram na profissão. Sob a égide dessa Lei, máxima condicionante legal, em seu Capítulo IV, que é composto por nove artigos e um parágrafo único, está prevista a formação do magistério para o ensino primário e para o ensino médio. O Artigo 53 da referida Lei afirma que a formação docente para o ensino primário se faria sob dois aspectos: a) “em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica” e b) “em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial” (BRASIL, 1961).

Os professores formados na escola normal ginásial recebiam, como vimos, o diploma de regente de ensino primário, já os que cursavam a escola normal colegial eram reconhecidos e diplomados como professores primários. Juliete Schneider (2008) analisa o processo de democratização e a dualidade da estrutura dos cursos formadores de professores, para o exercício do magistério de ensino primário no

contexto dos anos 1946 a 1969 em Santa Catarina e constata que a ampliação de oportunidades educacionais se deu no ensino normal, sendo o ciclo ginásial a via de democratização do acesso. Para esta autora, entre os anos 1940 e 1970, a população urbana do Estado de Santa Catarina aumentou em quase 100%. Contudo,

[...] a maioria dos habitantes permanecia na zona rural: em 1940 eram 78% e em 1970 eram de 57%. Este fato explica e justifica as medidas governamentais voltadas à interiorização, assim como o movimento de expansão da escola normal ginásial (SCHNEIDER, 2008, p. 48).

Ocorreu, nesse período, a exigência de ampliação da escolarização, tanto do ensino primário, quanto do secundário e normal, visto que o modelo urbano-industrial, em franca expansão em Santa Catarina, possuía como fim, a formação de um trabalhador com características distintas do trabalhador rural. A “cultura erudita”, nesse contexto, é apresentada como natural e como mecanismo indispensável à modernização, notadamente pela via da educação escolar (CUNHA, 1980). Teive (2002) analisa que o movimento educacional rumo ao interior ocorreu pela multiplicação da Escola Normal na versão Curso Normal Ginásial:

Por quase todos os municípios, configurou-se mais como uma forma do Estado desincumbir-se de oferecer outras modalidades de ensino ginásial, para o qual já havia, na época forte demanda. Tal como era organizada, a Escola Normal, constituía-se na opção mais barata de ensino, tanto ao nível ginásial quanto colegial (TEIVE, 2002, p. 177).

A educação se projetou como “ponta de lança” nesse período, visto que se considerava, que somente por meio dela e, por conseguinte, da formação de professores, se faria a preparação técnica e de novas atitudes para a moderna sociedade urbano-industrial catarinense. A educação era pensada no contexto como motor e consequência do desenvolvimento econômico e social.

Retornando à analogia anunciada no início deste tópico, que diz respeito à formação como “um treinamento em serviço, um treinamento

em batalha”, Anísio Teixeira (1969) explicita que entende a formação de professores como a formação de um exército:

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso desse forçar-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque ao problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma do ensino. Será, para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha (TEIXEIRA, 1969, p. 240).

Anísio (1969) revela ter clareza da situação do professorado brasileiro ao admitir uma formação em “serviço”, em “batalha”, seja na escola ou fora dela. Pelo menos esta é a situação que as professoras e professores catarinenses da década de 1960 afirmam com seus testemunhos:

Tive que estudar depois de adulto, casado e já lecionava. Sempre estudei nas férias (Professor 1);

Tinha que trabalhar e estudar (Professor 25);

Tinha que trabalhar e estudar (Professor 89);

Trabalhar em casa de particular, cuidar e idoso, trabalhar com gado leiteiro, fazer plantação, tirar leite e vender (Professor 110);

Conciliar estudos com o trabalho (Professor 130);

Precisava trabalhar para ajudar minha família (Professora 28);

Estudar à noite e trabalhar o dia inteiro (Professora 33);

Trabalhar e estudar (Professora 35);

Trabalhava na horta, cozinha, lavanderia etc. colhia café, banana arroz (Professora 40);

Trabalhava e morava em casa particular [onde] fazia o serviço doméstico (Professora 54);

Trabalhar como doméstica (Professora 58);

Tinha que trabalhar e morar na casa de desconhecidos (Professora 61);

Aos 14 anos comecei a trabalhar (Professora 67);

[...] esgotamento nervoso de quem estuda e trabalha ao mesmo tempo (Professora 70);

Pobre, tive que ir cedo para a luta e não tive condições financeiras (Professora 74);

Estudei para me formar nos meses de férias durante 3 anos (Professora 77);

Tive que sair de casa e trabalhar (Professora 83);

Trabalhar durante o dia, administrar o lar [...] estudar à noite (Professora 84);

Muito trabalho e muito cansaço (Professora 91);

Porque tinha que trabalhar como doméstica, diarista, mensalista... (Professora 94);

Tinha que trabalhar, dar conta de todos os serviços domésticos e outros (Professora 125);

Trabalhava durante o dia onde morava e estudava à noite (Professora 132);

Trabalhava e estudava (Professora 135);

Trabalhando e estudando ao mesmo tempo (Professora 138);

Dava aulas o dia todo e à noite estudava (Professora 143);

Trabalhava o dia todo (Professora 146);

Eu já estava em sala de aula [...] pouco tempo para fazer as tarefas e estudar para as provas (Professora 163).

Muitas professoras/res afirmam que tiveram dificuldades para se formar, contudo, não explicitam as causas, enquanto outras/os apontam as dificuldades financeiras como principal óbice, o que torna implícita a ideia de formação em batalha, ou seja, exercendo alguma função para poder realizar sua formação. A este propósito, podemos analisar, balizadas em Bourdieu, ainda que este sociólogo não esteja refletindo sobre essa ideia, que o processo de formação profissional é desenvolvido ao longo de um conjunto de produções de *habitus* diversos. Para Valle (2008, p. 107), isto “designa a obtenção, [...] das categorias e dos valores que fundamentam, justificam e explicam as práticas futuras”. Afirmando que a formação implica um processo longo, podemos supor que para que tal processo se constitua de modo qualitativo é necessária disponibilidade de tempo

Uma relação particularmente livre com o que chamamos tempo, no sentido de suspensão da urgência, da pressa e da pressão das coisas a fazer, dos negócios, levando a que se considere ‘o tempo’ como uma coisa com a qual se estabelece uma relação de exterioridade, a de um sujeito perante um objeto (BOURDIEU, 2001, p. 253).

Nas relações entre *habitus* e mundo social se engendra a experiência que permite práticas vivenciadas no processo de formação, e que são dadas por “disposições de ser e de fazer” e de “regularidades de um cosmos natural ou social” (BOURDIEU, 2001, p. 255). Estas relações precisam dispor do máximo de tempo possível. A formação é um mecanismo que é reforçado pelo *habitus* praticado na vida cotidiana que, ao se buscar os radicais na aparência ordinária, desvela estruturas estruturantes de pertencimento a diferentes grupos sociais, que se apropriam ou não de distintos dispositivos e jogos, e que se encontram inseridos em diversos campos, nos quais se distribuem diferentes espécies e volumes de capital. O tempo como árbitro da formação

concede eficácia e duração ao processo formador e está ligado à origem social dos formandos e dos formadores sendo a “presença do passado no presente que torna possível a presença do porvir no presente” (BOURDIEU, 2001, p. 257).

Temporalizar a categoria “formação”, remete a condições econômicas e sociais objetivas que podem ser percebidas no processo formativo. Para formar é preciso um “tempo vazio” com um ritmo específico, que distancie dos horários, das urgências, das necessidades. Bourdieu (2001, p. 273-274) contribui para pensarmos que a formação docente demanda colocar o “tempo entre parênteses”, isto é, assegurar “o tempo vazio que é preciso” e que se “contrapõe ao tempo cheio [...] daquele que se entrega por inteiro” às emergências da rotina cotidiana. Contudo, existem imperativos econômicos e sociais nos quais os agentes estão inseridos que fornecem condições particulares e dão o matiz da formação, a partir da relação que se estabelece com o tempo. É por meio do tempo, disponível ou não, que o agente se perpetua ou se transforma durante o processo de formação.

Podemos afirmar, então, segundo indica Bourdieu (2007, p. 9), que a formação docente demanda “o peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar”, e que tal processo requer uma relação de quase ludicidade com as “necessidades do mundo”. O processo de formação é demarcado pela necessidade ou não de atender aos clamores imediatos de produzir a vida material, que varia segundo grupos de pertencimento e isso interfere justamente no tempo para a formação, expandindo-o ou comprimindo-o, gerando efeitos de condições específicas de existência, e de “representação social do próprio corpo com a qual cada agente” formado “deve contar” (BOURDIEU, 2007, p. 183).

A ideia de flexibilidade da categoria de formação no tempo é interessante, visto que esse fenômeno ocorre a partir das condições objetivas, sejam elas institucionais ou sociais, que geram “todo tipo de sofrimentos morais ou físicos”, como testemunhas que compõem as “condições de desenvolvimento da *illusio*” (BOURDIEU, 2001, p. 200-201). Dito isso, nos debruçamos aqui para diante sobre a formação e a herança familiar das professoras e dos professores catarinenses “nossas testemunhas” e, portanto, “parceiras/ros” na construção deste estudo.

5.5 A “CASA PATERNA” COMO PONTO DE PARTIDA: UM BOM FILHO(A) NEM SEMPRE À CASA TORNA

Existem, nas análises realizadas por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2008, p. 15), algumas razões que nos levam a nos tornar quem somos e o que não somos. Esta autora se pergunta “porque e como mudamos o que nos é transmitido, com que finalidade os vestígios do passado e as recordações podem [...] reinventar o passado”.

Pierre Bourdieu (2005), em seu trabalho *Esboço de auto-análise*, contribui para que possamos esboçar uma resposta. Bourdieu (2005), em um ato de desencorajamento das biografias, no desejo de “objetivar aquele que objetiva”, argumenta que é nos momentos nos quais precisamos assumir papéis, que temos dificuldade de incorporar nas ideias que construímos sobre nós mesmos, que sofremos as maiores tensões. O sociólogo mostra que um desses momentos em sua trajetória foi sua aula inaugural no *Collège de France*:

A preparação dessa aula levar-me-ia a sentir um concentrado de todas as minhas contradições: o sentimento de ser perfeitamente indigno, de não ter nada a dizer que mereça ser dito diante daquele tribunal, na certa o único cujo veredicto reconheço, duplica-se por um sentimento de culpa em relação a meu pai, que acabara de morrer, morte particularmente trágica, como um pobre-diabo, e com quem, no desatino dos momentos de desespero no início dos anos 50, eu insistira para que se ligasse à sua casa, absurdamente situada na beira de uma auto-estrada, encorajando-o e ajudando-o a reformá-la. Embora saiba que ele teria ficado por demais orgulhoso e feliz, estabeleço um liame mágico entre sua morte e esse êxito assim constituído em transgressão-traição (BOURDIEU, 2005, p. 130-131).

O autor aponta que é também nos paradoxos, nas traições às raízes, no sofrimento de precisar estranhar o familiar e comum, no rasgar as origens, que reinventamos o passado, ainda que nele permaneçam os vestígios daquilo que se foi: reconhecer as experiências, as dificuldades, as indagações e os sofrimentos. Ainda de acordo com Bourdieu (2005, p. 135), permite “extrair dessa identificação realista,

justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor” aquilo que se vive e se que faz. Um pouco, ou muito de uma espécie de dor, pode nos mover ao nos relacionarmos com o passado, contudo é isso que o torna significativo para quem o viveu. No caso do pesquisador que não viveu diretamente o passado daqueles com os quais dialoga, lhe é facultado “compartilhar os mistérios, certezas e incertezas [...], as alegrias, tristezas e esperanças que nos constroem como humanos e, mais ainda, como humanos-educadores” (SCHMIDT, 2008, p. 15).

Ao dedicar uma breve reflexão sobre “o espírito de família”, em seu estudo *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*, Bourdieu (1996, p. 124) define família como “um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou excepcionalmente por adoção (parentesco), vivendo sob um mesmo teto (coabitação)”. O autor adverte sobre a ideia de família ser uma ficção erigida por um léxico recebido do mundo social e que aceitamos como realidade. Dessa maneira, para o sociólogo, “a família que somos levados a considerar como *natural*⁹⁹, porque se se apresenta com a aparência de ter sido sempre assim, é uma invenção recente” (BOURDIEU, 1996, p. 125). Assim, mais que aceitar uma construção verbal sobre família, importa pensar nas representações que os indivíduos fazem sobre ela, seja no discurso do senso comum ou de especialistas. Bourdieu (1996, p. 125) assinala que se trata de atribuir, a um grupo, as propriedades de um indivíduo; a ideia de família transcende os membros que a compõem: é “uma personagem transpessoal dotada de uma vida e de um espírito coletivos e de uma visão específica do mundo”. Há uma suposição que a família existe em um universo paralelo e que busca perenizar as fronteiras e orientar a “idealização do interior como sagrado”, como ato de resistência às investidas do exterior; “separada pela barreira simbólica da soleira”, ela salvaguarda o domínio do privado, da intimidade, por meio de um discurso que parece torná-la um agente ativo, capaz

[...] de vontade, de pensamento, de sentimento e de ação apoiados em um conjunto de pressupostos cognitivos e de prescrições normativas que dizem respeito à maneira correta de viver as relações domésticas: universo no qual estão suspensas as

⁹⁹ Grifo de Pierre Bourdieu.

leis corriqueiras do mundo (BOURDIEU, 1996, p. 126).

Para Bourdieu (1996, p. 126), família muito mais que uma palavra, é uma “palavra de ordem”, um “princípio coletivo de construção da realidade coletiva”, uma ficção social objetiva (estrutura estruturante) e subjetiva (estrutura estruturada), quase universalmente aceita e que constitui o *habitus*, estrutura mental inculcada nas mentes socializadas de um determinado modo, concomitantemente individual e coletivo que geram sentido ao mundo social. Muito mais que pertencer a uma família, na sociedade moderna há uma “norma tácita impositiva”: é preciso constituir família para não ser visto como um indivíduo incompleto, mutilado. Assim, “nada parece mais natural do que a família: essa construção social arbitrária parece situar-se no polo do natural e do universal” (BOURDIEU, 1996, p. 128). A ela está reservado, também, exercer um trabalho de instituição, isto é, a função de modelar os “corpos sociais” ritualmente e tecnicamente ao mesmo tempo, objetivando “instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade [...] sentimentos adequados a assegurar a *integração*¹⁰⁰ que é a condição de existência e de persistência dessa unidade” (BOURDIEU, 1996, p. 129).

A transmutação da família de grupo ficcional em grupo real, de acordo com as análises bourdiebianas, se faz por meio de um conjunto de trabalhos simbólicos e práticos que tendem a converter “a obrigação de amar em disposição amorosa e a dotar cada um dos membros dos membros da família de um ‘espírito de família’ gerador de devotamentos, de generosidades, de solidariedades” (BOURDIEU, 1996, p. 129). Estes devem conduzir ao esquecimento do arbitrário social, visando à manutenção da ordem social e a reprodução não exclusivamente biológica, mas principalmente social, ou seja, “na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 131).

As ideias de reprodução do *status* familiar e de “disposição para amar” aparecem, por exemplo, nas falas de algumas professoras. Sobre o aspecto da reprodução social da família, as Professoras (16 e 121) afirmam, respectivamente, que escolheram a profissão de professora porque já era exercida por seus pais. Dizem elas: “Minha mãe também era professora primária”; “meu pai foi professor”. Já a noção da conversão da obrigação de amar, em disposição amorosa, pode ser

¹⁰⁰ Grifo de Pierre Bourdieu.

percebida nas observações que seguem: a Professora 77 entende que seus pais, por meio do amor, construíram uma família coesa, quando assinala que este sentimento está na estrutura que mantém esta instituição: “porque o amor é tudo”. A disposição amorosa também aparece como capaz de levar os membros de uma determinada organização familiar a superar obstáculos e dificuldades advindas de um agente externo, segundo indica a Professora 98: “a diretora [...] dizendo que eu não era capaz e [meus pais] sempre me incentivaram. Acreditaram!” e a Professora 116: “dizendo para a diretora da escola: ‘Sim, ela vai lecionar’”. Outra noção relacionada à “disposição amorosa” que pode ser lida nos depoimentos das professoras, diz respeito ao apoio quanto à escolha da profissão e a realização pessoal.

Gostaram da minha escolha (Professora 14);

Porque queriam que eu me sentisse feliz e realizada (Professora 34);

Não se opondo à minha escolha (Professora 46);

Facilitando nossa formação [e] incentivando sermos professores (Professora 22);

Pagando internato e valorizando muito minha escolha (Professora 102);

Me apoiaram sempre na escolha (Professora 114);

Por incentivarem os filhos no que queriam (Professora 117).

Nas falas dos Professores, esta questão assim se evidencia: os Professores (1, 32, 36, 41, 110, 122, 136, 141, 147, 65) afirmam que seus pais em nada contribuíram (nem influenciando na escolha ou oferecendo ajuda material). A comunidade aparece como indicadora de caminhos para alguns Professores (50, 53, 140 e 146). Para o Professor 89, a família de sua esposa é que ofereceu a oportunidade para sua opção e formação. Além destes, outros sublinham a contribuição de seus pais, tanto incentivando escolhas quanto assessorando materialmente:

Meu pai e minha mãe obrigaram (Professor 25);

[Incentivaram] para eu estudar e me tornar uma pessoa melhor; eles queriam que me formasse (Professor 30);

No dia da formatura por achar maravilhoso (Professor 57);

Apoiando moralmente (Professor 130);

Pagando meu estudos (Professor 152);

Disponibilizando oportunidades (Professor 161).

Assim, a inclinação das famílias e das crianças a investirem na educação, o que já pressupõe êxito escolar, está ligada ao grau de dependência do sistema de ensino para a

[...] reprodução do patrimônio, de sua posição social e das chances de sucesso prometidas a esses investimentos em função do volume de capital cultural que possuem. Esses dois conjuntos de fatores se acumulam para determinar as diferenças consideráveis nas atitudes em relação à escola e no êxito escolar (BOURDIEU, 2001, p. 257).

Assim, a família se constitui em um grupo que, em certa medida, é capaz de aquilatar segundo seu volume de capital, as relações entre esperanças e oportunidades. Bourdieu (2001, p. 264) nota, ao analisar tais relações, que “as tendências imanentes do mundo social” comandam “as oportunidades vinculadas a um agente” e não são idênticas para todos, visto que os agentes não possuem as mesmas circunstâncias convenientes, tanto de ganho material quanto simbólico, dependendo de seu mundo social. Para o autor,

A propensão das famílias e das crianças para investir na educação depende do grau em que dependem do sistema de ensino para a reprodução de seu patrimônio e de sua posição social, bem como das oportunidades de sucesso prometida a tais investimentos em função do volume de capital cultural que possuem. Esses dois conjuntos de fatores se sobrepõem a fim de determinar as diferenças consideráveis nas atitudes com relação

à escola e ao êxito escolar (BOURDIEU, 2001, p. 264).

O mundo social do professorado catarinense não lhes reservou muitas facilidades e oportunidades como podemos perceber nos testemunhos abaixo relacionados. Afora todos os que expressam ter tido muitas dificuldades financeiras, falta de transporte e de incentivo, os testemunhos abaixo manifestam estas relações entre esperanças e oportunidades:

Luta pela subsistência; perdi quase tudo o que possuía devido às mudanças contínuas após a aposentadoria. Tudo se dispersou... (Professor 1);

Nunca tive ajuda, tive que trabalhar; não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida (Professor 25);

Sucesso só vem com sucesso e não com promessa (Professor 32);

Eles [os pais] também não tinham condições financeiras e culturais (Professor 41);

A família grande; comecei a dar aula tinha somente o primário (Professor 50);

Tinham [os pais] poucos recursos (Professor 53);

Gostaria de ter sido um político [...] mas não fui privilegiado por ser honesto e pobre (Professor 57);

Falta de bolsa de estudos ou outra ajuda qualquer; falta de tempo (Professor 89);

Chegava da aula rápido, tinha que ajudar minha mãe na colheita de café, era criança, mas já trabalhava em casa, na lavoura e à noite queria era dormir e não estudar (Professora 168);

A necessidade de trabalhar cedo (Professora 171);

O que havia era falta de empregos (Professora 170).

Desse modo, as professoras e os professores catarinenses precisavam ajustar suas vontades e os seus desejos ao poder de satisfazê-los; isto é, às disposições e às condições possíveis no interior de seus espaços sociais, ainda que elas não estivessem ajustadas aos seus interesses. Isto mostra que o capital social comanda as potencialidades e os desejos objetivos dados aos “jogadores” para ser. Estar inserido precocemente e de maneira durável em certa condição que se define por um determinado grau de poder, implica apropriar-se das possibilidades oferecidas ou recusadas por tal condição e contribui para instituir de modo durável nos corpos, disposições de ser, na medida das potencialidades oferecidas por esses espaços (BOURDIEU, 2001). As intervenções familiares aliadas às imposições das condições de existir favorecem os ajustamentos das vontades, aspirações e dos desejos.

Bourdieu (1996, p. 132) assinala que há, no interior das famílias, os membros trãsfugas, que não se conformam com a definição dominante para esta instituição, e que tal condição de negação, de recusa de herança familiar abala a “tendência da família a se perpetuar no indivíduo, a perpetuar sua existência assegurando sua integração”, que é “inseparável da tendência de perpetuar a integridade de seu patrimônio, sempre ameaçado pela dilapidação ou pela dispersão”. Outro aspecto abordado pelo sociólogo é a ideia de família como uma “realidade privada de origem pública” (BOURDIEU, 1996, p. 134), que sofre intervenções do Estado. Este, nela realiza diversas operações do estado civil, que se inscrevem no seu interior e constituem sua identidade “como um dos princípios de percepção mais poderosos do mundo social e uma das unidades sociais mais reais” (BOURDIEU, 1996, p. 135). O Estado possui “a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras, seja através de intervenções jurídicas” (BOURDIEU, 1996, p. 51).

A ideia de coesão familiar, nos testemunhos das professoras, aparece relacionada à atenção que os pais concediam a uma formação sólida por meio de atitudes de cunho prático como, por exemplo, o deslocamento para a cidade para possibilitar os estudos; a escolha da profissão considerada adequada para o sexo feminino no contexto da década de 1960; a não exigência de que as filhas ajudassem nos afazeres domésticos; as contribuições financeiras feitas por algumas famílias com certa dificuldade; a participação nas atividades escolares; a propiciação de frequentar boas escolas, seja arcando com os encargos

financeiros ou conseguindo bolsa; rompendo com as barreiras de se ter uma filha “fora de casa” em um contexto desfavorável; o sustento material e moral para que os estudos pudessem ser realizados dentre outras. Entendendo que a coesão da família se faz na “reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural [e que] se dá na relação entre estratégias das famílias” e a lógica específica das instituições, destacamos, a seguir, as observações das professoras que nos pareceram mais significativas, tanto em termos de coesão quanto de estratégias:

Colocando todos os filhos em internato porque queriam que tivéssemos uma boa formação (Professora 2);

Acompanhando meu trabalho (Professora 3);

Morávamos perto da escola e o básico nós tínhamos, [meus pais] me ajudavam e incentivavam (Professora 4);

Pagavam as mensalidades do curso, pois a escola ficava em Rio do Sul (Professora 7);

Meus pais sempre me deram apoio para que eu estudasse [...] me ajudavam nas tarefas e batalhando na roça e na profissão de sapateiro (Professora 8);

Incentivando e trabalhando para isso e ajudando no que precisasse (Professora 9);

Meu pai [...] conseguiu uma bolsa de estudos [e me] apoiava na hora que eu era estudante e professora (Professora 13);

Incentivando a estudar [porque] o professor era considerado um sábio, um mestre (Professora 18);

Orientando-me para ser alguém na vida (Professora 19);

Dialogando sobre as vantagens de ser efetiva no trabalho (Professora 21);

Saindo do interior e indo morar na cidade (Professora 23);

Para meus pais mulher tinha que ser professora (Professora 26);

Participando das atividades escolares (Professora 28);

Só ajudaram financeiramente com muito pouco. Pois éramos pobres (Professora 31);

Permitindo que eu frequentasse boas escolas (Professora 37);

Pagando em parte os estudos (Professora 42);

Deixando-me sair de casa em busca do meu objetivo (Professora 54);

Deixando que eu fosse estudar e bancando as despesas (Professora 58);

Conversando com os professores (Professora 70);

Me alertavam quanto às dificuldades e a necessidade de dedicação extrema (Professora 72);

Não havia cobrança de ajuda em casa (Professora 91);

Não tive que trabalhar como doméstica ou diarista para poder estudar (Professora 94);

Trabalhando para garantir o sustento da família (Professora 169).

Como afirma Bourdieu (1996), a família funciona como corpos que tendem a

[...] perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias*

*de reprodução*¹⁰¹, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas (BOURDIEU, 1996, p. 36).

O sociólogo argumenta ainda:

Os agentes sociais, alunos que escolhem uma escola ou uma disciplina, famílias que escolhem uma instituição para seus filhos etc., não são partículas submetidas a forças mecânicas, agindo sob a pressão de causas, nem tampouco sujeitos conscientes e conhecedores, obedecendo a razões e agindo com pleno conhecimento de causa (BOURDIEU, 1996, p. 41-42).

Desta forma, Bourdieu (1996) adverte do perigo da metáfora do “Demônio de Maxwell”¹⁰², favorecendo o espectro da conspiração, de uma vontade malévola que ronda os pensamentos e que seria o responsável por tudo o que existe, tanto de melhor, quanto de pior no mundo social. Para ele, quanto mais denso for o capital cultural e maior o seu peso em relação ao capital econômico, bem como quanto mais ineficazes ou rentáveis as variadas estratégias de reprodução das famílias, maior será o investimento na educação escolar (BOURDIEU, 1996). Ao analisar *As contradições da herança*, na obra *A miséria do mundo*, Bourdieu (1997) assente que a família,

Está no princípio da parte mais universal do sofrimento social, incluída esta forma paradoxal de sofrimento que radica no privilégio. É ela que torna possíveis esses privilégios-cilada que

¹⁰¹ Grifo de Pierre Bourdieu.

¹⁰² O demônio de Maxwell: imagem utilizada pelo físico Maxwell para explicar a anulação da segunda lei da termodinâmica. Tal demônio “faz a triagem das partículas em movimentos [...] mais ou menos rápidas que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura é baixa. Assim fazendo ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer” (BOURDIEU, 1996, p. 37). Para Bourdieu, o sistema escolar age como essa espécie de “demônio”, fazendo a “triagem” e mantendo a ordem social preexistente, separando indivíduos dotados de volume desigual de capital cultural.

arrastam frequentemente os beneficiários dos presentes envenenados da consagração social [...], nas diferentes espécies de estradas interrompidas¹⁰³, vias expressas que se mostram meros desvios. Ela é sem dúvida o principal responsável por esta parte do sofrimento social que tem como sujeito as próprias vítimas (ou mais exatamente, as condições sociais de que suas disposições são o produto) (BOURDIEU, 1997, p. 591).

Ainda que pese sobre a família tal responsabilidade, ela não se constitui a causa última de todos os constrangimentos que parece determinar.

Alguns testemunhos ilustram as possibilidades de ampliação da noção de família que prevalecia nos anos 1960, como uma vasta parentela com finalidades comuns e, na qual, a “solidariedade, deveres, obrigações mútuas e parentesco fictício integravam os indivíduos em verdadeiras redes de dependência” (SAMARA, 1997, p. 8-9). Nesses testemunhos, atitudes como: não assumir a paternidade; a separação do casal; o desinteresse pelos filhos; a voz da mãe ecoando como líder do grupo familiar e como provedora não parece condizente com a noção socialmente construída do que fosse a família e sua função; ou seja, a ideia de família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos e obrigações mútuas:

Somente a mãe trabalhando com muita dificuldade para me dar um futuro, pois meu pai não me assumiu (Professora 5);

Não fui criada por eles (separaram), inicialmente todo o apoio dos meus avós (Professora 24);

Não tinham interesse [e] nem queriam gastar (Professora 51);

Só a mãe, ela é quem decidiu (Professora 52);

Nunca tive ajuda [dos pais] (Professora 60);

Minha mãe me incentivou (Professora 67);

¹⁰³ Grifos de Pierre Bourdieu.

Formei-me trabalhando, com meu próprio esforço
(Professora 96);

Eu fui mãe de família e provedora do lar
(Professora 153);

Só meu pai me incentivava e me ajudava em tudo
(Professora 171).

Gouveia (1970, p. 03)¹⁰⁴, acerca da ideia de família, compreende que nos anos 1960 “os laços de família constituem um dos princípios organizatórios mais importantes na sociedade brasileira”. Também observa que as bases da relação familiar estavam construídas sob os pilares da obediência, do respeito aos mais velhos, como valores que se integravam de modo afinado com princípios organizatórios de uma sociedade agrária. Tais fundamentos se contrapunham

[...] a uma sociedade que apresenta situações que demandam novas soluções, como a sociedade urbano-industrial, a iniciativa, a independência e a responsabilidade individual (antes que familiar) podem parecer muito mais instrumentais (GOUVEIA, 1970, p. 38).

Gouveia (1970) ainda enfatiza:

[...] isto pode indicar que a área das relações familiares seja uma das últimas a afinar com o etos de uma sociedade urbano-industrial. E convém lembrar que a industrialização em certa escala [era] um processo relativamente recente no Brasil (GOUVEIA, 1970, p. 38).

¹⁰⁴ Não é objetivo nosso operar com Gouveia e Bourdieu no sentido de atribuir-lhes o mesmo estatuto. Operamos com Gouveia para ilustrar a ideia de família, pensada como um princípio organizador da sociedade brasileira nos anos 1960. Anotamos, também, que existem análises que tratam da transformação desse conceito ao longo das mudanças de contextos culturais e sociais, no entanto, esse não foi nosso objetivo neste estudo. Consultar: Samara (1997); Szymanski (1994, 2002, 2007), dentre outros.

Assim pensando acerca da ideia de família, consideramos importante problematizar a formação das professoras e professores com os quais dialogamos, a partir da profissão e do capital escolar acumulado pelos pais. Segue-se que, para a nossa pesquisa, a ideia de profissão paterna e materna, bem como seus níveis de escolaridade são importantes para o entendimento da formação das professoras e professores catarinenses da década de 1960. É sobre esses aspectos que refletiremos a seguir, no desejo de fazer uma ciência relacional, que não aceita as rotinas correntes no mundo social, extremamente ligadas as realidades substanciais, aos indivíduos ou grupos. Oxalá pudéssemos todo o tempo seguir as ideias expostas por Bourdieu em toda a sua produção teórica, especialmente no que se refere a conhecer “as relações objetivas que não podemos mostrar ou tocar e que precisamos conquistar, construir e validar por meio do trabalho científico” (BOURDIEU, 1996, p. 9).

Observamos assim: no que diz respeito aos professores, que a ocupação do pai, em sua maioria, era exercida nas regiões rurais se consideramos a agricultura (09), a pecuária (02) e lavrar a terra (02), que somam 55,41% do total. Ocupações mais ligadas às regiões urbanas aparecem timidamente: marceneiro, pedreiro e professor, representando 16% respectivamente. Um pai exerceu a função de professor. Já no que se refere à ocupação das mães, as atividades ligadas à casa, tais como, doméstica/do lar somam 41,66%, contudo há a possibilidade de que essas mães participassem também “trabalhando na roça”, além das funções domésticas exercidas. Sete professores reconhecem a situação de suas mães como agricultoras, perfazendo 29,16% do total. Quanto às professoras, as ocupações ligadas “à terra” no que é pertinente aos pais, aparecem como colono (1), agricultor (36), lavrador (17), rizicultor (01), pecuarista (01) e agropecuarista (01), constituindo um percentual de 38,25%.

Por outro aspecto, é muito maior a representatividade de ocupações exercidas no ambiente citadino, que aparecem de modo bastante diversificado. Entre os pais, observamos 24 profissões distintas exercidas por 82 pais (55,03%) que não tiravam o sustento “do campo”. Dentre as ocupações que podem ser notadas no quadro abaixo, o comércio (09) e o operariado (07) se destacam.

Quadro 2 - Profissão do pai e da mãe das professoras/res por sexo

Profissão	Pai	Mãe	Pai	Mãe
	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
Agricultor (a)	09	07	36	20
Aposentado (a)	03	01	02	02
Alfaiate	-	-	02	-
Agente Ferroviário	-	-	03	-
Agente de serviços gerais	-	01	-	01
Agente do IBGE	-	-	01	-
Agropecuarista	-	-	01	-
Costureira	-	-	-	08
Colono	-	-	01	-
Comerciante	-	-	09	03
Cartorário	-	-	01	-
Carpinteiro	-	-	05	-
Caminhoneiro	-	-	01	-
Doméstica/do lar	-	10	-	75
Empresário	-	-	01	-
Expedicionário	-	-	01	-
Eletricista	-	-	01	-
Funcionário Público	-	-	03	-
Ferreiro	-	-	01	-
Falecido (a)	02	01	13	10
Guarda Fiscal	-	-	01	-
Industrial	-	-	04	-
Lavrador (a)	01	-	17	01
Marceneiro	02	-	02	-
Madeireiro	-	-	01	-

	Pai	Mãe	Pai	Mãe
	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
Profissão				
Motorista	-	-	04	-
Mecânico	-	-	02	-
Militar	-	-	01	-
Não cita	03	03	21	19
Operário (a)	-	-	07	01
Pecuarista	02	-	01	-
Professor (a)	01	01	02	06
Pedreiro	01	-	02	-
Parteira	-	-	-	02
Professora de corte e costura	-	-	-	01
Rizicultor	-	-	01	-
Várias	-	-	01	-
Total	24	24	149	149

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste estudo, a partir de dados retirados da amostra utilizada.

Entre as professoras, 21 reconhecem suas genitoras como trabalhadoras da terra, perfazendo 14,09% do total e 75 professoras atribuem a elas, as funções de “donas de casa” (50,33%). Algumas mães exerciam ocupações tais como: costureira, parteira e professora de corte e costura, que podiam ser desempenhadas paralelamente às funções domésticas, mas aparece também uma ocupação direcionada, geralmente, ao sexo masculino: operária. Entre as ocupações aparecem 6 mães professoras, que podiam exercer a função docente, tanto no ambiente rural quanto urbano. Contudo, percebemos que as mães assumiam, na família, não só o papel de esposa, mas também, de colaboradora não remunerada.

Assim, segundo analisa Jean-Pierre Faguer (1997, p. 638), as mulheres tinham como preocupação “desposar não apenas um homem, mas o ‘projeto de um homem’ [como] a outra face do que poderia chamar de uma atitude de ‘sacrifício’ em relação aos homens no seu ambiente de trabalho”. Desse modo, ainda de acordo com as reflexões de Faguer (1997, p. 638), as mulheres preenchiam “a função talvez mais decisiva de encorajamento e esteio moral que um [homem] espera

encontrar na companheira sem jamais ousar lhe pedir isso abertamente”. A atitude de esposa e colaboradora, de certa forma, reforça a figura sem luz e discreta da “esposa eficaz”, que se desdobrou nas funções. Essas atitudes sugerem, ainda, que as mães das professoras/res viviam em “um meio marcado pela influência dos valores familiares do catolicismo, no qual, por exemplo, era natural [e preferível] que as esposas ficassem em casa”. Nesse aspecto, impera “uma representação tradicional do casamento em que a harmonia conjugal depende de um dos cônjuges saber ‘ser bastante humilde’, no caso, é claro, a esposa” (FAGUER, 1997, p. 640).

É importante assinalar que a profissão de professora/or atraía no período (década de 1960), pessoas de origem mais modesta, com dificuldades para acessar empregos que necessitassem de critérios mais particularistas como, por exemplo, relações familiares nos patamares de altas esferas e negócios. Gouveia (1970) constata que:

A associação entre origem social e aspiração ocupacional tem sido documentada em vários estudos, tanto entre indivíduos do sexo masculino quanto do sexo feminino; em especial a inclinação pelo magistério parece ocorrer preponderantemente na classe trabalhadora e nos escalões inferiores das classes médias (GOUVEIA, 1970, p. 15).

Esta autora ainda assegura que, quanto mais se desce na escala social de modo mais consistente, acresce a proporção de moças que almejam a docência. Em suas análises, ela verifica que as inclinações para a docência primária são duas vezes maiores entre “as normalistas de famílias de trabalhadores manuais do que entre as normalistas do escalão mais alto do estrato médio” (GOUVEIA, 1970, p. 34), considerando que no período havia certo prestígio para quem exercia a docência. Como contra-argumento à ideia de prestígio social como única explicação sobre a escolha da ocupação, Gouveia (1970, p. 34) destaca outros elementos para a escolha profissional do sexo feminino nos anos 1960:

A profissão não representa, para a mulher, o mais visível dos símbolos de status social; na sociedade brasileira, como provavelmente na maioria das sociedades contemporâneas, o status da mulher é

um status reflexo, isto é, derivada principalmente, se não exclusivamente, da posição do marido, quando casada; da posição da família de orientação, quando solteira (GOUVEIA, 1970, p. 34).

Sabemos que a profissão paterna não se constitui o único critério para refletirmos sobre a posição social dos sujeitos, mas no que diz respeito ao nosso estudo, ela é bastante significativa, pois indica que a docência constituía-se em um modo de abalar as estruturas de uma ordem social estabelecida. As professoras e os professores assim testemunham sobre sua condição familiar:

Falta de recursos financeiros (Professor 41 e 57);

Dificuldade financeira da família (Professora 3);

O básico nós tínhamos (Professora 4);

Pobre, ajudada pela caixa escolar (Professora 5);

Era de família de poucos recursos financeiros (Professora 9);

Era de família humilde (Professora 18);

Dificuldade financeira (Professora 28, 106, 107, 145);

Poucos recursos financeiros (Professora 33);

Falta de recursos (Professora 42);

Dinheiro era para as extremas necessidades (Professora 54);

Não tinha dinheiro nem para comprar lanche (Professora 58);

De família pobre, éramos 5 filhos. Faltavam calçados e agasalhos (Professora 67);

Pobreza (Professora 73; 108 e 131);

Pobre, dificuldade para adquirir material escolar, roupa, alimento etc. (Professora 74);

Situação financeira (Professora 88);

Meus pais não tinham situação financeira boa (Professora 94);

Muito trabalho e pouca renda para me dar estudos (Professora 97);

Faltava tudo (Professora 125);

Ir à pé, descalço, passando frio no inverno (Professora 138);

[Passava] frio e fome (Professora 170).

Quando abordam as dificuldades encontradas para prosseguir os estudos, os problemas financeiros aparecem com destaque como os testemunhos evidenciaram. A palavra financeira(o) ainda é descrita isoladamente vinte vezes, além daquelas professoras e professores que respondem sim, para o fato de terem enfrentado obstáculos que não são por eles explicitados. Essa carência de recursos, pobreza, carência material das mais diversas, projetada na ausência de recursos financeiros, manifesta uma situação social dos estratos inferiores. Gouveia (1970, p. 43), ao analisar a escolha ocupacional de normalistas de Minas Gerais e São Paulo, considera que a docência era a profissão mais ambicionada pelas moças da pequena burguesia, visto que por meio dela era possível fugir de um padrão estabelecido para a mulher: a “dona de casa” poderia obter um *status* de “mulher moderna”, exercendo uma profissão. Especialmente, tanto os filhos quanto as filhas de modestos funcionários públicos e pequenos negociantes almejavam esta profissão. A autora indica, ainda, que a

[...] aspiração por padrões de vida mais altos faria parte do complexo de valores característicos da mulher moderna em contraposição à atitude de conformidade ou tranquila aceitação que caracteriza a mulher tradicional (GOUVEIA, 1970, p. 43).

Assim, na década de 1960, a vida no lar não se constituía mais uma meta exclusiva para o sexo feminino.

Tomando como referência Bourdieu (1997, p. 587), entendemos que as professoras e professores almejavam contradizer sua herança familiar, isto é, estremecer a ideia de sucessão, de “perpetuação da linhagem e de sua herança”. Sobre essa noção, o sociólogo argumenta que é uma espécie de negação, de transgressão e recusa a:

Continuar aquele que, em nossas sociedades, encarna a linhagem, quer dizer, o pai, e que sem dúvida constitui o essencial da herança paterna [...] espécie de tendência a preservar no ser, a perpetuar a posição social que o habita, geralmente é preciso se distinguir dele, ultrapassá-lo e, em certo sentido, negá-lo; empresa que não deixa de ter problemas tanto para o pai que quer e não quer esta ultrapassagem assassina, e para o filho (ou filha) que está colocado ante uma missão dilacerante, e suscetível de ser vivenciada como uma espécie de transgressão (BOURDIEU, 1997, p. 587).

Não acreditando nos “projetos” elaborados por sua descendência, juntamente com as promessas e garantias que são socialmente atribuídas à escola, que muitas vezes pode estar “no princípio do sofrimento das pessoas” (BOURDIEU, 1997, p. 587), as professoras/res prescindem de receber uma herança assentada na pobreza, nas necessidades e carências as mais variadas e nas profissões dos genitores, que denotam pertencer aos estratos sociais médio-inferiores da sociedade. Assim, ao testemunhar essa condição, esses herdeiros rejeitam “o destino encerrado em sua herança”, materializada na figura do pai como representante de um “projeto”, que é inscrito em disposições também herdadas e que, de maneira não consciente, é difundido por seu *modus operandi* e por “suas ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem”. Aceitar a herança de acordo com o que explicita Bourdieu (1997) seria

[...] revezar essas disposições imanentes, perpetuar esse *conatus*, aceitar fazer-se instrumento dócil desse ‘projeto’ de reprodução.
[...] A identificação do filho ao desejo do pai

como desejo de ser continuado faz o herdeiro sem história (BOURDIEU, 1997, p. 588).

O sociólogo adverte que em alguns casos, recusar a herança paterna real é ao mesmo tempo aceitá-la, tomando-a por conta própria, realizando o pai: “o filho ou filha, constituídos em substitutos do pai, são encarregados de realizar em seu lugar e, de alguma maneira, por procuração, um ideal mais ou menos irrealizável” (BOURDIEU, 1997, p. 588). Ele assinala, também, que o sucesso da transmissão da herança não se consolida unicamente no capital cultural, mas por todas as modalidades de capital, dentre os quais estão os “veredictos da Escola e por isso passa pelo sucesso escolar” (BOURDIEU, 1997, p. 589). Desse modo, a “rebelia” dos filhos/as direciona seu foco para as instituições familiar e escolar, considerando que eles possuem as mais distintas razões para experimentar uma convivência, que traz em si uma oposição aparente e que une, tanto a família quanto a escola, e que manifestam e materializam a decepção da qual eles, filhos/as, são ao mesmo tempo a causa e o objeto (BOURDIEU, 1997).

No caso das professoras/res catarinenses, acreditamos que “para fazerem a vida”, eles de modo mais dramático, negaram a vida que seus pais tiveram e recusaram “pura e simplesmente, herdar e ser herdado e anulando assim retrospectivamente [...] a empresa paterna, materializada na herança rejeitada” (BOURDIEU, 1997, p. 589). Bourdieu (1997) deixa claro, ainda, que as contradições da herança estão carregadas de dramas e conflitos externos e internos ligados ao sucesso ou ao fracasso. Ele analisa que o sucesso pode trazer uma espécie de dilaceramento nascido na própria experiência de negação: quanto mais sucesso um agente possui, mais pode ser fracassado, tendo em vista que está, de certo modo, “matando” o projeto paterno e se distanciando dele; quanto mais se fracassa mais êxito se pode ter, considerando que, de modo inconsciente, se está realizando os desejos paternos, “como se a posição do pai encarnasse um limite que não deve ser ultrapassado, o qual, interiorizado, tornou-se uma espécie de proibição de diferir, de se distinguir, de negar, de romper” (BOURDIEU, 1997, p. 590). Assim, trata-se de uma situação ambivalente: o filhos/as podem ser taxados de “culpado de trair se tiver êxito [e] culpado de decepcionar se fracassar” (BOURDIEU, 1997, p. 590).

Pela profissão dos genitores podemos constatar que o essencial do seu capital cultural não foi adquirido na escola. A competência cultural, segundo designa Bourdieu (2007, p. 64), está relacionada às

condições de aquisição, que são perpetuadas nos modos de utilização, que “funcionam como uma espécie de ‘marca de origem’”, que se solidarizam com determinados mercados e que definem valores diferenciados. É desta “marca de origem” que as professoras/res pretendiam se desprender com o exercício da docência, considerando que, por meio dela, questões como estabilidade, aquisição de conhecimento, reconhecimento social/*status* e respeitabilidade, transformação social, clareza de comunicação, oportunidade de prosseguimento nos estudos, dignidade profissional e salarial, valorização profissional, poderiam distanciá-los de tal marca. Interpretamos estas ideias nos testemunhos que se seguem:

Ser professor me deu bastante estabilidade financeira (Professor 53);

Estabilidade (Professora 42);

Estabilidade no futuro para a família (Professora 59);

Ter um emprego fixo (Professora 62);

Ter abrangência de conhecimento (Professor 57);

Facilidade de comunicação (Professor 81);

Ser alguém a fazer a diferença; o curso me abriu um leque muito grande de aprendizagem; proporcionou viver e crescer (Professor 89);

Não gostava da roça (Professor 110);

Para sair da roça (Professora 33);

Sentir segurança no trabalho (Professor 130);

Reconhecimento da comunidade (Professor 140);

Transformar a sociedade (Professor 141);

Bom relacionamento social (Professor 164);

Profissão digna de respeito (Professora 4);

Era uma profissão que todos respeitavam (Professora 75);

Gosto pela busca de mais conhecimento (Professora 5);

Oportunidade para fazer uma faculdade (Professora 10);

Considerar na época um dos trabalhos mais dignos (Professora 13);

Éramos valorizados por pais e alunos (Professora 16);

Era muito valorizada pelos pais dos meus alunos (Professora 23);

Era o que mais favorecia as pessoas humildes naquela época; os professores eram valorizados (Professora 18);

Pela valorização profissional (Professora 58);

Necessidade de um salário digno (Professora 19);

Bons salários na época (Professora 22);

Era uma das profissões de melhor remuneração (Professora 61);

Segurança financeira (Professora 21);

Independência financeira (Professora 26);

Era chique, tinha *status*; ampliar o leque cultural (Professora 52);

O cargo de professor era importante, na época dava *status* (Professora 70);

Autonomia na sala de aula (Professora 73).

Assim, as professoras/res tiveram que se “lustrar” por meio do capital escolar que adquiriram. Sabemos, partindo das orientações de Bourdieu (2007), que o capital cultural incorporado pelas gerações precedentes age como uma espécie de *lastro*, nos aspectos de ser tanto vantagem inicial quanto crédito, que permite ao novato instaurar desde o nascimento, do modo mais inconsciente e insensível, a aquisição dos elementos fundamentais da cultura legítima, prescindindo a empreitada de aculturação, de redirecionamento e retificações, necessárias para reparar os efeitos das aprendizagens importunas.

O quadro 1 apresentado anteriormente e pertinente à profissão dos genitores contribui para indicar que a origem social das professoras e professores catarinenses aparece como um peso relativo no sistema de fatores, que podem explicar a escolha da profissão e que fenômenos não inexplicáveis pela relação com o capital escolar são manifestados em essência, na relação com a origem social.

Outro aspecto importante sobre a herança familiar está relacionado à instrução do pai e da mãe, posto que este atributo está desigualmente distribuído ao longo da escala social. O grau de instrução dos pais contribui para diagnosticar a razão da “aposta” na profissão docente, como instrumento capaz de alavancar posições na hierarquia social. Bourdieu (2007, p. 72) argumenta que as diferenças sociais são relevantes considerando que quanto menores forem os recursos, menores serão, também, as familiaridades com a cultura legítima. É notório que o nível de instrução indica as preferências de modo secundário à origem social. O sociólogo compreende que “quanto maior for a distância do indivíduo em relação aos universos mais ‘escolares’”, maiores serão os embates para a possibilidade de aventura nas regiões mais legítimas da cultura.

A família e a escola operam de modo inseparável como espaços nos quais se constituem as competências, produzidas, valorizadas e julgadas necessárias em distintos momentos, indicando que “existe uma afinidade imediata entre as disposições que se adquirem pela familiarização com a cultura legítima e o mercado ‘mundano’” (BOURDIEU, 2007, p. 85). Assim, há um peso relativo entre educação familiar e escolar, que varia de acordo com o reconhecimento dispensado às distintas práticas culturais, influenciadas pela origem cultural. As condições de adquirir a cultura favorecem também no campo escolar, aqueles que acessaram muito precocemente a cultura legítima na família, considerando que as “maneiras de aquisição”, sejam pela experiência direta ou pelo simples deleite, se expressam no modo como se utiliza as aquisições por meio da detenção dos códigos

decodificadores (BOURDIEU, 2007). E mais: “diferentes modos de geração correspondem relações diferentes com o sistema escolar que se exprimem em diferentes estratégias de investimento cultural não garantido pela instituição escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 80).

Consideramos interessante destacar o capital escolar dos pais das professoras/res que compõem nossa amostra para, em seguida, abordarmos a aquisição do capital escolar apropriados pelas professoras e professores.

Quadro 3 - Grau de instrução do pai e da mãe das professoras/res por sexo

	Pai	Mãe	Pai	Mãe
	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
Analfabeto	02	03	09	15
Semi analfabeto	01	-	03	02
Alfabetizado	-	-	01	02
Ensino Primário Completo	01	13	70	63
Ensino Primário Incompleto	-	-	15	15
Não menciona	13	04	16	15
Escola Alemã	-	-	01	01
Ensino Fundamental	02	02	08	05
Ensino Fundamental Incompleto	-	-	-	01
Ensino Médio	01	-	01	02
1º grau-	02	02	16	14
1º grau incompleto	-	-	02	06
Curso Complementar	-	-	02	02
Curso Normal Regional	02	-	-	02
2º grau	-	-	03	01
Secundário	-	-	01	01
Magistério	-	-	01	01
Professora PNT (?)	-	-	-	01
Total	24	24	149	149

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste estudo, a partir de dados retirados da amostra utilizada.

Como se pode ver no quadro 3, no que é pertinente ao índice de analfabetismo e semianalfabetismo, o percentual é relativamente alto, considerando que 25% se encontravam em tal condição. Este percentual pode ser justificado, tendo em vista que a situação da educação brasileira era destinada a educar as elites do início do século XX, quando os genitores deveriam ser jovens.

Com relação ao ensino primário é interessante atentar que 14 progenitores tinham esse nível completo (58,3%) e que desses, a maioria esmagadora era de mães (92,85%). Um número expressivo de 17 professores não menciona a situação de escolarização dos pais, o que denota 70,83% de omissão dessa informação. A escolarização de ensino fundamental é o nível de quatro dos pais.

No caso das professoras, a situação de analfabetismo e semianalfabetismo dos pais é acrescida à condição de alfabetizado: 32 pais estão nesta condição, representando 21,47%. Destes 59,37% são mães. Em termos de ensino primário completo, temos 133 pais (89,26%); quanto ao ensino primário incompleto, 20,13% se inserem nesta categoria, sendo que a maioria privilegiada em ambos os aspectos são os pais. Em termos de omissão, temos 31 professoras (20,80%). A presença da escola alemã também denota a situação educacional no Estado de Santa Catarina no início do século XX, quando se acentuam os processos imigratórios, especialmente europeus, que possuíam como características a educação dos “herdeiros”¹⁰⁵. No item referente ao ensino fundamental (completo e incompleto), 9,39% dos pais se ajustam a tal situação. Na situação que chamaremos de “ensino secundário”, as professoras são mais minuciosas ao testemunhar, utilizando, pelo menos, seis terminologias distintas: 1º grau completo e incompleto (25,50%); 2º grau (2,68%); secundário (1,34%); magistério (1,34%); e professora PNT¹⁰⁶ (0,67%). O ensino fundamental é o nível de 13 pais, representando 8,72% do contingente das professoras. Quando se trata de

¹⁰⁵ De acordo com estudos desenvolvidos por Lúcio Kreutz (1994), cerca de 1.041 escolas comunitárias com 1200 professores foram organizadas pelos alemães nas décadas de 1920 e 1930. O autor considera que era um sistema educacional em pleno funcionamento e que tinha como eixo ensinar conteúdos ligados à realidade do aluno, além de possuir material didático próprio. Dentre conteúdos e materiais, constam a língua portuguesa e as gramáticas de língua portuguesa.

¹⁰⁶ Não conseguimos descobrir o significado de PNT.

tal terminologia, permaneceu a dúvida: ao se referirem a este ensino, as professoras/res estariam se referindo efetivamente a qual nível?

O Decreto Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário, em seu Título I, Capítulo II, trata das categorias do ensino primário, de seus cursos e estabelece em seu artigo 2º: “o ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o *ensino primário fundamental*¹⁰⁷, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos” (BRASIL, 1946). Como na letra “a” é agregado à nomenclatura ensino primário, o termo *fundamental* e no Título II, Capítulo I, artigo 7º o termo *elementar*, depreendemos que ao abordar a escolaridade dos pais como ensino fundamental, *1º grau* e *1º grau incompleto*, as professoras/res fazem menção ao ensino primário, que compreendia aos quatro anos de estudos. Somente três professores mencionam que os pais avançaram na aquisição do capital escolar após o término do ensino primário: dois citam o curso normal regional e um deles o ensino médio. Quanto às professoras, duas assinalam que suas mães possuíam esse nível de escolarização, além de quatro mencionarem também o curso complementar (2,68%) e três usarem a nomenclatura ensino médio (2,01%).

O primeiro (curso normal regional) por meio do Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal, que organizava as bases do ensino normal, aparece no Capítulo III, que trata dos tipos de estabelecimentos de ensino normal. No artigo 4º consta a existência de três tipos de estabelecimentos destinados ao ensino normal: o curso normal regional; a escola normal; e o instituto de educação. No parágrafo 1º está estabelecido que o *curso normal regional* destinava-se a ministrar tão somente o *primeiro ciclo de ensino normal* (em nível ginásial), que formava regentes de ensino primário, em quatro anos, como vimos anteriormente.

Já a nomenclatura ensino médio, acreditamos corresponder ao *ensino secundário*, estabelecido pelo Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que dispõe sobre a Lei Orgânica do ensino secundário. Nesta Lei, em seu Capítulo II, que trata dos ciclos e cursos, o artigo 2º estabelece que esse nível de ensino deveria ser ministrado em dois ciclos: um dos ciclos compreende só ao curso ginásial e o outro, dois cursos paralelos, o curso clássico e o científico. O artigo 3º institui que o curso ginásial teria a duração de quatro anos e se reservaria a fornecer os

¹⁰⁷ Todos os grifos foram acrescentados pela autora deste estudo.

elementos fundamentais do ensino secundário, a ser desenvolvido em dois tipos de estabelecimentos: o ginásio e o colégio, segundo indica o artigo 5º do Capítulo III. Ao ginásio competia ministrar somente o curso de primeiro ciclo. Podemos constatar que o nível de escolarização dos pais, tanto das professoras quanto dos professores, atingia a modalidade ensino primário (in/completo) em 84,97%, o que para o período, consideramos um bom nível. No que concerne ao ensino secundário, se considerarmos as terminologias ensino médio, 1º grau (in/completo), curso normal regional, 2º grau e magistério equiparando-os àquela terminologia, temos um contingente de 32,36% de escolarização dos genitores, o que também é significativo em relação ao desenvolvimento do ensino no Brasil no início do século XX.

Considerando tal aspecto, observamos as relações que unificam o capital escolar, as práticas culturais e a origem social (apreendida por meio da profissão dos pais), atentando para o fato de que ao primeiro é acrescido o peso da origem social no sistema, que explica as práticas e as preferências. Isso mostra que quanto mais se distancia dos domínios do capital adquirido na escola, mais se goza de legitimidade cultural, como assinala Pierre Bourdieu (2007):

[...] a aquisição da cultura legítima pela familiarização insensível no âmago da família tende a favorecer, de fato, uma experiência encantada da cultura que implica o esquecimento da aquisição e a ignorância dos instrumentos de apropriação (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Na obra *Meditações Pascalianas*, o mesmo autor argumenta que “as provas convencem apenas o espírito”, mas os costumes as tornam mais fortes, dobrando o autômato, que “arrasta o espírito sem que ele pense nisso” (BOURDIEU, 2001, p. 22). Desse modo, dentre as vantagens relacionadas ao nascimento,

Uma das mais evidentes reside na disposição desprendida e altaneira [...] que se adquire em meio a primeira educação relativamente liberta da necessidade; essa disposição contribui, em medida significativa, para o capital cultural herdado ao qual ela se associa, para favorecer o acesso à escola e o êxito nos exercícios escolásticos, sobretudo os mais formais, que exigem a capacidade de participar simultânea ou

sucessivamente de diferentes ‘espaços mentais’
(BOURDIEU, 2001, p. 28).

Dessa maneira, percebemos que no caso das professoras e dos professores de nossa amostra, prevalece a questão da herança familiar como força formadora. Isto caracteriza que o capital escolar, como monopólio dado pela escola, é gerador de condutas naquilo que se refere ao processo de perpetuação da linhagem. O corpo docente catarinense demonstrou que foi perpetuado mediante as relações entre pais e filhos.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/RES CATARINENSES NA DÉCADA DE 1960: FRÁGIL SUSTENTÁCULO DO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO

6.1 UM “PONTO DE VISTA” ROMÂNTICO

O fato de situar no ponto em que se situava o [agente]¹⁰⁸, no ponto que ele ocupava no mundo social e a partir do qual via o mundo; situar-se nesse ponto significa tomar sobre o mundo o ponto de vista que é seu, compreendê-lo como ele o compreendia, portanto, num certo sentido, justificá-lo (BOURDIEU et al., 2004).

Em seu livro *Para uma sociologia da ciência*, Pierre Bourdieu atenta para a importância da objetivação do ponto de vista dos agentes sociais, considerando que é a partir dele que compreendemos, explicamos e, até mesmo, justificamos suas existências. Tal objetivação não pode, entretanto, conduzir à complacência. Argumenta o sociólogo:

Um ponto de vista é, em primeiro lugar, uma visão considerada a partir de um ponto particular [...] de uma visão particular no espaço e, no sentido em que o entendo aqui no espaço social: objetivar o sujeito da objetivação, [...] significa romper com a ilusão do ponto de vista absoluto [...] é também uma visão perspectiva - todas as percepções, visões, crenças, expectativas, esperanças, etc., são socialmente estruturadas e socialmente condicionadas e obedecem a uma lei que define o princípio da sua variação, a lei da correspondência entre posições e tomadas de posição. [...] é também um ponto num espaço [...] um ponto do espaço onde nos colocamos para ver uma vista, um ponto de vista no primeiro sentido, sobre esse espaço: pensar um ponto de vista como tal é pensá-lo diferencialmente, relacionalmente,

¹⁰⁸ Pierre Bourdieu faz referência ao autor. Optamos trabalhar a ideia de agente, portanto, qualquer um que habita um espaço social específico e, a partir dele, toma posições de modo relacional.

em função das posições alternativas que ele põe em relação a diferentes aspectos (BOURDIEU et al., 2004, p. 131-132).

Trata-se de conhecer o lugar no qual o agente se definiu por meio da ocupação de uma posição ou ponto estabelecido. Considerando as ideias de “mundo de origem” e de herança familiar, abordados anteriormente, nos dedicamos a refletir sobre os pontos de vista das professoras e professores sobre sua formação. Em seus testemunhos, algumas professoras revelam um “ponto de vista” romantizado. Pintassilgo (2011, p. 23) compreende que o “tema da ‘paixão’ na educação” é “outro daqueles que surge em momentos diferentes da reflexão pedagógica sobre a figura do professor”:

Trabalhando como professora aprendi muito, fiz muitas amizades. Gostaria que a sociedade em geral valorizasse mais esta classe que tanto bem fez e faz pelo nosso Brasil (Professora 4);

Apesar das dificuldades e desafios tenho somente lembranças muito boas que marcaram minha trajetória; nos meus 25 anos de escola (primária) isolada não havia problemas que se pudesse desanimar; sempre houve diálogo e respeito, na minha caminhada. Santa Catarina sempre foi um dos melhores estados no desenvolvimento e melhoria da educação (Professora 5);

Na nossa época os professores eram muito bem preparados e avaliados antes de entrar em sala de aula, havia mais confiança no professor [que] ia bem preparado e aproveitava o tempo em sala de aula (Professora 6);

Trocávamos ideias e experiências sob todos os aspectos (Professora 7);

Sempre soube pesquisar sozinha e por isso em prática. Tudo em nossa vida é marcante sabendo dar valor (Professora 8);

O professor era valorizado pela instituição, pais e alunos (Professora 10);

Sempre havia reuniões e conversas sobre o andamento na sala de aula (Professora 12);

O professor responsável dedicava-se em formar e informar o estudante (Professora 16);

A valorização dos professores. As crianças tinham educação, eram disciplinadas havia respeito, amor, havia companheirismo e amizade pelos professores, os colegas se respeitavam entre si, eram amigos e havia compreensão entre eles e solidariedade (Professora 18);

Todos trabalhavam unidos pelo bem da escola (Professora 20);

Sempre nos ajudávamos eliminando as dificuldades (Professora 24);

Minha maior decepção era a falta de biblioteca (Professora 26);

No meu tempo alunos tinham mais conteúdos, estudavam mais. Tinha atividades onde aprendiam coisas para a vida (trabalhos manuais), hoje tem computador, mas tem adultos que não sabem pregar um botão (Professora 28).

Estes testemunhos indicam “a incontornável presença da dimensão afectiva nas relações educativas” (PINTASSILGO, 2011, p. 23). Christopher Day (2004) faz uma análise do papel da paixão no desempenho profissional do professor. Segundo ele,

[...] a paixão pode levar a uma melhor visão do futuro (a determinação em atingir um objetivo profundamente desejado), mas pode também restringir a abertura do espírito e levar à procura limitada de uma convicção mantida com paixão em detrimento de outras coisas (DAY, 2004, p. 35).

Os resultados por ela emitidos podem emanar construção ou destruição, segundo o grau de equilíbrio entre emoção e razão. Para este autor, “ser apaixonado” implica:

Não [...] unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia no ensino. (DAY, 2004, p. 36-37).

Os professores catarinenses também estavam condicionados por sua paixão pelo ensino. Em seus depoimentos afirmam que, para ensinar, era preciso estar “apaixonado”. Essa paixão se manifestou de diversas formas como vimos anteriormente. Palavras que denotam relações subjetivas tais como amor, paciência, compreensão, humildade, vocação, amizade, carinho, dedicação, persistência, bondade, esforço, doação e tolerância são constantes e além de evidenciar a paixão pelo ensino, permitem pensar uma perspectiva profissional profundamente arraigada na formação religiosa cristã.

Nóvoa (1999, p.15) compreende que o processo de laicização, empreendido pelo Estado, não significou uma ruptura “nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre”. A manifestação apaixonada pelo ensino pode não ser um fator que impeça, ou ofereça riscos ao exercício do bom professorado. Christopher Day (2004) defende que a paixão quando não desponta apenas como traço da subjetividade, mas como característica mobilizadora de práticas pedagógicas equilibradas, é essencial ao bom ensino.

Bourdieu (1996) contribui para pensarmos a ideia que de a “paixão” que mobiliza as professoras e professores para “jogarem o jogo” fortalece nelas e neles a ideia de *illusio*:

[Esta palavra vem de ludus (jogo) e] poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...] *Illusio* [...] é dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele [...] É ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos [...] Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social (BOURDIEU, 1996, p. 139-140).

A *illusio* é um jogo social levado a sério — fantasia subjetiva coletivamente sancionada, calcada em uma metafísica da distinção, pois para ser o centro do mundo devemos ser reconhecidos como distintos, tendo algum valor, alguma honra e dignidade frente a nós mesmos e aos demais. (OLIVEIRA, 2005, p. 540).

Esta *illusio* (acreditar que vale à pena “jogar o jogo”) concorreu para que o professorado utilizasse suas capacidades pedagógicas, organizadas sob a forma *habitus*, para atuar no magistério, enfrentando as dificuldades geradas por seu “mundo de origem”, sua herança familiar e formação. Com o conhecimento das regras do jogo, em sua trajetória, elas e eles desempenhavam o magistério, tendo em vista a familiaridade com as “regras” que possuíam com o campo educacional. A exposição do professorado nesse campo incutia nelas e neles a aquisição de sentido do jogo necessária a este campo. Podemos perceber esta *illusio*, por exemplo, nos testemunhos da Professora 84 e do Professor 1, respectivamente: “relembrando toda a trajetória, contexto, sem sombra de dúvida, a conclusão é: a educação é o instrumento que ainda pode modificar o mundo”; “apesar de não ser bem remunerado na carreira profissional, eu estava fazendo aquilo que gostava; na missão de

educar nem tudo é fácil”. A *illusio* leva todos a reconhecerem como equitativas as regras do jogo; ela persuade de que as vantagens conquistadas pelo “jogador” refletem as diferenças individuais de talento, conferindo sentido aos jogos sociais.

Recuperemos os argumentos de Day (2004), ainda a respeito da paixão:

Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos, e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderia fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos (DAY, 2004, p. 37).

A paixão pode ser eficaz (DAY, 2004) e o ensino pode emergir como vocação, mas em oposição à ideia antiga e desbotada da crença e valores unicamente subjetivos, para emergir objetivamente nos termos colocados por Max Van Manen (2006 apud PINTASSILGO, 2011) como tato pedagógico. Van Manen advoga:

Tato são as habilidades conscientes que permitem a um professor atuar em improvisação sempre mudando situações educativas. Situações de ensino estão sempre mudando porque os estudantes nunca são os mesmos, o professor nunca é o mesmo, a atmosfera nunca é a mesma, o tempo nunca é o mesmo. Em outras palavras, o professor é constantemente desafiado a lidar de forma positiva as situações imprevistas. É essa capacidade para ver possibilidades pedagógicas em incidentes comuns, e para converter incidentes aparentemente sem importância em significado pedagógico que o tato é promessa para o ensino (VAN MANEN, 2006, p. 187 apud PINTASSILGO, 2011).

Não há unicamente professoras que faziam da “paixão” um procedimento pedagógico. Existem, certamente, aquelas menos apaixonadas e que racionalizam suas falas, considerando as situações concretas de formação, de trabalho e de vida que influenciavam no modo de se constituírem profissionais e no bom exercício profissional. Grande parte delas direciona suas críticas aos administradores da

educação catarinense, considerando que a intervenção dessas instâncias só ocorria no aspecto de fiscalização e cobrança, função exercida pelos supervisores escolares:

A supervisora vinha uma ou duas vezes ao ano visitar a escola, e sempre com reclamações a fazer. Poucos elogios (Professora 9);

O mais constrangedor era participar de greves para fazer valer nossos direitos (Professora 13);

Não havia muitos programas de formação, os professores entre as comunidades trocavam suas experiências (Professora 16);

Escolas do interior eram esquecidas (Professora 22);

Quase não tinha material didático e o professor fazia a merenda, horta, jardim e cuidava da limpeza (Professora 23);

Nomeação de diretores de acordo com os interesses políticos (Professora 29);

O fato de o aluno não poder reprovar mais acabou com a escola. O aluno não quer mais nada, não estuda, não obedece, não respeita o professor. O aluno faz o que quer e o professor não pode dizer nada, mas o aluno pode dizer o que quer para o professor (Professora 31);

Porque era só isso que eu sabia fazer; sempre havia dificuldades no relacionamento (Professor 1);

Ninguém conhecia os administradores que nunca vinham à escola; Se nós tivéssemos os materiais que tem hoje, seríamos grandes mestres; Com todos os problemas [a escola] funcionava (Professor 25).

Essas/esses profissionais defendem que o bom professor é aquele que é estudioso, pesquisador e domina os conteúdos; que se atualiza

sempre e tem disciplina e é didático ao transmitir seus saberes; que é assíduo e pontual; que se comunica bem com seus alunos e consegue ensinar, que diversifica suas aulas e evita os modismos, mas não as inovações; aquele que é flexível, ousado, dinâmico e demonstra bom exemplo, figurando como modelo para seus alunos.

6.2 UM PONTO DE VISTA NECESSÁRIO

Considerando que na década de 1960¹⁰⁹ o problema da educação em Santa Catarina foi alçado à categoria de um dos principais assuntos que davam o tom dos discursos, bem como a existência de um “descompasso entre forças sociais dominantes, a oligarquia e forças sociais emergentes, a modernização” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2014, p. 137); considerando ainda que “a escola era vista como o lugar capaz de transformar o arcaico em moderno” (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 46) e que a necessidade de educar, estava essencialmente ligada à ideia de progredir, observa-se o indispensável papel do professorado catarinense neste processo de mudança. Assim, depreendemos que a formação docente passa a ser uma ação dirigida para finalidades práticas e políticas, e sendo dessa forma, constituía-se substancial para alicerçar o processo de modernização, que em Santa Catarina, foi desencadeado por Celso Ramos no início da mencionada década.

Pâmela Faria Oliveira e Carlos Henrique de Carvalho (2014, p. 146) também reconhecem esta tese, quando afirmam a necessidade de uma “imbricação do discurso educacional com o discurso político, em que a política passaria a traçar os rumos da educação” e de modo mais específico, como consequência, da formação de um professorado apto à contribuir com o processo modernizador. Essa articulação projeta uma investida de fazer Santa Catarina desenvolver-se com base na formação. Entendemos que assim como em outros Estados, como aconteceu, por exemplo, em Minas Gerais, também em Santa Catarina ocorreu

¹⁰⁹ Não desconsideramos outras décadas, nas quais a educação também foi alçada à categoria de principal assunto, embora para atingir finalidades distintas. Citamos, por exemplo, o Governo de Nereu Ramos no início do século, para o qual a educação tinha “uma conotação única na história catarinense. A escola foi a instituição considerada mais adequada para servir de veículo para atingir amplos segmentos da população no sentido de normatizar, homogeneizar, disciplinar, ordenar e higienizar hábitos e comportamentos” (UNGLAUB, 2005, p. 1).

O desejo de fazer [...] progredir via educação e de preparar o povo para ocupar seu espaço no processo de industrialização traduzia um fenômeno mais amplo: a inserção na modernidade; isto é, em um novo ideário, em uma nova consciência de mundo, uma nova sensibilidade, uma nova percepção de realidade que mudou costumes seculares e a organização social de estilos de vida tradicionais (CARVALHO; CARVALHO, 2013, p. 141).

A atuação das professoras e professores catarinenses com bases em elementos modernos visava construir “outro padrão de sociabilidade, novas relações políticas e econômicas, novos costumes, novas sensibilidades e novas mentalidades” (CARVALHO; CARVALHO, 2013, p. 141). Por meio da atuação docente, entendemos que deveriam ser superados os traços que marcavam a sociedade catarinense como rural. Para tanto, “laços [deveriam] ser firmados com grupos sociais distintos [...]. Dentre esses grupos está o professorado convocado a participar” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2014, p. 140).

Luciano Mendes de Faria Filho (2010), ao desenvolver reflexões sobre *As retóricas das reformas*, revela aspectos importantes dos discursos produzidos por intelectuais brasileiros entre os anos de 1882 a 1932 e destaca a relação existente entre as reformas escolares e a reforma dos professores. Partimos do pressuposto de que a tese deste historiador da educação brasileira permanece viva, ainda na década de 1960, pois a reforma da educação veio de modo verticalizado, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1961, tendo se tornado necessário “reformular os professores catarinenses” e conformá-los a esta Lei. Essa ação de conformação era imprescindível porque “da ação dos professores que adviria uma melhor educação das crianças” (FARIA FILHO, 2010, p. 16) e, conseqüentemente, a reestruturação da própria sociedade.

Uma ação “arcaica” do professorado poderia contribuir para fazer desmoronar o projeto de modernização da sociedade catarinense. Sua função compreenderia

[...] adaptar a criança à vida social. Adaptar, nesse caso, sugere moldá-la à vida em sociedade [modernizada] daí a comparação metafórica com a ideia de metal quente, isto é, pronto para ganhar

formas mediante a manipulação esmerada, disciplinada e rigorosa do metalúrgico/professor (OLIVEIRA; CARVALHO, 2014, p. 143).

Percebemos que a função do professorado prevalece, considerando que a ideia de trabalhar metal quente foi tomada por Pamela Faria Oliveira e Carlos Henrique de Carvalho (2014) de discursos proferidos por Francisco Campos por volta de 1927.

A possibilidade do professorado de lidar com a situação educacional, de dar uma “forma modernizada” a uma realidade consolidada por elementos “arcaicos” em Santa Catarina, poderia advir, segundo Sílvio Coelho dos Santos (1968b) descreve no Mensário Informativo nº 14, ainda que não aludisse à metáfora do “metal quente”, da reformulação dos “cursos de formação de professores visando adequar a formação de novos mestres e, simultaneamente, criar ambientes necessários à programação de cursos de reciclagem para os professores em exercício” (SANTOS, 1968b, p. 11).

Como se viu, as possibilidades de atuação do corpo docente estão ligadas às suas condições. Essas condições em Santa Catarina estão descritas no documento, *Subsídios ao plano quinquenal de educação do Estado de Santa Catarina 1966-1970*, e são balizadas no Censo Escolar de 1964. Este documento especifica que havia no Estado um total de 1.734 (1,31%) docentes do ensino primário (das Redes Estadual, Municipal e particular) do sexo masculino e 11.450 (98,69%) do sexo feminino.

Desses estavam em regência de classe 1.627 homens e 10.657 mulheres. A diplomação desse corpo docente encontra-se na seguinte condição: dos normalistas de 2º ciclo, 94 eram homens e 2.366 mulheres; de 1º ciclo, 357 eram homens e 2.867 eram mulheres. Do curso secundário havia 41 homens e 49 mulheres. Dos docentes não normalistas, de nível médio de 2º ciclo, 80 homens e 511 mulheres possuíam o curso concluído e 76 homens e 407 mulheres ainda não o haviam completado. Já os docentes não normalistas de 1º ciclo encontravam-se na seguinte situação: 117 homens e 568 mulheres haviam-no terminado e 117 homens e 377 mulheres não. No que diz respeito aos docentes que só possuíam o nível primário, 656 homens e 2.916 mulheres haviam-no finalizado e 93 homens e 592 não. Do total do professorado (13.184), 103 homens e 797 mulheres não eram regentes de classe. Esse contingente docente se abrigava em 5.572 prédios escolares: destes 824 (14,79%) se localizavam em ambientes urbanos e suburbanos e 4.748 (85,21%) em ambiente rural. O Mensário

Informativo nº 4 do Cepe anota que, no ano de 1935, havia em Santa Catarina, 55 grupos escolares e 1.784 escolas isoladas rurais.

Esse alto contingente e a abrangência da ação das professoras/res dos meios rurais merecia uma formação condizente com sua responsabilidade e função. Assim, de acordo com as constatações de Elaine Aparecida Teixeira Pereira (2013) constituía-se a sua formação:

Como problema a ser resolvido no cenário educacional, as escolas isoladas e os cursos que eram destinados à formação de seus professores, nas diferentes denominações que tiveram (cursos normais regionais, escolas normais rurais, escolas normais primárias, cursos complementares...), parecem trazer à luz sujeitos e instituições não alcançados até então pela desejada modernidade educacional (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 30).

No que é pertinente ao ensino superior, consta que no ano de 1964, 84 alunos estavam matriculados na UDESC e no ano de 1965, 86 alunos. O Estado disponibilizou para o ano de 1964, para responder aos três níveis de ensino, um montante de Cr\$ 5.201.397.973, contra Cr\$ 12.239,50 no ano de 1962. O documento *Subsídios* salienta que ainda com o aumento do investimento financeiro no setor da educação

O fato é que as crianças (uma boa parte dos que estão a frequentar escolas) não receberam a educação necessária a sobreviver na sociedade complexa e dinâmica que as envolve, nem muito menos a corresponder as expectativas de progresso, próximas a remota, dessa mesma sociedade (SANTA CATARINA, 1965, p. 15).

Oswaldo Ferreira de Melo (1967) ,ao pensar *Diretrizes para a educação em Santa Catarina*, coaduna com esta constatação quando reconhece que as crianças catarinenses estavam precariamente escolarizadas e que

A evasão escolar apresentava-se numa relação alarmante, pois das 100% de crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 15% concluíam a 4ª e dessas somente 6% ingressavam em cursos de nível médio. A taxa de reprovação era de quase

40% sobre o total das crianças matriculadas (MELO, 1967, p. 21).

O documento *Subsídios* acrescenta ainda que:

O ensino médio e superior ainda não atendem quantitativamente às necessidades de preparação de mão de obra especializada do Estado. Além disso, esses dois ramos do ensino tem suas deficiências qualitativas. Necessário se faz, portanto, a conscientização dos problemas existentes e a partir das realizações feitas projetar-se as soluções adequadas ao processo de desenvolvimento (SANTA CATARINA, 1965, p. 15).

Estas afirmações recaem sobre a necessidade de preparação de um corpo docente devidamente qualificado para formar “o elemento propulsor do progresso, ou seja, o técnico, o pesquisador, o educador, o trabalhador qualificado, o profissional liberal, o cientista, o administrador, o político” (MELO, 1967, p. 15). Sem o sustentáculo da formação de professores fortalecido, o processo de modernização encampado pelo Governo de Santa Catarina, estaria fragilizado. Dessa forma, o aspecto da formação aparece no Plano Estadual de Educação (PEE 1969-1980), no item 3.1, como uma meta a ser cumprida em curto prazo, o que traduz essa urgência: “reciclagem e aperfeiçoamento dos diretores e professores lotados nos estabelecimentos em que for implantada a nova estrutura escolar” (SANTA CATARINA, 1969, p. 4).

Em termos de fortalecimento da educação, por meio de investimento na formação, Melo (1967, p. 25) destaca que a intenção do governo era “oferecer condições de formação, em alto nível, de orientadores educacionais, administradores escolares, técnicos em educação e professores de ensino normal”, o que, de algum modo, afetaria diretamente a ação do corpo docente, tendo em vista que esses especialistas os colocariam em proximidade com as formas altamente modernas de pensar e praticar a educação. Essa ideia aparece no PEE como meta a ser atingida em curto prazo e sendo considerada como “reciclagem dos atuais inspetores escolares e regionais, supervisores e orientadores de ensino, visando a formação de um corpo de ação destinado à orientação do professorado” (SANTA CATARINA, 1969, p. 4).

Outra meta a ser cumprida em curto prazo e que também refletiria na formação do corpo docente, seria a reforma da Secretaria de Educação e Cultura (SEC). Esta meta consta, em primeiro lugar, no item 3.1 do documento: a “implantação da reforma administrativa da Secretaria da Educação e Cultura e a conseqüente racionalização dos serviços burocráticos, ampliação e treinamento de seus quadros técnicos” e “treinamento do pessoal administrativo da SEC e demais órgãos de execução” (SANTA CATARINA, 1969, p. 4-5). Essa meta prevê que as instâncias superiores da educação catarinense funcionassem de modo racional, abandonando as ações pessoais daqueles que exercessem cargos de comando.

Melo (1967) observa que o Estado pretendia atingir um grupo de 5.000 professores primários do ambiente rural, com intensivos cursos de treinamento e que até o ano de 1965 conseguiu atingir um número de 5.100, ou seja, somente 38,66% dos docentes permaneceram na mesma situação, no que é pertinente à formação para atuar no ensino primário. Contudo, constava, como já sinalizado, que o Estado contava com um corpo docente para o ensino primário de 13.189. Os “intensivões” também foram mobilizados em termos de especializar e treinar 600 professores.

O documento *Subsídios* registra que, para atingir os objetivos de integrar o catarinense ao seu ambiente social, e torná-lo apto a exercer suas atividades de maneira útil e necessária ao estágio da sociedade catarinense daquele contexto, dois problemas deveriam merecer atenção imediata: “elaboração de um currículo nos moldes preconizados pela educação moderna” e “eliminação das deficiências formativas do professorado primário” (SANTA CATARINA, 1965, p. 16). Quanto ao primeiro, o documento assinala cinco razões para a reelaboração do currículo e justifica:

O mais beneficiado, sem dúvida alguma, será o próprio aluno – sua educação se processará de forma mais adequada e harmônica com as novas exigências da época atual. Um currículo bem estruturado permitirá ao aluno, mesmo que este não continue seus estudos na escola média, os meios necessários para enfrentar a vida com segurança e possibilidades amplas de ser feliz (SANTA CATARINA, 1965, p. 16).

Assim, o catarinense poderia atuar eficientemente na sociedade e sua aprendizagem se elevaria em qualidade. Quanto aos docentes, a reestruturação curricular “não [permitiria] a estratificação do professor. Muito pelo contrário, [forçaria] a um constante aperfeiçoamento dos conhecimentos e dos seus métodos, enfim, da maneira de agir” (SANTA CATARINA, 1965, p. 17). Dessa maneira, (re)pensar o currículo poderia constituir-se em mais um mecanismo de formação profissional, tendo em vista que levaria os professores a se aperfeiçoarem nos conteúdos que ministrariam e nas metodologias de trabalho que utilizariam.

Nesse aspecto, o professorado deveria estar envolvido com a mudança, visto que currículo novo implica abandono de “velhos hábitos” e aquisição de “novos hábitos”. Assim, currículo e formação de professores se colocam como complementares e relacionados: ao se identificarem com o currículo, não somente os professores, mas também, diretores e alunos não reagiriam a ele negativamente. O documento Subsídios (SANTA CATARINA, 1965, p. 19) anota: “um currículo eficiente exige professores eficientes, o mesmo se verificando quando a situação é inversa”.

A ideia principal firmava-se na necessidade de um “investimento pesado” no problema da formação docente justificada nos resultados alarmantes dos índices de repetência com relação ao ensino primário, fornecidos pelos dados estatísticos da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) entre os anos de 1940 e 1963. De acordo com esse documento “constatou-se ser a má formação do [...] professorado, uma das várias determinantes dessa situação” (SANTA CATARINA, 1965, p. 19). Como sugestões para a resolução do problema da formação docente, em duas situações, são destacadas: “o professor em formação, cuja responsabilidade pertence às escolas normais”; e “o professor já formado e em ação” (SANTA CATARINA, 1965, p. 19).

Uma medida para atingir os “mestres em ação”, seria a implantação de “outra orientação técnico-pedagógica” (SANTA CATARINA, 1965, p. 20), que deveria ser colocada em prática por meio da realização de cursos, de seminários e encontros frequentes com esse grupo de profissionais e deveria, também, estender-se para inspetores regionais de educação, supervisores e diretores escolares. Já sobre os “mestres em formação”, o documento observa seis mecanismos para formar professores aptos a contribuir com o processo de modernização do Estado e como estímulos ao desenvolvimento da atividade profissional. Consideramos importante transcrevê-los aqui:

- a) incentivo à formação técnica de alto nível, para os jovens capazes, através de bolsas de estudo;
- b) determinar o número máximo de alunos por classe (30 alunos em cada sala de aula seria o ideal) de modo a permitir à professora melhores condições de trabalho;
- c) anexo às escolas rurais deveria haver um 'pequeno apartamento' para professor, com mínimo de conforto, especialmente nas áreas rurais;
- d) criação de um 'estatuto do magistério primário' onde o normalista possa usufruir de uma série de vantagens na sua profissão. Ressalte-se que o problema dos vencimentos¹¹⁰ do professor primário deve ser considerado prioritariamente;
- e) seleção de melhores livros textos para alunos e fornecimento de material didático que ajude o professor no preparo de suas aulas – livros, publicações, revistas etc. Há necessidade de uma melhor seleção de livros a serem utilizados pelos alunos em sua aprendizagem, livros que atendam realmente os interesses do leitor a que se destinam. Por outro lado também se faz necessário que o professor tome conhecimento dos livros mais adequados que lhe são oferecidos pelo comércio ou outras publicações referentes à sua atividade profissional, a fim de que possa desenvolvê-la melhor tendo em vista a situação atual da escola. Esse conhecimento poderia ser feito através de indicações bibliográficas de livros, revistas ou outras publicações de interesse do professor;
- f) recursos audiovisuais – hoje em dia, torna-se necessário fazer com que as aulas sejam mais atraentes e haja maior atenção nas lições. A adoção dos R.A.V., é pois, o único meio de tornar o aprendizado mais rápido, mais atrativo e eficiente (SANTA CATARINA, 1965, p. 21-22).

¹¹⁰ Ainda nota o documento que tais “vencimentos devem ser mais adequados à nobre profissão do magistério. Além do mais, deve existir um ‘código de vantagens’ (gratificações, contagem de pontos dobrados, etc.) para os professores que se obrigam a exercer sua profissão na zona rural, interior do Estado, etc.” (SANTA CATARINA, 1965, p. 21).

Observamos que a qualidade da formação de uma professora ou professor, aptos a contribuir com o processo de modernização envolve questões financeiras, de redução do número de alunos em sala de aula, de moradia (para o sexo masculino), de elaboração de um estatuto normatizador da profissão, de maior acuidade na seleção, tanto de livros quanto de material didático, para elevar a qualidade de leitura de preparação das aulas pelas professoras/res e também dos alunos e a adoção de recursos audiovisuais, como modo de motivar os alunos e acelerar a aprendizagem. Os recursos audiovisuais representam, ainda, a nosso ver, a ideia de aproximação com o moderno que se pensava para a educação catarinense.

Contudo, quando analisa o ensino normal, destinado aos “mestres em formação” conclui: ainda que este ensino fosse largamente difundido e aceito pelos catarinenses por razões diversas, seus objetivos revelam “uma série de distorções que impõem sua revisão imediata” (SANTA CATARINA, 1965, p. 25), considerando os dois subtipos, nos quais se divide: ginásio normal e colégio normal. O primeiro com foco na formação dos professores para os ambientes rurais, atendia a demanda existente de educação média para a população catarinense.

Melo (1967, p. 21-22), ao se referir a esses cursos, apresenta-os como uma “rede [...] cujos currículos e organização eram incondizentes com as necessidades do Estado e dos educandos, especialmente”. A principal dificuldade do segundo era o distanciamento da escola primária, “razão de sua existência”, ou seja, esses professores careciam de aquisição de experiência por meio da prática pedagógica. Isto de certa forma não contribuía para a preparação de um corpo docente especializado para cooperar com suas expectativas de modernização.

Quanto à situação de formação do professorado, Melo (1967, p. 22) considera que a mesma “não era menos apreensiva”. De acordo com sua leitura, 5.500 professores não possuíam, no ano de 1960, “qualquer habilitação para o exercício do magistério”. Assim, para colocar Santa Catarina entre os Estados mais avançados da União, era premente “treinar os professores, principalmente os da zona rural”, normatizar o ensino e possibilitar meios para a concretização do trabalho educacional. Melo (1967) acentua que o Estado estava buscando cumprir os objetivos educacionais:

Porque foi criada uma Faculdade de Educação; porque cerca de 2.000 salas de aula [...] foram construídas [...]; porque dezenas de

estabelecimentos particulares de ensino médio foram criados; porque se processaram os convênios de gratuidade com os estabelecimentos particulares de ensino e porque já se tinham realizado, em 4 anos, cerca de 20 cursos de treinamento e aperfeiçoamento do magistério, com atendimento de quase 5.000 professores (MELO, 1967, p. 22).

O Estado pretendia consolidar as condições de formação institucionalizando a educação, visto que a Faculdade de Educação mantinha um curso de Pedagogia com diversas especializações e o Cepe, como órgão que desenvolvia pesquisa no campo educacional. Ofertar instalações confortáveis para o exercício da função docente, além de, como já mencionamos, investir na formação de técnicos em alto nível, como mecanismos a mais de consolidação dessa formação e de valorização desses recursos humanos, eram medidas igualmente salutares.

No PEE, a ideia de formação do professorado como fator essencial ao êxito do projeto de modernização econômica e social do Estado pode ser percebida por meio das finalidades descritas no item 3.1, do qual destacamos as que consideramos mais significativas:

Estimular a reintegração, em funções docentes, dos professores que se encontram à disposição nos vários setores não técnicos dos órgãos de execução do Estado, autarquias, repartições municipais, federais e órgãos privados de ação social e transferir os ônus para as instituições em que se encontram aqueles que optarem pela disposição;

Implantação, junto a cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação, de um centro de treinamento destinado à reciclagem e aperfeiçoamento do pessoal docente do ciclo básico, tendo como ponto de partida os atuais Centros Regionais de Orientação de Professores;

Reformulação do Estatuto do Magistério, onde se estabelecem os direitos e deveres dos docentes e se garantam estímulos para o aperfeiçoamento do professor e para sua fixação nas zonas rurais, e se determinarem as normas para o ingresso na carreira;

Eliminação de toda e qualquer admissão de professores leigos para o ensino estadual a estimular os municípios a reduzirem gradativamente o ingresso de leigos nos seus quadros de magistério. Paralelamente, estabelecer programa para a promoção daqueles já estáveis nos quadros estaduais e municipais;

Extinção do regime de três turnos, iniciando-se a supressão pelo 1º grau da nova estrutura escolar, à medida em que for implantada a nova estrutura escolar;

Reformulação prioritária do currículo do ciclo médio de formação pedagógica, e estabelecimento de normas para a prática de estágio remunerado e supervisionado;

Elaboração dos programas dos ciclos básico e médio (SANTA CATARINA, 1969, p. 5).

Essas finalidades tidas como prioridade no PEE manifestam a relação pessoal e clientelista que prevalecia no trato com as questões educacionais: quando professoras e professores exercem funções fora das salas de aula e precisam ser “estimulados” a retornar à função docente, certamente tais professores foram “desviados de suas funções” por algum “apadrinhamento” que os colocou em uma situação “mais confortável”, com maior *status* social que o exercício do magistério. Contudo, essa questão é mais complexa, posto que as relações clientelistas prevaleciam nos mais diversos âmbitos da sociedade catarinense, tanto nas organizações/instituições públicas, quanto privadas. Assim, essa cultura tradicionalista prevaleceu como herança das oligarquias e revelavam um jogo de forças com as quais os ideais modernizantes estabeleciam embates.

Sílvio Coelho dos Santos (1968a, p. 7), analisando o problema da formação de docentes, enuncia a carência desses profissionais para o ensino primário, esclarecendo que “em 1966, a presença de normalistas de 2º ciclo nos quadros das diversas redes de ensino primário era inferior a 50%”. Santos (1968a), entretanto, entende que isso não era motivado por ausência de escolas normais. Para ele, a fragilidade que se observava em grande medida dava-se por conta dos “desvios” entre a finalização do curso e o ingresso na carreira. Assim ele tece suas críticas a tal situação:

Há uma flagrante evasão dos normalistas formados, quando do ingresso na carreira, além de ocorrer um clientelismo político¹¹¹ que permite muitas das jovens, que se submetem aos concursos de ingresso, virem a ser colocadas à disposição da SEC, em lugar de serem lotadas em estabelecimentos de ensino. O fato do senhor Secretário da Pasta da Educação estar atendendo, nesses últimos dois meses, a média de 100 pessoas por dia, é um testemunho eloquente do que estamos a afirmar (SANTOS, 1968a, p. 7).

Esses professores, sem exercer a função para a qual foram preparados pelo Estado, permaneciam sob sua tutela no que é pertinente à remuneração, o que possivelmente gerava um duplo prejuízo, visto que o corpo docente não contava com a atuação daquele profissional (possivelmente bem formado) e o Estado precisava suprir sua falta contratando outro profissional, ou seja, pagando duas vezes. Santos (1968b, p. 10), fundamentado em pesquisas desenvolvidas pelo Cepe, demonstra que no ano de 1966, somente no Estado de Santa Catarina, foram remunerados 14.229 professores. Para ele, isso comprovava que “frente aos dados relativos aos professores estaduais com efetivo exercício, no total de 10.726, que 3.503 docentes encontravam-se afastados de suas funções básicas”; para ele esta era uma situação que contribuía para o “inchaço” da máquina administrativa.

Esse comportamento nos órgãos de execução da educação era incompatível com a construção de uma sociedade modernizada, na qual as relações devem ser individuais e não pessoais. Santos (1968a, p. 7) enumera, ainda, outras razões que comprometiam o exercício docente do professorado catarinense:

Inadequação dos currículos, insuficiência de salários, acentuada intromissão da política partidária no desenvolvimento do sistema de ensino (qual o cabo eleitoral que não tem uma filha, irmã, prima ou cunhada, quando não mulher, engajada no sistema como professora substituta, interina ou não titulada?), emperramento da máquina administrativa devido à burocracia, insuficiência de pessoal técnico, [...]

¹¹¹ Os grifos são do autor.

falta de previsão dos educadores e velho hábito de improvisação (SANTOS, 1968a, p. 7).

Santos (1968a) toca em um ponto delicado do processo de formação: a “invasão” do campo político, que ao alargar suas fronteiras, penetra o campo educacional, descaracterizando, de certa forma, as regras de seu jogo e fazendo deste campo uma espécie de capital, com o qual, diversas situações eram negociadas. As denúncias de Santos (1968a) revelam que as relações estabelecidas nos “bastidores” do Estado ainda permaneciam fundamentadas em padrões “arcaicos”, enquanto na “cena principal” era apresentada uma sociedade que se afirmava em vias de modernização.

Ao pensar essa falta de previsibilidade, Santos (1968a) faz referência aos cursos normais regionais, ou ginásios normais, que objetivavam preparar pessoal docente para os ambientes rurais. O autor assinala que o ingresso a esses cursos não se dá porque esses alunos almejam o magistério, mas pela carência de ensino médio. Esses alunos são “obrigados a cumprir as matérias de cunho pedagógico integrantes do currículo e chega-se ao paradoxo de se ver jovens de 13 a 14 anos a estudar didática e metodologia de ensino” (SANTOS, 1967a, p. 7).

Juliete Schneider (2008, p. 121), ao analisar *A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina*, ratifica as constatações de Santos (1967a), quando afirma que “o Ginásio Normal se [expandiu], mas não [respondeu] ao objetivo de formar professores”. Ao recortar para seu estudo, o período que vai de 1946 a 1969, ela observa que ocorreram investimentos nos cursos de formação de professores, mas não única e exclusivamente voltados a esse objetivo. A intenção era, também, ampliar as oportunidades de acesso à escolarização secundária. Para ela, “a ampliação das oportunidades de acesso à escola” se manifestou como “uma das faces da democratização escolar”. Assim sendo, houve investimento em “um ramo do ensino que, com baixo custo, atenderia as demandas por escolarização, freadas pelo Contrato firmado entre a Igreja Católica e o Estado de Santa Catarina, e a formação ‘apressada’ de professores para a zona rural” (SCHNEIDER, 2008, p. 121). A autora conclui:

Na maioria das cidades do interior do Estado, a única oferta de ensino secundário público era o Ensino Normal, mais especificamente o ciclo ginásial. Sem condições de pagar pelo curso

propedêutico, um número significativo de jovens ingressou no ciclo ginásial normal, principalmente para prosseguir os estudos (SCHNEIDER, 2008, p. 122).

Zenilda Nunes Lins (1968), ao publicar o artigo intitulado *Expectativas do plano*, no Mensário Informativo do Cepe nº 16, reflete sobre a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) como uma forma de redefinir a política educacional no Estado. Lins (1968) considera as questões abordadas por Santos (1967a), sobre a formação oferecida no ginásio normal, como distorção. Entre os principais problemas por ela observados, em um total de dez, quatro dizem respeito à formação do professorado:

1. Professores primários ministrando aulas nos cursos ginásiais, com visível prejuízo para o curso elementar;
2. Ministração de disciplinas como Psicologia e Didática a adolescentes de 12 e 13 anos de idade; [...]
4. ausência de orientação pedagógica no ensino de nível médio; [...]
6. Deficiência no sistema geral de orientação pedagógica no curso primário; [...] (LINS, 1968, p. 4).

Participe também destas ideias, ao tecer *Considerações sobre o ensino normal em Santa Catarina*, Ingeburg Dekker (1968, p. 3) afirma existir no Estado no ano de 1968, 267 Ginásios Normais. Dekker (1968) reflete sobre o problema da formação de professores, a partir do funcionamento dessas instituições de ensino e assinala que “98 Cursos Normais Regionais [existentes] foram, através dos Decretos (nº 945/22-11-63; nº 3282/14-10-65 e nº 2492/31-1-65) transformados em ginásios”. Segundo a autora, não havia município catarinense onde não funcionasse um ou mais ginásios normais. Assim, Dekker (1968) analisa as funções dos ginásios normais:

Inicialmente criados para atender às necessidades de formação de professor regente do ensino primário, principalmente para o interior, devido à carência de professores normalistas, sofreram

depois distorções em suas verdadeiras finalidades e programações [servindo] apenas para atender, bem ou mal, os reclamos do ensino médio da população escolar catarinense (DEKKER, 1968, p. 3).

Ainda segundo Dekker (1968), estas distorções eram devidas a interferências de motivações sociais e políticas imprevistas inicialmente e que esvaziaram gradativamente os conteúdos que deveriam compor verdadeiramente os programas. Isso contribuiu para que essas instituições se desviassem de sua qualidade primeira, de formar o professorado para o ambiente urbano, passando a responder de modo precário pela educação média da população catarinense. Assim, além da cultura humanística obrigatória, os alunos dessas escolas recebiam preparação pedagógica, constituindo-se em um “híbrido intelectual” entre o leigo e o normalista. Dekker (1968) desenvolve a seguinte argumentação sobre tais questões:

Devido à carência de pessoal docente habilitado e de local próprio para instalação, os ginásios passaram a funcionar nos grupos escolares, utilizando as instalações destes, bem como os próprios professores normalistas ou não da rede de ensino primário. [...] Assim a rede de ensino primário, carente em si, teve que suportar a sobrecarga dos ginásios normais e até de colégios normais (DEKKER, 1968, p. 3).

Esta situação provocou a necessidade de triplicar e até quadruplicar os turnos, prejudicando o próprio ensino normal de 1º e 2º ciclo, nos quais especialmente no 1º ciclo, encontravam-se adolescentes a partir de 11 anos estudando matérias pedagógicas e fazendo prática de ensino, ambas ineficientes por serem profissionalizações precoces. Outra questão era a idade legal (18 anos) para ingresso no magistério, o que os leva a frequentar outros cursos e migrar do magistério para outras profissões. Para Dekker (1968, p. 6), os ginásios normais deveriam existir onde fossem extremamente necessários para a profissionalização docente e, principalmente, oferecer mecanismos capazes de “atrair para sua clientela, os atuais professores leigos (não titulados)”.

Retomando as finalidades descritas como prioridades no PEE, a ideia de reciclagem e de aperfeiçoamento do pessoal docente do ciclo básico, manifesta a necessidade de construção desde a base educacional

de indivíduos com mentalidades preparadas para viver e exercer sua função em uma sociedade em constante transformação, como se propunha para Santa Catarina na década de 1960. Objetivando fixar os professores em um ambiente rural, os estudos de Teixeira Pereira (2013) revelam que fazia parte de um discurso existente sobre a formação de professores para o meio rural, que visava “modernizar o arcaico”.

Para Teixeira Pereira (2013, p. 20), ainda que não esteja fazendo referência aos Governos de Celso Ramos e Ivo Silveira, esse discurso procura dar respostas adequadas às políticas de educação e de governo: “o professor deve ser formado de acordo com um determinado ideário político”. Esse ideário político pode estar presente, por exemplo, na medida aparentemente simples como, por exemplo, mudança de nomenclatura. Schneider (2008, p. 31) demonstra que sempre ocorrem mudanças no nome, na duração e nas finalidades, quando o objetivo é “adequar, [...] conformar [a] formação às novas necessidades e expectativas educacionais” (SCHNEIDER, 2008, p. 31) e governamentais. A primeira autora complementa a ideia de “modernizar o arcaico”, destacando a importância do professorado nesse projeto. Diz ela:

Na medida em que atuam diretamente na educação das crianças e jovens, os professores são os responsáveis diretos pela implementação do projeto educacional oficialmente difundido e a formação por eles recebida se torna decisiva na medida em que os preparou, ou não, para uma atuação coerente com as expectativas neles depositadas. (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 20)

Já o objetivo de reformular o Estatuto do Magistério, estabelecendo direitos, deveres e um plano de carreira para os docentes, funcionaria como um “mecanismo de sedução”, ação que tornaria esses profissionais mais confiantes, em termos de situação profissional, o que deveria se refletir em sua atuação na sala de aula.

Como interesse dos governos da década de 1960 constava a eliminação de todo o professorado leigo, por meio da não admissão e do estabelecimento de um programa formativo daqueles que compunham o quadro dos efetivos. Essa situação provavelmente encontrava-se com maior frequência nos ambientes rurais. Podemos perceber, nessa situação, um paradoxo, tendo em vista que Teixeira Pereira (2013) argumenta em seus estudos, que no Estado havia uma proclamada

condição de padrão no que é pertinente à formação de docentes para o ambiente rural, considerando a multiplicação, bem como a ação dos denominados cursos normais regionais. Tais cursos foram instituídos pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Para a mesma autora, ainda que pese esse discurso no ideário dos administradores catarinenses, o que ocorria no Estado

[...] era uma formação que não atendia plenamente as necessidades das escolas isoladas e/ou que não alcançava a totalidade dos professores que exerciam/exerceriam a docência nessas escolas sem dispor de formação adequada (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 30-31).

Dessa forma, percebe-se que os cursos destinados a formar as professoras e os professores catarinenses, contrariando as

Expectativas neles depositadas e a alguns discursos sobre eles veiculados, não conseguiam oferecer aos professores das escolas rurais uma formação mais condizente com sua função, principalmente por dois motivos: tinham uma organização curricular e pedagógica que impossibilitava que alcançassem o objetivo para o qual haviam sido criados; eram frequentados por jovens que procuravam o curso muitas vezes não com o intuito de se tornarem professores, mas de encontrar possibilidade de acesso ao nível ginásial (que tinha oferta bastante escassa no meio rural) (TEIXEIRA PEREIRA, 2013, p. 30-31)

Se em finais da primeira metade do século XX, o discurso trazia à tona um Brasil dual, a formação docente deveria ser adequada às necessidades, tanto dos ambientes rurais quanto urbanos, como pode ser percebido nas argumentações de Nilma Leal (apud TEIXEIRA PEREIRA, 2013):

A educação escolar deve procurar despertar na criança o desejo pela vida da cidade, ou então, o gosto pela vida do campo, conforme a zona em que ela vive. Teremos que criar dois tipos de escola: escola urbana e escola rural. Na cidade, temos que educar o indivíduo para viver na

cidade, para as ocupações que êle aí poderá ter. Da mesma forma, o sistema educacional do campo deve ser orientado para a obtenção da melhor maneira de viver no campo (LEAL, 1941, p. 73-74 apud TEIXEIRA PEREIRA, 2013).

Já com o objetivo de modernizar o Estado de Santa Catarina na década de 1960, o discurso era de eliminação das “tradicionalidades”, isto é, de tudo o que remetia ao “arcaico”, mais especificamente ao ambiente rural. Se isso não fosse possível, pelo menos era preciso aproximar a realidade dos ambientes rurais e urbanos. Dessa eliminação ou aproximação, fazia parte reciclar as professoras e os professores desses ambientes, livrando-os de seus “vícios educacionais” e da falta de formação.

A preocupação com a formação do professorado no Governo de Ivo Silveira já se manifestava no ano de 1966, quando no Mensário Informativo nº 3, a equipe pertencente ao Cepe e responsável pela elaboração da pesquisa intitulada *Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina*; primeira pesquisa que desenhou a situação da educação catarinense, ao adotar o esquema de tabulação dos dados, recolhidos pelos técnicos da instituição e alunos do Curso de Pedagogia da FAEd, e ao analisar o ensino primário, colocando a formação de professoras/res como o terceiro item, ao qual se deveriam voltar suas atenções.

O Mensário Informativo nº 6, do ano de 1967 informa que exemplares do relatório da pesquisa, volumes contendo 192 páginas, que abordavam os principais problemas do processo educacional catarinense, foram entregues ao Governador e outras autoridades do setor. Enumerados os problemas de 1 a 28, aqueles que mencionam a formação das professoras e professores primários são os seguintes:

Apenas 29% do professorado primário é normalista de 2º ciclo. Dos demais, 28% são regionalistas, 30% não titulados e 13% substitutos. Entretanto, existem na rede estadual 1.188 normalistas e outros 2.315 professores de várias categorias que, embora fazendo parte do quadro funcional, não estão atuando diretamente no ensino primário. Nos quadros municipais a incidência de normalistas é mínima (SANTA CATARINA, 1967, p. 1).

Essa situação refletia, diretamente, no êxito do alunado do Estado, considerando que o índice de evasão escolar foi de 77%, quando se observa os alunos que entraram na 1ª série em 1962 e saíram concluindo a 4ª série em 1965 e que nesse mesmo ano, o índice de reprovação atingiu 36%. Já os itens 15 e 16 indicam que quem atuava no ensino médio eram professores normalistas, considerando que a questão financeira desmotivava os profissionais devidamente habilitados para atuar nesse nível de ensino. No item 22, afirma o Mensário (SANTA CATARINA, 1967, p. 2) que havia uma “triplicidade de esforços quanto à orientação do professor, pois que atuam nesse sentido o Inspetor, o Supervisor e o Orientador Pedagógico”.

O Mensário Informativo nº 9, de 1967, traz um artigo assinado pela professora Inês Veiga Haas, intitulado *O Instituto de Educação e a formação do professor primário*. Nele, a autora, que nesse contexto fazia parte do Cepe atuando como técnica, argumenta:

Santa Catarina ainda não resolveu o problema da formação do seu magistério primário. Mãos de três mil professores de nível igual ou abaixo do 4º ano primário são responsáveis pela educação de grande parte da zona rural; a zona urbana é deficientemente atendida por professores normalistas, quase sempre possuidores de delimitações em sua formação; o ensino primário, uma das grandes necessidades da educação no Estado, não pode organizar-se suficientemente por falta de professores especializados (HAAS, 1967, p. 2-3).

Haas (1967) defende a ideia de que a Faculdade de Educação não poderia atender as demandas de formação, nem de técnicos educacionais, nem de professores para os cursos normais. Para ela, a formação de normalistas e regentes de ensino primário deveria ser prioritária. A autora assinala que as escolas existentes no Estado precisavam estar aptas a ministrar não só os conteúdos necessários, mas também, incutir o “espírito dos educadores” no corpo docente. Esse “espírito dos educadores” diz respeito ao ambiente de modernização, no qual Santa Catarina se encontrava. O professorado precisava entender que o processo educacional tinha primazia sobre qualquer outro setor.

No entanto, ela admite que a dificuldade para a aquisição desse “espírito dos educadores” estava nas próprias condições oferecidas pelo

Estado, para a “transformação da mentalidade” do corpo docente. A autora demonstra preocupação com a tendência da formação de professores naquele contexto e destaca:

A atual tendência é de reduzir o 1º ciclo do curso médio a um único ginásio, pluricurricular. Não deviam, contudo, ser supridos completamente os cursos que formam o regente de ensino, porque é mais fácil levar um ginasiano para a zona rural, do que um normalista de 2º ciclo. É, pois o regente de ensino primário ainda a tábua de salvação para a educação na zona rural (HAAS, 1967, p. 3).

A formação imprópria desses profissionais acarretava uma espécie de “reação em cadeia”, isto é, a falta de docentes especializados nas demais instâncias, tais como ensino pré-primário, educação especial e ensino supletivo. Havia, ainda, o falta de conhecimento das melhores técnicas referentes ao ensino. Mais uma vez, Haas (1967, p. 3) atenta para a atuação do Estado: “as autoridades responsáveis pela formação primária do magistério primário parecem não ter alcançado o espírito da L.D.B. no capítulo IV, título VII quando organizaram seus estabelecimentos de ensino”.

O Capítulo IV da LDB nº 4.024 de 1961, que fixava as diretrizes e as bases da educação nacional que vigoravam no período, tratava *Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio*. A autora ampara-se na referida Lei para utilizar como exemplo o funcionamento do Instituto Estadual de Educação que, segundo suas observações, não atendia aos objetos requeridos para um estabelecimento pensado, exclusivamente, para formar o professorado. Haas (1967) descreve o que, segundo a LDB, seria um instituto de educação:

É um estabelecimento de ensino que, além dos cursos de grau médio normal, ministrará cursos de especialização, curso de administradores escolares e cursos de aperfeiçoamento, e que poderá ter ainda cursos de formação de professores para nível normal. É, portanto, um estabelecimento destinado exclusivamente à formação de educadores (HAAS, 1967, p. 3).

Ela tece a crítica ao observar o título dedicado ao Instituto Estadual de Educação no Sistema Estadual de Ensino. Em seu artigo

173, capítulo único do título VIII, o Instituto é transformado em uma instituição “especial”, considerando que incluía o ensino secundário entre os seus vários cursos. Esse curso era destinado a oferecer uma educação geral e servia de acesso ao ensino superior. Haas (1967) avalia assim: os institutos de educação eram reconhecidos e caracterizados no Sistema Estadual de Ensino, como instituições que possuíam a finalidade de formar professores primários, mas o Instituto Estadual de Educação constituía-se uma exceção, tendo em vista que além da responsabilidade de cumprir o fim a ele destinado, ainda preparava alunos para o nível superior. Assim ela conclui que a ordem de prioridades desta Instituição em Florianópolis estava invertida: “é um estabelecimento que, além do curso secundário, 1º e 2º ciclos, ainda mantém¹¹² um curso normal de 2º ciclo” (HAAS, 1967, p. 4).

Haas (1967) fundamenta seu argumento nas estatísticas colhidas junto à secretaria da Instituição: o total geral de alunos matriculados era de 4.729 distribuídos entre 129 turmas. As matrículas no ensino secundário estavam assim subdivididas: 2.797 alunos de 1º ciclo divididos em 76 turmas e 1.310 alunos de 2º ciclo divididos entre 35 turmas, perfazendo um total de 4.107 alunos em 111 turmas. No que é pertinente ao ensino normal, não havia nenhum aluno de 1º ciclo; no 2º ciclo havia 622 distribuídos em 18 turmas, isto é, em uma instituição que deveria focar a formação de professores primários, somente 13,15% do alunado estava sendo preparado para ser professora/or, deixando de cumprir o objetivo preconizado que era formar regentes do ensino primário. A autora nota que a instituição parecia ter sido projetada para que nela funcionassem todos os cursos previstos na LDB e onde estavam

622 alunos que aspiram ser educadores, diluídos num fenomenal estabelecimento que abriga 4.729 adolescentes, além da quantidade de professores, mestres de disciplina, serventes, pessoal administrativo, num constante despejar de turmas em seus três turnos, num vaivém de pais e responsáveis que aparecem para tratar de interesses de seus filhos. Não há espaço nem ambiente adequado à formação de um educador (HAAS, 1967, p. 4).

¹¹² Os grifos pertencem a Haas.

O Instituto Estadual de Educação era o *locus* por excelência, onde deveriam funcionar:

[...] escolas de aplicação e experimentais de todos os tipos, ginásio normal, ou seja, cursos de formação de regentes de ensino primário para a zona rural, colégio normal, cursos de especialização e cursos de aperfeiçoamento (HAAS, 1967, p. 4).

Poderia, também, estreitar seus “laços” com a Faculdade de Educação, sendo-lhe campo para o aprendizado prático e experimental para as alunas/os do curso de Pedagogia.

Ainda segundo as alegações de Haas (1967, p. 4), aos “mestres em ação” não titulados, a instituição também poderia oferecer cursos que lhes “trouxessem, além de uma melhoria nos seus conhecimentos, uma maior segurança em sua situação profissional”. Desta maneira, ao privilegiar

A formação [do] professorado rural da ilha e adjacências, ao normalista que irá lotar os nossos grupos escolares, ao normalista especializado que irá atender às diversas áreas de educação primária, poderia o nosso “Dias Velho” apresentar-se como um autêntico INSTITUTO DE EDUCAÇÃO¹¹³ (HAAS, 1967, p. 5).

Assim como demonstramos, a formação de um corpo docente apto a contribuir para a consolidação do processo de modernização em Santa Catarina, passa pela existência de instituições destinadas, exclusivamente, à formação desses profissionais.

Outro aspecto que pode ser considerado como fator de uma formação apropriada ao contexto de modernização, é a existência de uma “biblioteca”, na qual deveria conter um acervo que abordasse especificamente temas relativos à questão educacional. Neste sentido, o Mensário Informativo nº 10 confirma a aquisição de 2.200 fichas catalográficas. Como lembramos, uma das questões abordadas no documento Subsídios (SANTA CATARINA, 1965), era justamente a não existência de uma biblioteca adequada para que os “mestres em

¹¹³ Destaque da autora.

formação” e os “mestres em ação” pudessem ter acesso às discussões mais relevantes sobre a temática educacional no período em tela, mas também para aprimorar a capacidade crítica de escolher, tanto os materiais didático-pedagógicos mais modernos quanto teóricos para ensinar seus alunos/as.

Ingeburg Dekker (1968a, p. 3), no Mensário Informativo do Cepe nº 13, ao refletir sobre *A escola isolada dentro do sistema educacional primário catarinense*, alega que a escola primária catarinense era “uma agência que [fazia] a iniciação cultural”. No entanto, não recebia orientação prática e educativa para atender às especificidades locais e regionais. Assim, sua atuação sociocultural era ineficiente. Ou seja, a ineficiência da escola decorre da ineficiência do professorado, sendo esta uma das suas principais facetas.

Dekker (1968a) destaca as conquistas, tanto da Pedagogia quanto da Psicologia, tidas como ciências auxiliares na formação de um corpo docente eficaz. Contudo, para Dekker (1968a) estas conquistas:

Não [vinham] alcançando [...] a grande massa do professorado primário catarinense, senão parcimoniosamente, apesar dos muitos esforços feitos nesse sentido. Tal fato se agrava mais porque elevada percentagem do professorado primário não tem condições para receber e utilizar proveitosamente os recursos psicopedagógicos [...] preconizados na escola primária (DEKKER, 1968a, p. 3).

Ao utilizar dados de 1966 do Departamento Estadual de Estatística (DEE) para balizar seus argumentos, Dekker (1968a) assinala que 81% das escolas catarinenses eram designadas como isoladas (4.740 unidades escolares) e 11% reunidas (627 unidades escolares). Do corpo docente atuante em 1966, enquanto 3.123 estavam em exercício nas Escolas Reunidas, 6.269 atuava em Escolas Isoladas. Nestas, um professor lecionava para três ou quatro séries em uma mesma sala de aula e turno. Esta “forma escolar”¹¹⁴ aumentava, ainda mais, a

¹¹⁴ Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, professores da Université Lumière Lyon 2 (França), em seu texto *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, explicitam que a emergência do conceito se deu no final dos anos de 1970, especialmente a partir de trabalhos sociológicos desenvolvidos pelo *Grupo de pesquisa sobre a socialização*, orientados em uma perspectiva de sociologia histórica, a partir do uso que alguns historiados como Roger Chartier,

complexidade do trabalho das professoras/res, “quase sempre leigos ou regentes de ensino primário, só raramente o professor normalista” (DEKKER, 1968a, p. 4), o fenômeno que também se repetia nas Escolas Reunidas. Assim, essas professoras/res ainda que exercendo suas funções com a máxima dedicação, em razão de suas condições e qualificação, não conseguiam obter o máximo de rendimento escolar dos seus alunos.

Neide Almeida Fiori (1975) assim caracteriza as Escolas Isoladas existentes no Estado, por volta de 1911:

[...] eram muito numerosas e típicas da zona rural. Nelas um só professor ensinava, no mesmo horário escolar, e na mesma sala de aula, a todos os alunos da escola, embora estes apresentassem diferentes níveis de adiantamento escolar e de anos de escolaridade (FIORI, 1975, p. 100).

Marcílio Dias dos Santos (1968), ao publicar o artigo *O tresbobrimento de turnos na escola primaria catarinense* no Mensário Informativo do Cepe nº 14, destaca que a Escola Isolada possuía

Como característica básica o fato de que seus professores, quase sempre não titulados, lecionam para uma, duas, ou mais séries, simultaneamente. O professor não titulado ou leigo, é aquele elemento que possuindo apenas o 4º ano primário (às vezes nem isso), a 5ª ou 6ª série complementares, é solicitado para desempenhar funções docentes (DIAS DOS SANTOS, 1968, p. 4).

Considerando as condições de exercício do magistério nas Escolas Isoladas, expostas por Dias dos Santos (1968) e as análises

Dominique Julia e M. M. Compère dele faziam. Os trabalhos iniciais destacaram a “relação entre a forma escolar e a nova forma de dominação ligada a uma reorganização do campo político-religioso e, [...] a relação estreita entre processos de escolarização e processos de urbanização”. Explicitam também que “a teoria da forma escolar, como toda teoria, foi se constituindo como tal à medida em que seu poder de construção dos fatos se afirmava no trabalho sobre os fatos” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 8).

estabelecidas por Dekker (1968a) sobre a escola primária em Santa Catarina, percebemos um paradoxo:

[...] o professor menos preparado (o leigo) [realizava] a tarefa mais complexa – ensinar ao mesmo tempo várias turmas diferentes em nível de adiantamento estando ele em condições materiais e pedagógicas inferiores (DEKKER, 1968a, p. 4-5).

Outro aspecto por ela abordado, refere-se ao seguinte fato:

[...] os esforços governamentais para melhorar o ensino primário não foram compensadores, pois a estatística comprova que a percentagem de reprovação e a taxa de evasão sofreram um decréscimo de pouca significação, principalmente nas séries iniciais (DEKKER, 1968a, p. 5).

Como reduzir as taxas de evasão e repetência? Como melhorar a qualidade da escola catarinense sem o investimento adequado na formação de professores? Uma professora/or conhecedora/or das condições socioculturais de seus alunos e de suas próprias condições, seria capaz de imprimir significado aos conteúdos curriculares a serem ministrados? Como não simplificar os conteúdos por considerar o alunado incapaz? Como adequá-los às necessidades locais e regionais?

Melhorar as condições de formação do professorado seria, conseqüentemente, melhorar a escola e a sociedade catarinense. Sem esta medida, os outros aspectos seriam de efeitos isolados e pouco produtivos, “incapazes de modificar o panorama educacional em sua totalidade no sentido de promover uma elevação sensível do padrão de ensino” (DEKKER, 1968a, p. 5) e muito menos de contribuir para a consolidação do processo de modernização, pensado para o Estado. Para Dekker (1968), substituir Escolas Isoladas e Reunidas, mal equipadas e instaladas por Grupos Escolares, como símbolo de um campo educacional moderno, não seria a solução da questão educacional em Santa Catarina. Contudo, um dos aspectos pensados para a educação nos anos 1960 foi justamente a “substituição” dessas escolas por Grupos Escolares. No entanto, esta substituição prevista como um dos aspectos da modernização do Estado, em termos reais, foi deficiente, tendo em vista que não se equipou todas as escolas como estava previsto e nem se qualificou devidamente o corpo docente, uma das essências da eficácia e

consolidação do projeto proposto. Talvez estas sejam algumas das razões da crítica tecida por Dekker (1968): a transformação de Escolas Isoladas e Reunidas unicamente por “força de lei”.

Sobre os Grupos Escolares, Dias dos Santos (1968, p. 4) evidencia:

a) possuem um professor para cada classe; b) seus professores são geralmente titulados; c) são as unidades que apresentam melhores condições materiais e d) servem às populações em melhores condições econômicas e culturais (DIAS DOS SANTOS, 1968, p. 4).

Para, em seguida, lançar a questão inquietante: “por que esta situação não se reflete positivamente sobre as taxas de rendimento quando consideramos a eficiência do sistema como um todo?” (DIAS DOS SANTOS, 1968, p. 4). Assim, é necessário considerar a fusão de uma estrutura adequada e de uma atuação coerente de um corpo docente fortalecido em sua formação, para modificar os quadros gerais do sistema educacional e contribuir para o êxito de um projeto não só de modernização da educação, mas social de modo mais amplo. O mesmo autor (1968)¹¹⁵ adverte que não se pode superestimar o papel da Escola Isolada, nem do professor não titulado pelas condições do ensino em Santa Catarina, mas deve-se entrecruzar diversos fatores e não fazer recair unicamente sobre esses indicadores, a análise do sistema em sua totalidade.

De acordo Dekker (1968), era necessário investir na formação das professoras/res, mas eles precisavam de um lastro cultural mínimo que os capacitaria a aproveitar e utilizar esse treinamento. Dekker (1968) é categórica quando define o corpo docente apto a receber formação:

Somente os bons professores entre os leigos, os que tiverem o curso primário completo ou o 1º ciclo do ensino médio, deveriam ser objeto de uma programação de recuperação que os habilitasse devidamente para o magistério. Não

¹¹⁵ O autor se fundamenta no fato de que Grupos Escolares e Escolas Reunidas representavam cerca de 16% do total de unidades escolares, embora mantivessem um contingente de 60% das crianças que frequentavam a educação primária em 1966.

haveria despesas com a recuperação de professores incapazes, existiria sim a possibilidade de aplicar essas verbas para melhorar a padrão do professorado em geral, dando a todos treinamentos periódicos de renovação cultural e de atualização pedagógica (DEKKER, 1968a, p. 7).

Seus argumentos podem soar perversos, mas o que estava em pauta era todo um projeto político e social desenhado para o Estado na década de 1960. No entanto, Dekker (1968a) ameniza sua avaliação rigorosa, no que diz respeito à formação do corpo docente, quando assinala que essa medida poderia gerar um *status* social e econômico mais desejável, visto que os serviços prestados pelo corpo docente teriam mais qualidade. Além disso, o professorado leigo receberia atenção mais direta dos serviços de supervisão e orientação escolar, efetuado de modo difuso nas Escolas Isoladas e Reunidas (que deveriam ser transformadas em Grupos escolares por aglutinação). O último aspecto positivo, contido no fragmento da autora, seria extirpar do campo educacional, a prática política eleitoreira e interesseira, além de benefícios particulares, considerando que para ingressar na carreira docente em grupos escolares, seria essencial a aprovação em concurso público; este, menos sujeito à ação política.

Inês Veiga Haas (1968) contribuiu com várias reflexões acerca da problemática que envolvia o professorado. No Mensário Informativo nº 15 ela aborda a questão salarial como um dos fatores que pesam sobre os baixos rendimentos:

O normalista, após onze ou doze anos de estudos, vê-se na contingência de ou abraçar uma carreira que lhe rende tanto quanto a de qualquer operário analfabeto, ou procurar outros caminhos que lhe proporcionem uma remuneração adequada ao seu grau de cultura. Vemos todos os anos o êxodo de nossos normalistas após a sua formatura. Os milhões gastos pelo estado para formar o seu magistério, ficam anulados diante da deserção de maior parte dos egressos dos cursos normais (HAAS, 1968, p. 4).

Ela desvela uma prática que denomina de “êxodo profissional”, provocado pela baixa oferta salarial, oferecida pelos órgãos competentes

aos que se dedicavam ao exercício da função e que também causa ônus ao Estado. Para Haas (1968), a opção de não exercer a função para a qual se foi devidamente preparado é um direito, mas vai até o limite de “ser ou não ser professor”. Feita esta escolha, ela considera não admissível outra alternativa, além de exercer a profissão. Esta espécie de lacuna deixada por aqueles que se preparavam para o magistério, mas que não o exerciam, atingia o campo educacional de modo mais amplo. Sílvia Coelho dos Santos (1968c, p. 6) difunde uma ideia que pode contribuir para a compreensão de uma parcela do êxodo profissional, quando afirma que o curso normal se diferenciava dos demais cursos profissionalizantes, rejeitados pelas camadas melhor situadas. Para ele,

As famílias economicamente melhor situadas encaminham as jovens para esse tipo de ensino, visando mais sua preparação como esposa potencial, do que para o exercício do magistério. Este é admitido como meio para garantir imprevistos: bem, ela terá um diploma de normalista; se um dia for necessário... terá uma profissão (SANTOS, 1968c, p. 6).

Santos (1968c) afirma que com as camadas médias e baixas dos ambientes urbanos o que ocorre é o ingresso no curso normal visando o exercício da profissão. A opção pelo magistério, segundo ele, é motivada por questões econômicas e sociais que orientam os jovens segundo suas camadas sociais.

Assim como reflete Zenilda Nunes Lins (1968, p. 5-6), em seu texto *A alfabetização como meio de comunicação humana*, no Mensário Informativo nº 18, “não se pode negar que esses fatores influem na educação escolar, mas acreditamos que sua remoção não resolveria por completo o problema”.

Lins (1968) destaca uma questão ímpar para o entendimento das condições do professorado em sua tarefa de educar: a herança cultural que a criança leva consigo para a escola. Para Lins (1968), a criança ao chegar à escola, precisaria ter dominado pelo menos duas fases de seu desenvolvimento: aprender a ouvir e a falar, para prosseguir aprendendo a ler e a escrever. Ela observa que: quando a criança chega à escola, as professoras/res enfrentam o desafio de iniciá-la na segunda fase (aprender a falar), até completar o trabalho na quarta fase: aprender a escrever. Assim ela descreve a situação do professorado diante desse impasse:

As professoras de 1ª série primária, em nossas escolas públicas, acumulam, pois, a tarefa da 4ª série, da 3ª e grande parte da 2ª. E isso para ser resolvido num reduzido ano letivo. Não sendo ‘gênios’, não admira que fracassem ao lidar com crianças de fraca herança cultural, familiar e comunitária (LINS, 1968, p. 6-7).

A perspectiva de Lins (1968) quanto ao déficit cultural das crianças catarinenses é complementada por Haas (1969), quando, no Mensário Informativo nº 19, analisa a educação de base e o analfabetismo como um sintoma de subdesenvolvimento, embora não os reconheça como causa direta. Segundo ela, alfabetizar naquele contexto era colocar os indivíduos em contato com uma cultura mediana do século XX. Ao pensar assim, Haas (1969) define o papel da educação e, por extensão, do professorado no que concerne a “apresentar o mundo novo” aos indivíduos. Sua função consistia em dissipar credices medievais que atrasavam o desenvolvimento das populações. Transcrevemos um fragmento, ainda que extenso, mas que consideramos significativo, visto que aborda a ausência de uma “cultura moderna”, muito almejada pelas autoridades administrativas nos distintos setores da sociedade catarinense na década de 1960.

A educação deve ter uma finalidade de aceleração cultural da população. A criação de uma escola numa comunidade deveria constituir a base para o atingimento de novas aspirações sociais, econômicas e culturais. Não é o que vemos. [...] comunidades existem que há mais de um decênio possuem uma escola, um grupo escolar e nada se notou no comportamento dessa população que resultasse da orientação da escola; o mesmo marasmo, a mesma rotina, as mesmas práticas atrasadas do tempo dos tataravós. Os bebês continuam a ser apertados com as mesmas cintas dos séculos passados, a alimentação continua carente de proteínas, a pneumonia continua a ser denominada de arca caída, e o médico, mesmo que exista, continua a ser substituído pela benzedeira. As instalações sanitárias continuam a não existir, a limpeza corporal continua descuidada, e a verminose

continua a proliferar. A escola deveria fazer chegar às populações de baixo nível cultural todos aqueles ensinamentos indispensáveis que chegam às crianças de famílias de alto nível pela via familiar. Para a criança de classe mais alta, a escolinha tradicional, com seu muito conteúdo e pouca formação, poderá preencher o papel que dela se espera, porque tudo o que a escola deixa de dar, é completado pela família, cujos membros vêm recebendo através de gerações tudo o que de bom há na cultura do país (HAAS, 1969, p. 4).

A autora destaca que os alunos recebidos permanecem incompatíveis com o perfil da escola moderna, apesar de dependerem exclusivamente dela para a sua formação. Ela constata, portanto, que essa instituição fracassou, pois, não funciona para o alunado que dela tanto depende. Ficou “abarrotada” de crianças sem o menor contato com a “cultura moderna” e ainda questionada por sua ineficácia. Havia culpados por tal situação? Haas (1969) responde:

Deveria haver um culpado e não fizeram cerimônia em escolher o professor para vítima. Ele, o professor, era o culpado de, em quatro, ou mesmo três horas, não ter feito o milagre de dar ao pequeno marginal¹¹⁶ tudo aquilo que a escola e a família dão em vinte e quatro horas para a criança das camadas mais altas (HAAS, 1969, p. 5).

João Roberto Moreira (1954, p. 13) em seus escritos de 1954 sobre a educação no Estado já anunciava que se “impunha ao professor primário tarefa para a qual não fôra preparado e para a qual dificilmente poderia ser preparado”. Moreira (1954) critica a proliferação dos cursos normais regionais em um padrão único, considerando que os mesmos cristalizam a rotina da formação docente sem ter em conta as diferenças regionais e locais.

No Mensário Informativo nº 26, publicado no ano de 1970, Maria José Vanderlinde faz um balanço acerca do corpo docente primário catarinense da década de 1960. Vanderlinde (1970, p. 11) salienta que o ensino sofreu “um processo de evolução muito lenta, quanto à formação

¹¹⁶ Grifo nosso.

pedagógica do professor”. A autora apresenta a seguinte tabela que mostra a variação existente no corpo docente:

Figura 1 - Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Primário de 1957 a 1968.

ANOS	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA				TOTAL
	NORMALISTA		NÃO NORMALISTA		
	NR	%	NR	%	
1957	2 995	35,54	5 432	64,46	8 427
1958	3 213	35,21	5 913	64,79	9 126
1959	3 529	37,80	5 806	62,20	9 335
1960	3 467	38,37	5 568	61,63	9 035
1961	4 147	41,68	5 803	58,32	9 950
1962	4 754	42,16	6 523	57,84	11 277
1963	5 408	44,38	6 778	55,62	12 186
1964	5 302	45,55	6 337	54,45	11 639
1965	5 720	44,64	7 037	55,36	12 757
1966	6 748	48,64	7 126	51,36	13 874
1967	7 372	53,61	6 380	46,39	13 752
1968	8 299	56,72	6 333	43,28	14 632

FONTES ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO I.S.G.C.

Fonte: Mensário Informativo do Cepe, nº 26, setembro/outubro de 1970.

Segundo suas análises, pouquíssimos professores que estavam lotados no magistério no Estado buscavam se aprimorar para obter um “novo” *status*: “eles ficam limitados apenas a uma ‘carreira estática’, frequentando cursinhos de treinamentos, quase por obrigação” (VANDERLINDE, 1970, p. 11). Observamos, a partir dessa figura que mesmo durante os anos 1960, quando um número significativo de escolas e ginásios normais havia sido criados em praticamente todos os municípios catarinenses, a quantidade de professores não normalistas não decrescia. A tese defendida por Schneider (2008) contribui para a compreensão dessa questão, ao demonstrar que esses cursos não foram criados com o intuito de formar professores, mas democratizar o acesso ao ensino secundário, que se concretizou pela expansão do ciclo ginásial normal no Estado. Assim, os cursos ginásiais se constituíram como um híbrido que formava professores regentes do ensino primário e serviam de “trampolim” àqueles que não possuíam condições de dar continuidade aos estudos, visto que oferecia, concomitantemente, as disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial e também ministrava a preparação pedagógica.

Seria “natural” que o decréscimo decorresse da criação desses cursos, tendo por base que os dados demonstram que no ano de 1957 a quantidade de professores não normalistas atuando era significativa: 64,46%. No final da década de 1960, mais precisamente em 1968, ainda não havia ocorrido a inversão desse percentual, aquém da aspiração de um Estado que pretendia modernizar-se. Nesse ano, os professores normalistas representavam 56,72% do corpo docente primário atuando em Santa Catarina.

As ideias anteriormente veiculadas por Lins (1968) e Haas (1968) sobre o déficit cultural e educação de base, e analfabetismo como sintomas de subdesenvolvimento, são importantes porque revelam uma situação social até então velada, no que é pertinente ao professorado: no ano de 1964, na França, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) levantavam e comprovavam a tese de que a educação naquele país, especialmente a educação superior era “coisa de herdeiros”, com a publicação do livro *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*.

As teses desenvolvidas por Bourdieu Passeron em 1964, no livro acima referenciado, merecem uma reflexão mais aprofundada, visto que quando estes autores desenham o perfil dos herdeiros culturais, permitem que seja traçado também o perfil daqueles que não estão inscritos nessa posição, como é o “caso” das professoras e dos professores primários que atuavam na Rede Estadual de Ensino catarinense, na década de 1960. Desse modo, ao analisarmos o “mundo de origem”, a herança cultural e a formação das professoras e professores, argumentamos que a formação do corpo docente catarinense seria um fator importante para a consolidação do processo de modernização no Estado. Contudo, os esforços empreendidos pelo poder público para firmar este corpo docente, enquanto sustentáculo do projeto de modernização, “esbarrou” nesse contingente, considerando as três características analisadas.

Afirmamos, consubstanciadas pelos estudos de Bourdieu e Passeron (2014, p. 37), que o entrecruzamento destas três categorias revelou que esse corpo professoral não recebeu o essencial da cultura, quando compreendemos que “o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta”, inclusive a escolar. E mais: “as classes cultas arranjam iniciações difusas muito mais bem preparadas para suscitar, por uma espécie de persuasão clandestina, a adesão à cultura”.

Valle (2014, p. 9), em suas reflexões, evidencia que Bourdieu e Passeron (2014) desmantelam a ideia do “mito da escola republicana liberadora como instrumento (político) de democratização e de promoção da mobilidade social” e também constata a reprodução das desigualdades, “perenizada” pelos sistemas de ensino, quando engrandecem a relação entre a educação e as classes privilegiadas. Nesse sentido, o “mundo de origem” das professoras e professores catarinenses “figura como [um] fator de diferenciação de maior relevância” (VALLE, 2014, p. 10), superando os fatores econômicos, que se constituem nos demarcadores, inclusive das opções escolares, bem como de seu prolongamento e coroamento. Como o corpo docente catarinense em sua maioria era oriundo de classes sociais desfavorecidas, argumentamos que a cultura escolar funcionava como modo de aculturação, considerando que viviam uma aprendizagem artificial e distante de suas realidades concretas. A escola, por vias dissimuladas, porém, legitimadas, confirma “os herdeiros culturais” e salvaguarda a formalidade do princípio da igualdade de oportunidades instalada em seus fundamentos (VALLE, 2014).

Para enfrentar a complexidade de um processo de desenvolvimento, o cotidiano escolar destacava a escola catarinense de maneira geral, como principal “mediadora do processo desenvolvimentista, [como] fator de desenvolvimento e modernização” (TEIVE, 2002, p. 167), e acentuamos a formação do corpo docente de modo específico, imprescindível a esse processo. No que é pertinente à composição de nossa amostra e que atuava em Santa Catarina na década de 1960, o panorama assim se revela: 18 professores mostram que realizaram seu ensino de 1ª à 4ª séries primárias (1º ciclo) em escola pública, quatro em escola particular e um deles não menciona esta formação. As Escolas Isoladas aparecem como o local de formação desse nível de ensino para 17 professores. Um deles não menciona e seis não frequentaram esse modelo de instituição de ensino. Quando se trata do segundo ciclo (pós-primário), 15 professores afirmaram frequentar o Ginásio Normal, seis não frequentaram e três não mencionaram. Dos 24 professores de nossa amostra, 18 afirmaram ter cursado a Escola Normal, seis não cursaram e um deles não menciona. Quando os professores abordam essa formação, ela apresenta-se confusa, pois aparecem distintas nomenclaturas como sinônimos de “Escola Normal”: Curso Normal de Férias; Magistério; Curso Complementar; Logos I e II; Intensivo de Recuperação de Professores; Normal Secundário; e Ginásio Normal. Neste último, o currículo se diferenciava pela porção metodológica pertinente ao domínio das técnicas de ensinar, com

concentração nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino que “adestravam” professores, não proporcionando a compreensão das realidades nas quais esse professorado precisava atuar (TEIVE, 2002).

No que diz respeito à formação das professoras, 119 realizaram seu ensino de 1ª à 4ª séries primárias (1º ciclo) em escola pública, 14 em escolas particulares e 16 não mencionaram. Diferentemente do que ocorre com os professores, as Escolas Isoladas não emergem como principal lugar de formação desse nível de ensino: 70 professoras indicam estas escolas, enquanto 67 afirmaram não ter estudado em Escolas Isoladas e 12 não mencionam o local desta formação. Quando se trata do Ginásio Normal, 119 professoras afirmaram ter frequentado esta modalidade de ensino, 17 não frequentaram e 13 não mencionaram. A Escola Normal assim se apresenta: 126 professoras são delas egressas, 12 não e 11 professoras não mencionaram. Quando instigadas/os a expor mais aspectos sobre sua trajetória escolar e condição de formação, captamos alguns testemunhos do corpo docente que revelam, em sua maioria, que a escola oscilava entre dois perfis: democratizar e selecionar. No entanto, seja democratizando ou selecionando, a escola era legitimada pelo professorado, não importando as facilidades ou dificuldades que elas/eles enfrentavam em seu percurso:

Fui mais ou menos bem em todas as disciplinas (Professor 50);

Saí do Seminário faltando dois meses para completar o 3º ano. Prestei exame de supletivo onde ganhei o curso no Pedro II em Blumenau (Professor 53);

Iniciei o trabalho com apenas o ginásio incompleto e fui fazendo cursos de atualização e aperfeiçoamento, Normal Regional e Normal de Férias em Joaçaba (Professor 130);

Não tive dificuldade nas disciplinas (Professor 164);

Na nossa época os professores eram muito bem preparados (Professora 6);

Sempre soube pesquisar sozinha e procurar por isso em prática (Professora 8);

Terminei o primário e então cursei o primeiro ano do complementar. Como não havia ensino médio em minha cidade, cursei mais uma vez o 5º ano como preparatório da admissão para depois iniciar o 1º ano (Professora 13);

Sempre fui uma aluna interessada, tive uma escola de qualidade, e o magistério excelente, o estágio supervisionado era pago e depois fui para uma Escola Isolada (Professora 24);

A reprovação era muito mais severa que hoje (Professora 43);

Disciplinas de francês, latim e inglês ministradas por professores de excelente capacidade, 180 dias letivos muito bem aproveitados, com prova parcial em junho e final de ano prova oral. Escola de alto nível (Professora 51);

O que aprendi na 4ª série em todas as disciplinas, hoje os alunos que fazem a 8ª série não sabem tanto (Professora 58);

Quando estudei em Urubici [...] numa distância de 6 km de bicicleta com professores ‘carrascos’ onde reprovei na 1ª série do ensino fundamental (Professora 59);

A disciplina era rígida bem como a avaliação na época do ensino fundamental. Alunos e professores tremiam de medo quando aparecia o Inspetor Escolar. No curso normal tive ótimos professores. Os professores novos saíam bem preparados para exercer a profissão. Havia estágio supervisionado na própria escola com duração de 1mes (Professora 67);

Sempre gostei de estudar [e] tive bons professores (Professora 76);

Dificuldade para acompanhar o ensino em todas as disciplinas, pois de 1ª a 4ª série, sempre eram reunidas duas turmas, daí as aulas ficavam muito

a desejar e no ginásio foi muito difícil (Professora 90);

Só estudei em colégio de freiras, eram ótimas no que se refere ao conhecimento. Professores tive os melhores (Professora 95);

Quando entrei no Instituto de Educação eu não sabia ainda escrever direito, mas o professor de português me orientou e me ajudou muito. No ginásio normal a disciplina e avaliação estavam bem marcadas pela situação socioeconômica do aluno. A direção podia tudo, principalmente humilhar. Os professores eram bons, trabalhadores (Professora 98);

Professores autoritaristas; disciplinas tradicionais/descontextualizadas (Professora 106);

Nesta época a educação era tradicional, existia valores de família e respeito á instituição e ao professor (Professora 135);

A disciplina era normal embora houvesse indisciplinados que causavam problemas; os professores bem preparados e exigentes; a avaliação baseava-se mais nas provas, não considerando participação (Professora 142);

Os professores eram muito respeitados. Os alunos sabiam o que queriam e trabalhavam; as avaliações eram muito severas (Professora 143);

Disciplina bastante rígida no colégio nos primeiros anos de escolaridade; avaliações bem pesadas; escola bem organizada, professores exigentes (Professora 145);

Fato que ficou registrado na minha memória foi quando uma colega recebeu um puxão de orelha da professora e sangrou. Essa professora foi processada e por pouco não perdeu o cargo. Eu como amiga fui acusada de ter comprometido a professora. Foi muito marcante porque eu era

aluna da tal professora e dali em diante passei por maus momentos, passei a ser discriminada (Professora 151);

Disciplinas Sociologia e Psicologia em uma escola comandada pela congregação, rígida na escala de valores (Professora 153);

Programa de ensino melhor; professores mais bem preparados (Professora 171).

Estes testemunhos manifestam, considerando que em sua maioria são do professorado pertencente às camadas menos favorecidas, que em seu tempo de estudantes, a escola ainda despontava como “única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis de ensino”, constituindo-se

Via real de democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência [...] a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 38).

Assim, o conteúdo que o professorado catarinense recebeu em seus “tempos de formação” os “distanciou da realidade”, ocultando as desigualdades por eles experimentadas nos mais diversos meios sociais, tendo em vista que um conjunto de conhecimentos nunca está totalmente separado de valores sociais. Os valores adquiridos pelo corpo docente, em seu processo de formação, se mostraram incompatíveis com seu “mundo de origem” e herança familiar, constituindo-se o capital escolar adquirido em aculturação.

As desvantagens do professorado estavam instituídas na dupla facilidade que atinge, por exemplo, as classes médias, que possuem as propensões, tanto de assimilar quanto de aquisição da cultura escolar. Como analisa Francini Scheid Martins (2013), “quando os degradados se tornam favoritos” é porque irromperam em aptidões *sui generis* e heranças familiares particulares que os fizeram suplantar suas desvantagens culturais.

Ao analisar a escolha dos eleitos, Bourdieu e Passeron (2014) desvelam segredos cuidadosamente guardados no que se relaciona à

constituição desses herdeiros e afirmam que as chances de ascensão ao ensino superior, segundo a profissão paterna, assim se constituía:

[...] a profissão do pai indica que em cem elas são inferiores a um para os filhos de assalariados agrícolas, quase setenta para os filhos de industriais e mais de oitenta para os filhos membros das profissões liberais (BOURDIEU; PASSERON, 2014, s.p.).

O corpo docente catarinense nesta pesquisa analisado pertence ao grupo dos pais assalariados agrícolas e no que diz respeito ao ensino superior, um contingente de 12 professores afirmaram ter cursado este nível de ensino, sete não cursaram, um não completou e quatro não mencionaram. Dentre os que cursaram, cinco fizeram o Curso de Pedagogia: dois na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) na cidade de Lages, um na Faculdade de Pedagogia Ciências e Letras do Alto Vale do Rio do Peixe, em Caçador, e dois não mencionam a instituição. Para as professoras, a situação assim se apresentava: 61 delas afirmam ter cursado o ensino superior; 82 não cursaram; quatro não responderam e duas não completaram. Deste contingente, 26 cursaram Pedagogia, todas em faculdades particulares.

A maioria (tanto os homens, quanto as mulheres) deu prosseguimento aos estudos enquanto atuava como docente ou após a atuação, como busca de realização pessoal e em seus períodos de férias escolares. Somente alguns dos professores que não cursaram, consideraram importante justificar a carência desta formação. As professoras, das 149 que compõem nossa amostra, somente 11 descrevem sua experiência no ensino superior.

Não fiz curso superior. Apenas um curso de um ano denominado Estudos Adicionais em Comunicação e Expressão. Curso este que habilitava professores a lecionar Português, no Ensino Fundamental, na falta de professores licenciados (Professor 1);

Uma delas [mágoas] não ter tido a oportunidade de fazer pós-graduação por dificuldades financeiras (Professor 57);

Por falta de bolsas de estudos ou outra ajuda

qualquer e falta de tempo para estudar (Professor 89);

Eu trabalhei em Escola Isolada por 18 anos com a 4 séries do primário (Professor 147);

Cursei biblioteconomia porque fui trabalhar no Conselho Estadual de Educação (funcionava na Secretaria de Educação) e precisava de tais conhecimentos (Professora 2);

Não concluí por motivos familiares (Professora 16);

Gostaria de ressaltar que da 1ª série primária ao 3º ano do 2º grau tive excelentes professoras, porém os da faculdade deixaram muito a desejar (Professora 26);

O curso superior eu fiz em Lages no período de férias, pois era o único meio de fazê-lo visto morar no interior e por perto não haver faculdade. Era intensivo, às vezes nos três períodos, mas foi bem aproveitado: foram quatro anos janeiro, fevereiro e julho. Não recebi bolsa e tive que pagar tudo (Professora 31);

Fiz vários cursos que eram considerados de nível superior (Professora 65);

Sempre tive um sonho de cursar uma escola superior, mas pobre, tive que ir cedo para a luta e não tive condição financeira (Professora 74);

Não continuar os estudos que tinha vontade de continuar (Professora 79);

O que mais marcou ao enfrentar um curso depois de uma certa idade é a discriminação feita pelos jovens que consideram as pessoas com mais idade deficientes ou incapazes de pensar e continuar uma vida ativa. Isso eu não aceitei e não aceito da sociedade, pois somos seres pensantes e jamais perderemos essa inteligência se houver saúde mental (Professora 96);

Os cursos superiores foram intensivos nas férias escolares (dos alunos) (Professora 111);

A faculdade dista de Caçador a 100 km. Estudávamos à noite e frequentávamos algumas noites por semana (Professora 129);

Logo após o 2^a grau lecionei um ano em Major Gercino e após um ano me casei e não estudei mais: só fiz cursinhos e reciclagem (Professora 167).

Considerando os testemunhos acima descritos, compreendemos que há uma eliminação objetiva, realizada pelos sistemas de ensino e ela se constitui ainda mais “letal”, “quando se vai em direção às classes desfavorecidas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 16). Os testemunhos ratificam, ainda, as análises de Valle (2014), tendo em vista que revelam que os sistemas educacionais estavam e ainda permanecem,

Marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência, de rendimento escolar, o que significa que o ‘destino escolar’ [...] se define desde a mais tenra idade, estando sujeito à rede de ensino frequentada (pública ou particular), ao local de moradia (campo, cidade, centro periferia), ao engajamento político e pedagógico de administradores e de profissionais da educação, às experiências das famílias em relação ao saber e à formação (VALLE, 2014, p. 12).

Assim, tanto a experiência quanto o futuro escolar, não são os mesmos para os quadros superiores, os médios e os populares, já que para os primeiros ascender ao ensino superior é comum e para “os outros”, muitas vezes, são necessárias intermediações, interposições de meios (BOURDIEU; PASSERON, 2014). No que se refere às mulheres, pertencer aos quadros superiores, torna-se ainda mais significativo, pois é poder contar com “chances de acesso sensivelmente iguais às dos rapazes”; chances que atenuam “inclusive o rigor da condenação” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 21), aos cursos normais e Pedagogia como o foi com as professoras catarinenses. Às professoras e aos professores com os quais dialogamos nesta pesquisa, não foi

possível um “querer ser e querer escolher”, se considerarmos que para isso “é primeiramente se recusar a ser o que não se escolheu ser. Entre as necessidades recusadas ou transfiguradas, há primeiramente o enraizamento num meio social” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 58).

As constatações que Bourdieu e Passeron (2014) fazem ao argumentar como são escolhidos os eleitos, contribuíram para a sustentação da hipótese que se construiu nesta pesquisa: o “mundo de origem”, como estrutura estruturante do perfil do professorado catarinense dos anos 1960, a herança familiar e a formação frágil dirimiram sua contribuição ao projeto de modernização neste período. O “mundo de origem” como o espaço no qual as professoras e os professores realizaram suas experiências corporais, de modo inconsciente e imediato arquitetaram suas representações. Bourdieu e Passeron (2014, p. 23) comprovam que a origem social é o elemento que mais gera desfavorecimento, restrição, hierarquia e eliminação das oportunidades¹¹⁷. Para esses autores, a ação dos fatores culturais da desigualdade no campo escolar parece querer camuflar, dissimular que aqueles que estão em maior desvantagem cultural não se “exibam” tanto, “justamente lá onde são relegados pela ação de suas desvantagens”. Os mesmos sociólogos compreendem que o capital econômico não explica suficientemente o fato das taxas de “mortalidade escolar” diferirem tanto de acordo com as classes sociais.

Dessa maneira, o “mundo de origem” e a herança familiar como fatores de diferenciação, oportunizam explorar a realidade social diretamente e, no caso de nossa pesquisa, colaborou para entender que, tanto as professoras quanto os professores, tiveram que “colocar-se em prova” diante dos obstáculos não somente econômicos, mas essencialmente, culturais que precisavam superar, tendo em vista que suas aptidões e atitudes estavam enleadas à origem social. Dentre esse professorado, o êxito estava com aqueles de maior capacidade de adaptação e/ou a um ambiente familiar um pouco mais favorável.

¹¹⁷ Sobre aqueles que conseguem romper com suas “sagas”, a pesquisa *“Quando os ‘degradados’ se tornam ‘favorito’”* Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina, ingressos em cursos de maior demanda, desenvolvida por Francini Scheid Martins e defendida no ano de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é esclarecedora.

REFLEXÕES FINAIS E POSSIBILIDADES

Que terrível trabalho tem um homem, sem padrinhos e sem cabala, sem estar escrito em nenhuma corporação, sendo sozinho e só tendo por recomendação um grande mérito, para fazer luz sobre a obscuridade em que se encontra, e chegar ao nível de um tolo bem cotado! Quase ninguém percebe por si mesmo o mérito dos outros. Os homens estão demasiado ocupados consigo mesmos para ter tempo de compreender e discernir os outros: daí o fato de que com grande mérito e modéstia, ainda, se pode ficar muito tempo ignorado. O gênio e os grandes talentos muitas vezes faltam, às vezes também faltam apenas as ocasiões: alguns podem ser louvado pelo que fizeram, outros pelo que teriam feito. É menos raro encontrar espírito, do que pessoas que se sirvam do seu, ou façam valer o dos outros e o utilizem em alguma coisa. Há mais ferramentas do que operários, e entre estes, há mais maus que excelentes: que pensar de quem queira serrar com uma plaina e tome o serrote para aplainar? Não há no mundo trabalho mais penoso que o de fazer nome ilustre: a vida acaba quando apenas se esboçou a obra (Jean de La Bruyère, 1645-1696).

De acordo com os discursos do Estado, não foram poucas as medidas tomadas para a melhoria do setor educacional, como um dos fatores responsáveis pelo êxito do projeto de modernização, preconizado na década de 1960. Uma das preocupações das autoridades governamentais foi a formação de professores, visto que comum era ter, na falta de preparo do magistério, uma das principais causas da problemática educacional. A inapropriação do corpo docente catarinense fazia reproduzir o tradicionalismo pedagógico nas maneiras de avaliar, o que gerava índices alarmantes de repetência e evasão escolar.

Dessa maneira, a constituição de um corpo docente sólido, dada por uma formação igualmente sólida, se tornaria essencial para o êxito

do projeto de modernização, encampado pelos Governos de Celso Ramos e Ivo Silveira na década de 1960. No entanto, os esforços efetuados por esses governos para formar o corpo docente não foram satisfatórios, para que eles contribuíssem de maneira efetiva para a consolidação desse processo, devido a três fatores que os constituíam “não herdeiros”, nem econômicos, nem culturais, a saber: o “mundo de origem”, a herança familiar e a própria formação. Esses argumentos foram por nós desenvolvidos, focando a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na década de 1960. Observamos, assim, que na primeira metade do século XX, a constituição do catarinense, como um cidadão da Pátria, idealizado para servi-la, já estava consolidada.

A década de 1960 projetou, em Santa Catarina, a necessidade de um catarinense moderno, com capacidade para servir ao mundo do trabalho e que estivesse a serviço do desenvolvimento. Neste período, o problema da educação em Santa Catarina foi erguido à categoria de um dos temas principais que tonalizavam os discursos, devido a uma discordância entre forças sociais dominantes e emergentes.

Este catarinense moderno é idealizado na perspectiva de “capital humano”, que deveria ser “aplicado” em prol de uma Santa Catarina modernizada. A Teoria do Capital Humano está ligada aos pilares orientadores da política educacional proposta para a educação em Santa Catarina na década de 1960 e, conseqüentemente, da formação e do trabalho das professoras/res nesse período.

Assim sendo, a via por elas/eles percorrida abrangeu uma gama de possibilidades que se (entre)cruzaram, sustentando uma maneira *sui generis* de pensar e agir que, ao serem entendidos, possibilitaram esboçar um desenho da fisionomia desse corpo docente. O “mundo de origem” muito revelou sobre esse professorado, uma vez que as condições a ele inerentes indicaram as im/possibilidades de se apropriarem de aspectos culturais, sociais, históricos, educacionais, de conhecer e construir o mundo, tendo por base as práticas nele desenvolvidas. Isto demonstrou que as heranças material e cultural certificaram a reprodução da linhagem, consolidando uma identidade social que não estava separada dos valores, virtudes e competências que embasavam a legitimidade de pertencer ao lugar.

O “mundo de origem” como constituidor do espaço, no qual o corpo docente efetivava suas experiências corporais, de modo inconsciente e imediato, fixou as marcas, arquitetou e elaborou suas representações, permitindo que as professoras/res experimentassem a realidade social de modo direto. Dessa maneira, ficou evidenciado que o seu capital cultural não se originou das suas “vontades individuais”, nem

de determinações macro e arranjos impositivos, primado unicamente da estrutura.

Ficou, então, demonstrado, que o lugar de origem foi consolidado pelas relações sociais e experiências mais remotas e profundas, objetivados nas coisas e nas pessoas que dele faziam parte. Como nos assinalaram os estudos de Bourdieu (2007), as relações do corpo docente com o capital escolar se revelaram nas relações com a origem social, que indicaram os distintos modos de aquisição do capital cultural.

Conforme já mencionamos, o projeto de modernização instaurado nos governos da década de 1960, estendeu-se aos diversos setores sociais e no que é concernente ao campo educacional, após a criação do Cepe, da FAEd e da UDESC, no quinquênio 1961-1965, o “grande feito” foi a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE). Esse Plano erigiu-se como o documento por excelência da inflexão de formar o catarinense cidadão da Pátria e apto a contribuir com o desenvolvimento, uma vez que por meio de sua elaboração, ocorreram mudanças nas finalidades da educação escolar do Estado, considerando que vinculava a educação à economia. Nesse aspecto, a educação apresenta-se como investimento. Esse documento foi idealizado no interior de um contexto político-econômico, no qual emerge a relevância do planejamento em perspectiva ampla e do planejamento educacional de maneira mais específica.

O projeto de modernização (Plameg I/II) imprimiu mudanças contundentes em Santa Catarina, pois fez convergir às questões econômicas fundadas em base essencialmente agrária, para uma economia industrial; além de proclamar uma modernização impulsionada pelo desenvolvimento econômico, mesmo constando em sua proposta, a atenção ao homem e ao meio. Comportava em si planos setoriais e a preocupação com a consolidação do campo educacional, consistia na relação estreita entre o desenvolvimento econômico, político e social, impensáveis, sem levar em conta as condições da educação e a formação do povo.

É inserido no projeto de modernização, caracterizado pelo avanço industrial que os objetivos do PEE (1969/1980) desenvolvem-se. Nesse contexto, a educação era vista como útil, como impulsionadora das mudanças, tanto econômicas quanto sociais, pretendidas pelo poder político e como fruto da atuação da Unesco, que em termos nacionais estava conveniada com o Ministério da Educação e Cultura. Desse modo, as diretrizes estabelecidas no PEE deveriam estar em consonância

com aquelas firmadas pelo órgão maior da Educação brasileira. O PEE estava ligado a outros setores sociais, mas com objetivos interdependentes, considerando que o desenvolvimento não poderia ser atingido unicamente pela educação. Este Plano intentava dirimir o caráter de experimentação, sob o qual se regia a educação até então, ou seja, ao sabor das concepções educacionais daqueles que exerciam o poder. Dessa maneira, a formação docente precisava ser uma ação dirigida para finalidades práticas e políticas e, assim sendo, substancial para alicerçar o processo de modernização, uma vez que uma ação “arcaica” do corpo docente implicaria o desmoronamento de tal projeto.

Como enviados da agência internacional Unesco, Jacques Torfes e Michel Debrun(1967a), ao elaborarem os documentos pertinentes ao ensino primário indicam, tanto a evasão quanto a repetência, como principais problemas a serem resolvidos e, para tanto, no que diz respeito à formação do corpo professoral, como “mediadores” da melhoria, prescrevem como medidas a redistribuição dos professores e o melhoramento do magistério.

Estes “remédios” prescritos ao professorado mostram o quanto à educação, por meio da atuação das professoras/res, era central para o desenvolvimento social e econômico. Assim, como consta no PEE (1969), o corpo professoral deveria ser capaz de auxiliar a formação de mão de obra de qualidade, fundamental para o processo produtivo; aumentar a renda individual do catarinense e contribuir para que ele adquirisse novos hábitos de consumo, além de fornecer novos valores transformadores da “visão de mundo” tradicional. A atuação do corpo docente deveria ter como meta a construção deste “novo homem”, constituído do “capital humano” útil e necessário, tanto para o desenvolvimento preconizado pelo Estado quanto para “despertar” as mentalidades para um investimento em si mesmas.

Desse modo, Schultz (1973a) é o teórico que fundamenta a função da educação no processo de desenvolvimento e na elaboração do PEE, que previu metas articuladas a serem atingidas a curto, médio e longo prazos e que atendessem aos anseios da sociedade catarinense e de sua realização, criando condições para que tanto o indivíduo quanto a comunidade se descobrissem e se afirmassem no tempo e no espaço. Como já esclarecemos, Schultz (1973b) compreende que as pessoas valorizam seu potencial, produzindo ou consumindo e “investindo” em si mesmas; para ele, dentre tais investimentos, a instrução é o mais expressivo.

A ideia contida no PEE é de aproveitamento e orientação das capacidades naturais da inteligência humana e nele a escola aflorava

como “agente da educação”, *locus* no qual seriam fortalecidas novas e pertinentes dinâmicas capazes de promover mudanças profundas, céleres e integrais. Isto acarretaria um ambiente propício à mudança de mentalidade dos administradores, docentes e da família que valorizaria concretamente o humano nas suas várias dimensões. Assim, a educação carrega atributos de um investimento, cabendo nos planos de desenvolvimento, tendo em vista que a modernização da população e o auxílio que o “capital humano” concede à produtividade e ao bem-estar e que possuem destacado prestígio econômico.

Assim sendo, argumentamos que as professoras/res adquiriram maior capital escolar que seus pais e buscaram, por meio dessa aquisição mobilidade social. Demonstramos, por outro aspecto, que os esforços empreendidos pelo poder público para formar esse contingente foram insuficientes. Embasamos este argumento na tese lançada por Lins (1968) e Haas (1968) sobre o déficit da herança cultural que atingia o alunado e o professorado catarinense. Por considerar que o corpo professoral deveria ter sido formado para contribuir com a consolidação do projeto de modernização, encampado pelos governos catarinenses na década de 1960, valemo-nos da tese produzida em 1964 pelos sociólogos Bourdieu e Passeron de que a educação francesa, em especial a superior, era constituída por herdeiros não só econômicos, mas culturais. Esses sociólogos, nesta tese, traçam o perfil desses herdeiros.

Tomar ciência desse perfil foi essencial para compreendermos que a contribuição do corpo docente catarinense foi inconsistente, devido ao fato de não estarem na posição de herdeiros, nem econômicos, nem culturais. Assim, nos debruçamos sobre seu “mundo de origem”, sua herança familiar e formação, interpretada nesta pesquisa como fragilizada, considerando que se reproduziram em sua formação as desigualdades culturais predominantes nos processos de escolarização efetuados em uma escola legitimada pela meritocracia. Esta “forma de governo” na escola se consolida como o único caminho indicado como justo e eficiente de distribuir os lugares desiguais em sociedades democráticas. Ela (a meritocracia) é, nestas sociedades, um preceito basilar de justiça, uma vez que por meio da instituição, supostamente, todos podem ser bem sucedidos, se trabalharem para isso, mobilizando suas qualidades. Dessa maneira, a meritocracia emerge como uma dimensão essencial que seleciona as elites e justifica a sua posição, respondendo às novas exigências práticas e étnicas das sociedades modernas. Nela acreditar é tornar-se mais tolerante em relação às desigualdades.

Como já afirmou François Dubet (2004) esta “forma de governo” na escola não pode garantir que as desigualdades diminuam, considerando que se preocupar unicamente em integrar os alunos socialmente pode produzir o efeito perverso de confirmar seus destinos sociais e delimitar o campo de expressão dos talentos. A preocupação da escola com as individualidades solapa, de certo modo, a cultura comum. À escola é atribuída a responsabilidade de revelar os talentosos e de justificar suas classificações, preenchendo uma função legitimadora de toda hierarquia econômica e social.

As professoras e os professores com os quais construímos esta pesquisa “esbarraram” em uma escola meritocrática fechada à maioria; uma vez que não eram “os melhores”, não estavam no rol daqueles dignos de ser recompensados, elogiados, premiados, estimados, dentre outros aspectos. Não eram dotados de capacidades, habilidades, inteligência, talentos, aptidão, dons e vocação, quando inseridos nessa forma de “governo escolar”. O corpo docente era inglório, se aceitarmos que mérito e glória são inseparáveis.

A escola possui afinidades com determinados grupos sociais e fica explícito que esses grupos é que conhecem e “dominam” o conjunto de regras dos jogos escolares, e no que diz respeito ao corpo docente, percebemos que a herança familiar não contribuiu muito para que o professorado se apropriasse das regras do jogo escolar, visto que os genitores “ignoravam” tais regras. Enquanto governada pelo mérito, a escola para esse professorado, não funcionou de maneira justa, visto que, como afirmamos ao longo desta pesquisa, o “mundo de origem” não os favorecia, isto é, não oferecia probabilidades efetivas para que elas/eles fossem bons alunos, e quanto melhor se tornassem, maiores seriam suas chances de aceder a uma melhor formação.

A rigidez com que muitas vezes a escola foi caracterizada, pode ser considerada como uma maneira de encobrir os fracassos, tendo em vista que “na escola do mérito” não há vítimas de injustiças sociais de toda ordem: cada um é responsável por seu próprio fracasso, pois a escola supostamente concedeu todas as chances para a obtenção do sucesso.

A instituição escolar carrega, em sua essência, a incumbência legada pelo projeto republicano de conceder liberdade, integrar a nação, educar o povo e, principalmente, salvaguardar a cultura burguesa. Ela tem como fim, transmitir os saberes sociais legítimos, ministrados por professores eminentemente competentes, além de realizar, a partir desse pressuposto, uma seleção intrinsecamente meritocrática.

Nessa escola, os privilégios socialmente herdados e adquiridos são transformados em méritos, dons e talentos individuais, por meio de recursos pedagógicos e de avaliação, como afirma Valle (2014). Assim sendo, o corpo docente catarinense aparece como não merecedor, tendo em vista que ter mérito é “ter” valor; é estar munido de elementos tanto intelectuais quanto morais, que são reconhecidos socialmente e dos quais se é digno. No entanto, para o professorado catarinense dos anos 1960, a escola, por meio do mérito, não foi capaz de transformar suas heranças em virtudes, contribuindo assim, para legitimar e perpetuar as desigualdades.

A condição do professorado dada pela aquisição do capital escolar não permitiu que elas/eles alçassem um *status* social que é reservado às classes médias, permanecendo a questão da herança familiar como força formadora, ratificando que o capital escolar, monopólio dado pela escola como gerador de condutas, não reservou a todas/todos mobilidade social. As relações estabelecidas com a herança familiar designou um conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, entre outros, considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta, que compõem sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, ou seja, um *habitus* produzido pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente.

Ainda que tenha havido a intervenção do Estado no processo de formação do corpo docente catarinense, e todos tivessem cumprido os cerimoniais, os rituais que os autorizava, os habilitava colocar em prática o exercício do magistério, as desigualdades sociais, faziam com que os mais favorecidos tivessem vantagens incontestáveis. O *habitus* incorporado pelo professorado, por meio da sua socialização, solapou o empenho do Estado na construção do corpo docente, fragmentou-o e assim, argumentamos que não foram capazes de contribuir efetivamente para a consolidação do projeto de modernização pensado para a década de 1960.

As Escolas Normais, que emergiram em Santa Catarina, como as primeiras instituições destinadas a formar professores, como um dos elementos essenciais na organização das sociedades modernizadas, não “instalou” completamente uma mentalidade moderna no corpo docente, para que se tornassem agentes de um desenvolvimento social, político e econômico com a mesma dimensão. No Estado, a característica outorgada a estas instituições foi de constitui-las como o *locus* privilegiado para habilitar o professorado para o magistério primário; no

entanto, como demonstra Teive (2002), sua capacidade de elevar o Estado à modernização não sofreu no período “reformulações de base em sua estrutura e, muito menos, em seu currículo”.

Isso mostra que a escola permaneceu seletiva e legitimadora de desigualdades relacionadas ao “mundo de origem” e a herança familiar que estruturam as condições sociais paternas, e especialmente no que diz respeito ao envolvimento deles com a educação: como colocam em ação estratégias favoráveis aos filhos, assim como também sua capacidade por meio da orientação e do acompanhamento, levá-los ao êxito. Como já indicou Bourdieu (2007) *habitus* de classe, contextos distintos que tornam coerentes as escolhas, levam a mobilizações familiares desiguais. Estas desigualdades que orientam as escolhas das famílias são dadas por condições sociais externas a elas e possuem um grande peso nas desigualdades experimentadas na escola que ignora tais desigualdades.

Dubet (2004) já demonstrou que a instituição escolar trata menos bem os alunos que mais dela precisam; que oferece os maiores óbices aos mais pobres; nos bairros de maior risco, o corpo docente e as famílias mais desfavorecidas são desacreditadas por seu desconhecimento do jogo escolar, das normas que regem esse cotidiano tão específico. Assim, a formação do professorado não foi capaz de quebrar essas barreiras, e inculcar em uma “alma antiga” um “mundo novo”, ainda que a educação tivesse sido erguida a níveis que a localizavam como uma esfera capaz de cumprir essa meta. A execução desta tarefa a ser desempenhada pelos professores era complexa, pois seus “espíritos” também estavam impregnados do “modo antigo” de exercer o magistério, ou seja, a maneira de agir do professorado era um reflexo da inapropriação do sistema de ensino no período. Em Santa Catarina, a formação das professoras e professores catarinenses ocorreu como “um treinamento em serviço, um treinamento em batalha”, segundo analisou o intelectual Anísio Teixeira (1968).

Nascidos nas regiões interioranas, na condição de não herdeiros, o professorado não podia consagrar-se “à elegância do desinteresse” e “correr os riscos da virtuosidade”. Dessa forma, sua formação contribuiu, mas não o suficiente para que elas e eles adquirissem estilos, gostos e “esse saber-viver que são naturais a uma classe porque são a cultura dessa classe” (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Considerando que os estilos de vida são demarcados pela maneira de adquirir e que esta se constitui daquilo que é adquirido, a força da hereditariedade cultural, dada pelo “mundo de origem” exclui, sem precisar excluir,

tendo em vista que os fenômenos ocorrem como “se somente fossem excluídos os que se excluem”.

A disposição de familiares e crianças em investirem na educação, já pressupõe êxito escolar. Esta disposição está relacionada ao seu grau de dependência do sistema de ensino para reproduzir-se socialmente, aquilutando de acordo com o seu volume de capital, as relações entre as esperanças e oportunidades. Assim, a competência cultural observada no professorado catarinense, estava ligada aos modos e às condições de aquisição. Estas competências foram perpetuadas nas maneiras de utilização, como marca do “mundo de origem”, da herança familiar e da própria formação, que os constituiu “solidários” com o magistério e definiu valores que os impulsionaram a buscar por atributos como a estabilidade, aquisição de conhecimento, reconhecimento social/*status* e respeitabilidade, transformação social, clareza de comunicação, oportunidade de prosseguimento nos estudos, dignidade profissional e salarial, valorização profissional que poderiam distanciar-los de tais marcas. Pierre Bourdieu indica que é nos paradoxos, nas traições às raízes, no sofrimento de precisar estranhar o familiar e comum, no “rasgar” as origens, que o passado pode ser reinventado, ainda que nele permaneçam os vestígios daquilo que se foi.

Observamos que, para o professorado, o “mundo de origem” e a herança familiar emergiram como aspectos que prejudicavam o aperfeiçoamento dos *habitus* docentes e da formação, tendo em vista que não podiam “colocar à distância suas necessidades econômicas: precisavam trabalhar para sobreviver”. Dubet (2004) em seus estudos evidencia que, até os anos 1960, o privilégio de nascimento ainda pesava fortemente nos rumos escolares, pois o sistema estava fragmentado em escolas para o povo, as classes médias e burguesia; escolas profissionais, da cidade, do campo, as confessionais e laicas (Estado). O autor ainda sugere que esta situação prevalece em grande parte dos países em desenvolvimento.

No Brasil, seria pertinente indagar se o problema da dualidade da escola tão combatida na primeira metade do século XX foi resolvido. Teixeira Pereira (2013) indica que, em Santa Catarina, a formação de professores destinada aos meios rurais foi uma pauta não resolvida neste período, e nos anos 1960, percebemos que esta necessidade ainda é premente, considerando que a democratização do acesso ao ensino secundário por meio da expansão do ciclo ginasial normal também não resolveu esta questão.

Percebemos que Santa Catarina na década de 1960, intencionava consolidar a formação, institucionalizando a educação por meio da criação da Faculdade de Educação, do curso de Pedagogia e do Cepe, como órgão a elevar o campo educacional à cientificação, por meio da prática da pesquisa. Como já abordamos, metas como ofertar instalações confortáveis para o exercício da função docente, investir na formação de técnicos de alto nível, como recursos a mais para a consolidação dessa formação e valorização do professorado eram medidas igualmente salutares para tentar sanar problemas que, ainda hoje, rondam como um espectro a profissão docente e atuam no cotidiano da escola e da aprendizagem. Dentre eles mencionamos: carência de material didático adequado ao bom desempenho dos docentes, do alunado e andamento das aulas; a existência do trabalho infantil impedindo a criança de exercer seu direito de frequentar a escola; a educação artística apresentada como um conhecimento não importante para a formação do trabalhador; o escasso apoio pedagógico que deixava o professorado por sua própria conta; as questões político-partidárias que minavam os processos educativos; os salários não compatíveis com a responsabilidade da função; o abandono das escolas rurais; as dificuldades de locomoção para chegar ao trabalho; competição por adquirir uma posição respeitável na escola; ter que exercer funções não condizentes com a função de professora, como a preparação de merenda e a limpeza da escola. Todos esses aspectos eram reais e impediam o exercício do magistério de maneira digna e respeitosa (MELO; VALLE, 2012).

Não podemos crer que as oportunidades de acesso são distribuídas de maneira igual para todos, quando se preservam os mesmos meios sociais, econômicos e culturais destinados aos herdeiros. Ainda que a igualdade de oportunidades seja erguida, em tese, como central para a articulação entre liberdade, igualdade e mérito, ela “nunca garantiu” que talentos, motivações e competências iguais ofereçam as mesmas oportunidades de sucesso, independentemente do “mundo de origem” e da herança familiar (VALLE, 2010). A escola, ao “medir as aptidões”, utiliza critérios que sobrepujam a ideia do “dom natural” e requer afinidade entre hábitos culturais de uma classe e as exigências de seu sistema de ensino que definem o que é sucesso. Bourdieu e Passeron (2014) argumentam que não existe modo mais eficaz de servir ao sistema, acreditando combatê-lo, do que responsabilizar somente às desigualdades econômicas ou a vontade política, “todas as desigualdades diante da escola”.

Considerando que os projetos para a formação do corpo professoral catarinense visavam a formação do “homem novo”, apto a servir ao mundo do trabalho, a partir da constituição de um capital humano que o colocasse a serviço do desenvolvimento, algumas inquietações ainda permanecem: como este corpo docente manifestou, exprimiu essa mudança de finalidades em termos de educacionais? Somente as Escolas Isoladas e, em certa medida as Escolas Reunidas permaneciam inscritas no quadro do atraso, da precariedade, do imprevisto, enquanto os grupos escolares expressavam a modernidade (o novo), a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento, em especial o econômico, por possuir em seu corpo docente professoras e professores normalistas, considerados preparados e identificados com a profissão docente, com os “tempos modernos” e com as transformações preconizadas pelo Estado? Percebemos que a formação docente “patinou”, ocorrendo de modo mais eficaz apenas nos ambientes urbanos, mas este é somente um fator explicativo. Poderíamos, especialmente partindo das teses bourdieusianas, pensar que a dualidade “permanece viva” no sistema educacional catarinense, tendo em vista a desigualdade dos “dons”, dados pela desigualdade cultural? Prevalece uma convivência “harmoniosa” entre a escola considerada moderna (nas cidades) e a escola arcaica (no ambiente rural)? São indagações que emergem para adiante deste estudo, portanto, não serão respondidas aqui.

Entendemos que o professorado catarinense da década de 1960, acessou a educação de maneira desigual pelo “mundo de origem”, pela herança familiar e pela formação; isto se constituiu como causa de suas desigualdades posteriores no exercício do magistério e *status* social. Julgamos que não ocorreram políticas educacionais efetivas que distribuíssem os conhecimentos indispensáveis ao exercício de cidadania e capacidades mínimas, sobretudo para os mais desfavorecidos; políticas que os levassem a encontrar as próprias vias de sucesso e reconciliação com a realização pessoal, uma vez que promover a igualdade é essencialmente para reduzir desigualdades sociais.

Um aspecto significativo e complexo a se notar, foi a permanência das relações clientelistas no trato com as questões públicas que prevaleciam nos mais diversos âmbitos da sociedade catarinense e, das quais, a educação não “escapava”. Assim, esta cultura tradicionalista prevaleceu como herança oligárquica e revelou um jogo de forças, com as quais os ideais modernizantes estabeleciam embates. No que diz

respeito à formação do professorado, a carência desses profissionais para o ensino primário não era motivado pela ausência de escolas normais, mas sim, pela fragilidade que se observava em grande medida por conta dos “desvios” entre a finalização do curso e o ingresso na carreira. As relações pautadas nas tradicionalidades, como o clientelismo político, comprometeu juntamente com os demais aspectos neste estudo analisados, a consubstanciação da contribuição do professorado catarinense ao processo de modernização levado a efeito da década de 1960. Este é um problema que aventa novas abordagens e análises.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. A política educacional catarinense no projeto desenvolvimentista modernizador da década de 1960. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 21, p. 145-175, set./dez. 2009.

ARAUJO, Marta Maria de; AQUINO, Luciene Chaves de; LIMA, Thais Christina Mendes de. Considerações sobre a Escola Normal e a formação do professor primário no Rio Grande do Norte. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPEZ, A. P. C. (Orgs.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARAUJO, Helena Costa. *Pioneiras da educação: as professoras primárias na viragem do século – contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

ARAUJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. *Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. In: Iria BRZEZINSKI (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: *Cadernos de Pesquisa*, n° 85, maio, 1993.

BACHA PEREIRA, Vera Regina. *NACIONALIZAÇÃO – Autoritarismo e Educação Inspectores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Tradução Glória de Carvalho Lins. , Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Resenha. As Escolas Normais no Brasil: do império à república. In: *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 233 – 235, jan. / jun. 2011.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
BASTOS, Maria Helena Camara. Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de Memória Docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo de Kubitscheck: desenvolvimento econômico e estabilidade política, 1956-1961*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar. A aventura a modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIANCHETTI, Lucídio. Apresentação. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org). *Trama e texto. Leitura crítica e escrita criativa*. v. 1. São Paulo: Pexus Editora Ltda, 1996a.

_____. Escrever: uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e texto. Leitura crítica e escrita criativa*. v. 1. São Paulo: Pexus Editora Ltda, 1996b.

BOMENY, Helena. *Manifesto "Mais uma vez convocados"*. Disponível em:

<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. As contradições da herança. In: BOURDIEU, Pierre et.al. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Método Científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Meditações pascalianas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. A causa da ciência. Como a história social das ciências sociais pode servir ao progresso das ciências. *Política & Sociedade*. nº 01, setembro de 2002.

_____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. *O senso prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. (Coleção Sociologia).

_____. *O poder simbólico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009a.

_____. *A dominação masculina*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Homo academicus*. Pierre Bourdieu. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo*. Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Ana Maria. Entre a vida vivida e a vida contada: *A história de vida como material primário de investigação sociológica*. 2007.

Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9630/3/Entre%20a%20Vida%20Vivida%20%282%29.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Eu Outro Eutro. In: BRANDÃO, C. R.; ALLESSANDRINI, C. D.; LIMA, E. P. (Orgs.). *Criatividade e novas metodologias*. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 1998.

BRANDÃO, Zaia. *A Intelligentsia educacional – Um percurso com Paschoal Lemme por entre as suas memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH; Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

BRASIL. *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Decreto Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

_____. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRZEZINSKI, Iria. Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPEZ, A. P. C. (ORGS). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

BUTTELLI, Felipe Gustavo Koch. A eternização do arbitrário cultural masculino: apontamentos sobre a obra *A Dominação Masculina* de Pierre Bourdieu. In: Protestantismo em Revista. *Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia*. v. 14, set.-dez./2007.

CALLADO, Lydio Martinho; SCHAFFER, Hamilton; PRADE, Péricles. Os recursos humanos em Santa Catarina. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 26, de 1970.

CAMPOS, Cynthia Machado. As Intervenções do Estado nas Escolas Estrangeiras de Santa Catarina na Era Vargas. In: BRANCHER, Ana (Org.). *História de Santa Catarina: Estudos Contemporâneos*. Florianópolis/SC: Letras Contemporâneas, 1999.

CANCIAN, Renato. *Modernização (1)*. Transformação política e econômica. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/sociologia/modernizacao-1-transformacao-politica-conomica.jhtm>>. Acesso em: 8 nov. 2011/1a.

_____. *Modernização (2)*. Transformação social. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/sociologia/modernizacao-2-transformacao-social.jhtm>>. Acesso em: 8 nov. 2011/1b.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Educação e modernização em Minas Gerais: os princípios da reforma Francisco Campos (1926–1930). In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 139-156, jun 2013.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. A origem do manifesto dos educadores mais uma vez convocados, de 1959, na correspondência de alguns de seus signatários. *V Congresso Brasileiro de História da Educação*, novembro de 2008, Aracaju - Sergipe – Brasil UFS/UNIT 2008. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/827.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Moderno, Modernidade, Modernização: polissemias e pregnâncias. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória/ES, maio de 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é história, nº 127).

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: *Memória intelectual da educação brasileira*. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

CHAMPAGNE, Patrick. Prefácio. In: *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*/ Pierre Bourdieu. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro (BR): Bertrand Brasil; Lisboa [PT]: Difel, 1990. (Memória e sociedade).

_____. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados* 11 (5), 1991.

_____. *A História Cultural*. Entre práticas e representações. 2. ed. Difel, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

COELHO, Marília Martins. *O Conselho Federal de Educação e o exercício da função normativa no sistema escolar brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Maria Teresa dos Santos. *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DAROS, Maria das Dores. Dissertação de Mestrado. *Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, março de 1984.

_____. A sociologia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores, DANIEL, Leziany Silveira, SILVA, Ana Cláudia da (Orgs.). *Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

_____. Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos de 1930/1940. Centro de Estudos do Século XX-CEIS20 - Universidade de Coimbra. *Colóquio Luso - Brasileiro "Sentido da Educação Contemporânea"*. Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil. 2009.

_____. Desenvolvimentismo e políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natália; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. v. 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. DAY, Christopher. *A paixão pelo ensino*. Porto Editora, 2004. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DE NICOLA, José. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1998.

DEKKER, Ingeburg. Considerações sobre o ensino normal em Santa Catarina. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* n° 17, de 1968.

_____. A escola isolada dentro do sistema educacional primário catarinense. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* n° 13, de 1968a.

DIAS DOS SANTOS, Márcilio. O tresboboamento de turnos na escola primaria catarinense. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* n° 14, de 1968.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. (Coleção educação contemporânea).

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. O que é uma escola justa? In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez, 2004.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Coleção Estudos. Editora Perspectiva, 1977.

EISENSTADT, Shmuel Noah. *Modernização: protesto e mudança. Modernização de sociedades tradicionais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.133-168. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Escobar.rtf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

FAGUER, Jean-Pierre. Esposa e colaboradora. In: BOURDIEU, Pierre et.al. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Orgs.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 13-25. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. Apresentação à edição brasileira. In: ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Editora Perspectiva, 1977. (Coleção Estudos).

FERREIRA, João Geraldo Pinto. Escrever - um ato de libertação. In: BIANCHETTI, Lucídio (org). *Trama e texto*. Leitura crítica e escrita criativa. v. 1. São Paulo: Pexus Editora Ltda, 1996.

FERREIRA, Oliveiros S. Resgatando os fundadores (janeiro/2004). *Revista USP*. Disponível em: <<http://www.br.monografias.com/trabalhos2/resgatando-fundadores->

faculdade/resgatando-fundadores-faculdade.shtml>. Acesso em: 11 dez. 2012.

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. Edeme, 1975.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: Histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seivas Publicações, 2005.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 10, São Paulo: Anped, Jan/fev/mar/abr, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. (Leituras Filosóficas).

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Marcus Cezar de. *História, antropologia e pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2006.

GAIO, Daniel Machado. *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID*. Dissertação de Mestrado. Orientadora Maria Abádia da Silva. Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação, 2008.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. *Sentidos da profissão docente*. Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2004.

_____. As vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____; SHUEROFF, Dilce (Orgs.). *Memória Docente: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950)*. Florianópolis/SC: UDESC Editora, 2010.

GERMANI, Gino. *Sociologia da modernização*. Estudos teóricos, metodológicos e aplicados a América Latina. São Paulo: Editor Mestre Jou, 1974.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: BIANCHETTI; MEKSENAS (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Papyrus Educação).

GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOMES, Ângela Castro. O Estado Novo e os intelectuais da educação brasileira. In: *Memória intelectual da educação brasileira*. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia de la cultura escrita. ideas para el debate. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Dossiê “O Público e o Privado na Educação Brasileira nº 5 jan./jun. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2003.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

GOULARTI FILHO, Alcides. *Formação econômica de Santa Catarina*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002a.

_____. A Formação econômica de Santa Catarina. In: *Ensaio*. FEE, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 977-1007, 2002b.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã* (um estudo de escolha ocupacional). Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. 2. ed. revista. São Paulo, 1970.

HAAS, Inês Veiga. O Instituto de Educação e a formação do professor primário. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 9, de 1967.

_____. O salário do professor. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 15, de 1968.

_____. A educação de base. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 19, de 1969.

HOSELITZ, Berthold Frank. *Aspectos sociológicos do crescimento econômico*. Editora Fundo de Cultura, 1964.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento no Brasil 1930/1970*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

JOUTARD, Philippe. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. 1º Número. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2001. (pp. 9-43).

KREUTZ, Lúcio. *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KULESCA, Wojciech Andrzej. Formação docente na Escola Normal da Paraíba. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia

Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Orgs.). *História da profissão docente no Brasil*. v. 7. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil).

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LINS, Zenilda Nunes. A alfabetização como meio de comunicação humana. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 18, de 1968.

_____. Expectativas do plano. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 16, de 1968.

LISPECTOR, Clarice. *Um Sopro de Vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

LOPES, Denilson. A experiência na escritura: uma estória e um impasse. In: WEBER, Maria Helena et al. (Orgs). *Tensões e Objetos da Pesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LOURENÇO FILHO, Rui. Cronologia da produção e da publicação dos ensaios desta obra. In: LOURENÇO FILHO, Rui (org). *A formação de professores: da Escola Normal à Escola da Educação*. Brasília –DF Inep/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Há uma vocação para o magistério? In: LOURENÇO FILHO, Rui (Org.). *A formação de professores: da Escola Normal à Escola da Educação*. Brasília –DF Inep/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

LUTTRELL, Wendy. Reflexive Writing Exercises. In: LUTTRELL, W. (org): *Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York & London: Routledge, 2010. Tradução em processo de GIRARDELLO, Gilka, exclusivamente para uso didático no Seminário “A escrita como descoberta”, PPGE-UFSC, 2011.

MACHADO, Ana Maria Mattos. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI; MEKSENAS

(Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação).

MACHADO, Aníbal. Espaço de borboleta, estrada de engenheiro. In: *Cadernos de João*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

MANIFESTO. *A reconstrução educacional do Brasil*. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Companhia Editora Nacional. Exemplar nº 0055, 1932.

_____. Mais uma vez convocados. Manifesto povo e ao governo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 69(161): jan-abr, 1986.

MARTINS, Francini Scheid. “*Quando os “degradados” se tornam “favoritos”*”. Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. Cotidiano e História na modernidade anômala. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. A educação como baluarte do desenvolvimento: em torno do tripé CEPE, FAEd e UDESC. In: *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: NUP, 2010.

_____. *Sílvio Coelho dos Santos - um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) - SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____; VALLE, Ione Ribeiro. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 199-228, set./dez. 2012.

MELO, Osvaldo Ferreira de. *Diretrizes para a educação em Santa Catarina*. 3ª tiragem, com atualização de dados e informações. Florianópolis, maio de 1967.

MENSÁRIO Informativo do CEPE. nº 6, abril, 1967. 4 p.

MICELI, Sérgio. Introdução. A emoção raciocinada. In: BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

_____. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de Memória Docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOGARRO, Maria João. Memórias de Professores. Discursos orais sobre a formação e a profissão. In: *História da Educação*. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, n. 17, Abril. Pelotas/RS, 2005.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *História, metodologia, memória*. 1. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, João Roberto. *A educação em Santa Catarina*. Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Publicação nº 2, 1954.

NEVES, Margarida de Souza. Apresentação. In: *Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

NÓBREGA, Paulo de. *Ensino público, nacionalidade e controle social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República (1900-1922)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

_____. Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. *Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público: modernização do ensino primário em Santa Catarina (1910-1930)*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In: Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, SP – Brasil, 1993.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Outubro de 1997.

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. (Org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Evidentemente*. A Educação Portuguesa. Corpus Documental (séc XIX-XX). Edições ASA. Março, 2005.

NUNES, Clarice. Apresentação à segunda edição. In: *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Coleção Anísio Teixeira; v. 7).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Pâmela Faria; CARVALHO, Carlos Henrique de. Educação e modernização em Minas Gerais: propostas reformistas na ação conservadora (1926-1930). In: *Hist. Educ. [online]*. v. 18, n. 42, jan./abr. Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Illusio: aquém e além de Bourdieu. *MANA* 11(2):529-543, 2005.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PASTORE, José. *Análise dos processos de mobilidade social no Brasil no último século*. Disponível em: <http://www.josepastore.com.br/artigos/td/td_011.htm>. Acesso em: 14 set. 2001.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: *26ª Reunião Anual da ANPEd*. Novo Governo. Novas Políticas? 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt08.htm>>. Acesso em: 24 out. 2012.

PINTASSILGO, Joaquim António de Sousa. *História da formação de professores*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Lisboa, 2011.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Revista Projeto História*. São Paulo (15). Abril, 1997.

RAMOS, Celso. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. *Festa dos professores*, no Vale do Itajaí, item 3, p. 20-23. Discursos de Celso

Ramos, Governador do Estado. cdt. Encadernado com (G. d. 1963/64) S. cx.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. In: *Revista @mbienteeducação*. v. 1, nº 1, São Paulo: Jan/Julho 2008.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SAMARA, Eni de Mesquita. A família no Brasil: história e historiografia. In: *História Revista*. 2(2): jul/dez, 1997.

SANTA CATARINA. *Lei nº 2.772*, de 21 de julho de 1961.

_____. Arquivo Público. Homenagem ao povo de Blumenau. In: *Discursos de Celso Ramos*, Gov. do Estado, cdt. Encadernado com (G.d. 1963/64) S.cx.

_____. Arquivo Público. Um estado que cresce dentro de si mesmo. In: *Discursos de Celso Ramos*, Gov. do Estado, cdt. Encadernado com (G.d. 1963/64) S.cx.

_____. *Lei nº 3.791*, de 30 de dezembro de 1965.

_____. UDESC/FAEd/Cepe. Serviço de Levantamentos de Pesquisa e Inquéritos. *Subsídios ao plano quinquenal de educação do Estado de Santa Catarina 1966-1970*, 1965.

_____. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo nº 3*, 1966.

_____. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo nº 6*, 1967.

_____. Cepe/FAEd/UDESC. *Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE)*. Documento nº 3, 1967.

_____. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo nº 16*, 1968.

_____. *PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO*. Secretaria de Educação e Cultura. Governo de Ivo Silveira. *Decreto nº SE – 31-12-1969/8828*. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE), 1969.

_____. UDESC/FAEd/Cepe. *Boletim do CEPE*, nº 51, 1976.

_____. SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL/Universidade Federal de Santa Catarina. Órgãos Deliberativos Centrais. *RESOLUÇÃO Nº 06/CUn*, de 29 de maio de 2012. Aprova a alteração do nome da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina Professor Sílvio Coelho dos Santos. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação. SANTOS, Leandro dos; ARUTO, Pietro Caldeirini. In: *Boletim Regional do Mercado de Trabalho Catarinense*. Série 2013, nº 01 – Mesorregião do Vale do Itajaí. Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Vale2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação. SANTOS, Leandro dos; ARUTO, Pietro Caldeirini. In: *Boletim Regional do Mercado de Trabalho Catarinense*. Série 2013, nº 02 – Mesorregião Norte Catarinense. Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Norte2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação. SANTOS, Leandro dos; ARUTO, Pietro Caldeirini. In: *Boletim Regional do Mercado de Trabalho Catarinense*. Série 2013, nº 03 – Mesorregião Oeste Catarinense. Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Oeste2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação. SANTOS, Leandro dos; ARUTO, Pietro Caldeirini. In: *Boletim Regional do Mercado de Trabalho Catarinense*. Série 2013, nº 04 – Mesorregião da Grande Florianópolis. Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Florianopolis2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação. SANTOS, Leandro dos; ARUTO, Pietro Caldeirini. In: *Boletim Regional do Mercado de Trabalho Catarinense*. Série 2013, nº 05 – Mesorregião Sul Catarinense. Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Sul2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação. SANTOS, Leandro dos; ARUTO, Pietro Caldeirini. In: *Boletim Regional do Mercado de Trabalho Catarinense*. Série 2013, nº 06 – Mesorregião Serrana. Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/BOLETIM-REGIONAL.Serrana2013.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. UDESC/FAEd/Cepe; Serviço de Levantamentos, pesquisas e inquéritos. *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina (1966-1970)*. Sílvio Coelho dos Santos (Coordenador); Édio Chagas (assistente); Ana Maria Büchele d'Ávila, Fani Adélia Diem, Elizabete M. Gomes (técnicos), 1965.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina*. Florianópolis- SC. Editora da UFSC, 1968.

_____. Educação, desenvolvimento e mudança. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 12, de 1968a.

_____. Sobre o planejamento integral da educação (II). In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 14, de 1968b.

_____. Sobre o planejamento integral da educação (III). In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 15, de 1968c.

_____. *Um esquema para a educação em Santa Catarina*. EDEME - Editora Empreendimentos Educacionais Ltda. Florianópolis-SC, 1970.

SCHAEFER, Sérgio. A escrita e a superação do senso comum. In: BIANCHETTI, Lucídio (org). *Trama e texto*. Leitura crítica e escrita criativa. v. 1. São Paulo: Pexus Editora Ltda, 1996.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. A proposta curricular da Escola Normal Catharinense de 1892. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para a educação básica. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira. A contribuição de intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde. *Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação*. Florianópolis: UdUFSC, 2005.

_____; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Prefácio I. In: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *“Uma vez normalista, sempre normalista”*: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

SCHMITZ, Sergio. A gênese da faculdade de educação – FAED. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*. 3ª fase, nº 13, 1994.

_____. *Planejamento Estadual*. A experiência catarinense como plano de metas do governo – PLAMEG 1961-1965. Florianópolis: Ed. da UFSC, FESC/UEDESC, 1985.

SCHNEIDER, Juliete. *A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2008.

SCHÜEROFF, Dilce. “*Só continuei no magistério por amor, vocação*”: “ser” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SCHULTZ, Theodore William. *O Capital Humano*. Investimentos em educação e pesquisa. 2. ed. Biblioteca das ciências sociais, Zahar Editores, 1973a.

_____. *O valor econômico da educação*. 2. ed. Biblioteca das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

_____. *Investindo no povo*. O segredo econômico da qualidade da população. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 16. ed. rev. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI; Machado (org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

SILVA, Ana Cristina da. *Materiais especiais: conceitos, tratamentos e a formação de uma hemeroteca*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Biblioteconomia, Curso de Biblioteconomia. Orientadora Francisca de

Assis de Souza. Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do curso de Biblioteconomia. Natal, RN 2002.

_____. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (Orgs). *Professores para a escola catarinense*. Contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

SILVA, Edilaine Cristina da. *Teoria do Capital Humano e a relação educação e capitalismo*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

SIROTA, Régine. La note de synthèse, um instrument de structuration de la sociologie de l'éducation. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 135, avril-mai-juin, 2001.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). In: *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. 37(2):119-26, 2003.

SUBTIL, José. *Pierre Bourdieu e o problema da verdade* (a propósito da publicação de Réponses). 2013. Disponível em: <http://www.penelope.ics.ul.pt/indices/penelope_12/12_17_JSubtil.pdf> Acesso em: 3 dez. 2012.

SZYMANSKI, H. *Significado de avaliação para mães de uma escola estadual da região central de São Paulo*. São Paulo, p. 69-74, 1994.

_____. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, set. 2002.

_____, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Plano, 2007.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Entre o discurso e a prática: um olhar sobre a Escola Normal Catarinense nos anos sessenta. In: SCHEIBE,

Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____. A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas*. Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. “Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito*: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação. São Paulo, Editora Nacional, 1968.

_____. Escolas de educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 51, abril/junho, Inep/MEC, 1969.

_____. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA PEREIRA, Elaine Aparecida. *Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

TORFES, Jacques; DEBRUN, Michel. In: SANTA CATARINA. Cepe/FAEd/UDESC. *Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino* (CEOSE). Documento nº 1, 1967a.

_____; _____. In: SANTA CATARINA. Cepe/FAEd/UDESC. *Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino* (CEOSE). Documento nº 2, 1967b.

_____; _____. In: SANTA CATARINA. Cepe/FAEd/UDESC. *Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino* (CEOSE). Documento nº 3, 1967c.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. O canto que embalou o projeto nacionalista de Vargas. In: *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005*.

VALLE, Ione Ribeiro. *Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996.

_____. *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.33, n.1, p.117-134, jan./abr, 2007.

_____. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação).

_____. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos. In: *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: NUP, 2010.

_____. *A profissionalização do corpo docente: as contradições das políticas educacionais* Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/05_00_46_A_PROFIOSSIONALIZACAO_DO_CORPO_DOCENTE_AS_CONTRADICOES_DAS_PO.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. Por que ler Os herdeiros meio século depois. In: *Pierre Bourdieu. Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VAN MANEN, M. *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London – Ontario: The Althouse Press, 2006.

VANDERLINDE, Maria José. O corpo docente do ensino primário em Santa Catarina. In: SANTA CATARINA. UDESC/FAEd/Cepe. *Mensário Informativo* nº 26, de 1970.

VICENTE DE AZEVEDO, Fernanda. *Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

_____. Do artesanato à profissão – Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006a.

_____. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006b.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Rev. Sociologia Política*. Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

_____. Seguindo Pierre Bourdieu no Campo. In: *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, 26, p. 13-29, jun. 2006.

WERLE, Bibiana. *Memória da campanha de nacionalização nas regiões de imigração alemã*. Disponível em: <http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340395352_ARQUIVO_BibianaWerle.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

_____. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In: GIL, Natália; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

YANO, Daniella de Cássia. O processo de constituição da função autor: papel assumido pelo docente. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas. *Formação docente e práticas pedagógicas: cenários e trajetórias*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

ANEXO

ANEXO 1 – Modelo do questionário aplicado ao professorado aposentado da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina



**CONSELHO
NACIONAL DE
DESENVOLVIMENTO
CIENTÍFICO E
TECNOLÓGICO –
CNPq**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E EXTENSÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – CED**

Florianópolis, primavera de 2009.

Caríssimos colegas Professoras e Professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, vocês são a memória viva da nossa educação escolar e os únicos que podem nos ajudar a recuperar e (re)construir sua história. Estamos felizes por poder contar com sua participação na realização desta Pesquisa, intitulada: “*Memória Docente: Os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*”. Solicitamos sua colaboração (e muita paciência) no preenchimento deste longo questionário, que procura abranger diferentes dimensões de sua trajetória

escolar, de sua carreira profissional e de sua experiência pedagógica. Você não precisa limitar-se aos espaços previstos, podendo desenvolver suas considerações e relatar fatos não contemplados neste questionário.

Certos de poder contar com seu apoio, sua pronta colaboração e, sobretudo, com a sutileza de sua memória, agradecemos e nos colocamos a disposição para todos os esclarecimentos necessários.

1. Dados pessoais:

Sexo: F() M()	Ano de nascimento:	Cidade:	Estado:
Religião:		Origem étnica/racial:	
Estado civil:	Número de filhos:	Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos:	
Grau de instrução de seu cônjuge:			Profissão:
Grau de instrução de seu pai:			Profissão:
Grau de instrução de sua mãe:			Profissão:

Onde você mora hoje? ()Casa própria ()Casa alugada ()Casa de parente ()Casa de amigos ()Outros	
Qual?	
Ano em que se aposentou:	Escola:
Nível escolar em que atuava:	Disciplinas:

2. Trajetória Escolar:

Frequentou educação infantil? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Privada	
Frequentou o ensino fundamental em escola: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Maior parte pública <input type="checkbox"/> Maior parte privada	
Principal turno que frequentou: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	
Frequentou escola isolada? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais séries?	
Frequentou escola reunida? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais séries?	
Cursou Ginásio Normal? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Onde?	
Fez exame de admissão? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quando?	
Reprovou em alguma série do ensino fundamental? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual(is) série(s):	
Ano em que concluiu o ensino fundamental:	Escola:
Enfrentou dificuldades para estudar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?	

Frequentou o ensino médio em escola: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Maior parte pública <input type="checkbox"/> Maior parte privada	
Curso:	
Cursou Escola Normal? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Onde?	
Principal turno que frequentou: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	
Reprovou em alguma série do ensino médio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual(is) série(s):	

Ano em que concluiu o ensino médio:		Escola e cidade:		
Fez outro curso técnico de nível médio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual(is):				
Ano de conclusão do curso técnico:		Escola e cidade:		
Fez supletivo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno				
Fez cursinho pré-vestibular? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado				
Enfrentou dificuldades para estudar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?				
Fez curso superior? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
Curso		Turno M, V, N	Ano de conclusão	Faculdade/Universidade
1°				
2°				
3°				
Fez cursos de pós-graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
Curso		Turno M, V, N	Ano de conclusão	Faculdade/Universidade
1°				
2°				
3°				

4°				
----	--	--	--	--

Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):

--

3. Carreira Profissional:

Ano do 1° emprego:	Tipo de instituição:	Função:
Atuou como professor substituto? ()Sim ()Não	Nível:	Quanto tempo?
Disciplinas:		
Escolas:		
Atuou em escola particular? ()Sim ()Não	Nível:	Quanto tempo?
Disciplinas:		

Ano do ingresso no magistério estadual:	Escola:
---	---------

Descreva abaixo detalhes de sua carreira profissional:

Educação Infantil	Quanto tempo?	Escolas	Séries	Disciplinas
1° Grau (1ª a 4ª série)				
1° Grau (5ª a 8ª série)				
2° Grau (Ensino Médio)				

Você exerceu alguma função de direção na escola? ()Sim ()Não		Qual(is):
Quanto tempo?	Escolas:	
Você exerceu alguma função nas esferas administrativas? ()Sim ()Não		Qual(is):
Quanto tempo?	Onde?	
Você atuou ou atua no ensino superior? ()Sim ()Não		Cursos:
Quanto tempo?	Instituições:	
Disciplinas:		

Cite ao menos cinco razões para a escolha do curso de formação para o magistério:

1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
4 ^a	
5 ^a	
6 ^a	

Seus pais participaram desta escolha? ()Sim ()Não	
Como?	
Alguém mais influenciou sua escolha? ()Sim ()Não	Quem?

)Não	
Como?	
Seus pais participaram da sua formação profissional? ()Sim ()Não ()Em Parte	
Como e por quê?	
Você teve algum tipo de ajuda financeira externa a sua família para se formar no magistério (bolsa por exemplo)?	
Qual(is)?	

Cite ao menos cinco razões para ter permanecido no magistério:

1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
4 ^a	
5 ^a	
6 ^a	

Você gostaria de ter exercido outra profissão? ()Sim ()Não	Qual?
--	-------

Por quê?	
Você exerce ou exerceu outra atividade após a aposentadoria? ()Sim ()Não	
()Com remuneração	()Sem remuneração Qual(is)?
Por quê?	
Você foi filiado a alguma associação (religiosa, comunitária, etc), sindicato ou partido político? ()Sim ()Não	
Qual(is)?	
Você recebeu títulos honoríficos ou premiações? ()Sim ()Não	
Qual(is)?	

Você poderá descrever aqui aspectos positivos e/ou negativos marcantes da sua carreira profissional que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):

--

4. Experiência Pedagógica:

Cite ao menos três aspectos:

	Mais gratificantes do magistério	Mais lamentáveis do magistério
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três características:

	Do bom professor	Do mau professor
1º		
2º		
3º		
4º		

5°		
----	--	--

Como um professor se torna competente? (assinale as cinco alternativas principais):

	Graças ao curso de formação inicial		Graças aos cursos de capacitação
	Graças à experiência em sala de aula		Graças ao seu esforço pessoal
	Graças às trocas com os colegas		Graças aos recursos didáticos
	Graças ao esforço dos dirigentes		Graças às novas tecnologias
Outros:			

Cite ao menos três características:

	Do bom aluno	Do mau aluno
1°		
2°		
3°		
4°		
5°		

Cite ao menos três dificuldades:

	Dos alunos na escola	Dos professores na escola
1°		
2°		

3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três aspectos determinantes:

	Do sucesso escolar	Do fracasso escolar
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três aspectos relacionados à autonomia:

	Dos professores na sua escola	Dos alunos na sua escola
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Como era a participação dos pais na sua escola? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima

Justifique:
Como era a relação entre sua escola e a comunidade? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima
Justifique:
Como era a relação entre sua escola e a igreja? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima
Justifique:
Como era a relação entre escola e esferas administrativas? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima
Justifique:
Como era a relação entre os profissionais da sua escola? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima

Justifique:
Como era a relação com a direção da sua escola? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima
Justifique:
Como era a relação professor/aluno na sua escola? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Boa <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssima
Justifique:
Havia serviço de supervisão ou de inspeção escolar na sua escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Como funcionava?

Havia serviço de orientação educacional na sua escola? Sim Não

Como funcionava?

Como era a avaliação dos alunos na sua escola? Excelente Muito Boa
 Razoável Péssima

Justifique:

Como era a disciplina dos alunos na sua escola? Excelente Muito Boa
 Razoável Péssima

Justifique:
Como era o material didático da sua escola? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssimo
Justifique:
Como era o espaço físico da sua escola? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Péssimo
Justifique:
Sua escola adotava livros de registro (livro de honra, livro negro, livro de visitas...) <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Comente:
Sua escola adotava uniforme? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Por quais razões?

Fale sobre as aulas de educação física de sua escola:

Fale sobre as aulas de religião (quem as ministrava e quais as suas finalidades):

Fale sobre as aulas de música ou outras atividades pedagógicas desenvolvidas na sua escola:

Fale sobre a merenda escolar servida na sua escola:

Fale sobre as comemorações cívicas de sua escola:
Você vivenciou situações de discriminação (racial, sexual, origem social, religiosa) na sua escola? ()Sim ()Não
Descreva-as:
Havia violência na escola ou contra a escola em sua época de atuação? ()Sim ()Não
Comente:

Como eram os programas de formação dos professores da rede estadual de Santa Catarina? ()Excelentes ()Muito Bons ()Razoáveis ()Péssimos
Justifique:
Como era a administração da educação catarinense? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era a escola pública de Santa Catarina? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
A escola catarinense ()melhorou, ()piorou ou ()permaneceu igual?
Justifique:

Faça uma avaliação sobre a democratização da educação em Santa Catarina:

Que nota (de 1 a 10) você daria para a escola pública de Santa Catarina de sua época: ()

Justifique:

Que nota (de 1 a 10) você daria para a escola pública de Santa Catarina de hoje: ()

Justifique:

A escola pública, gratuita e laica de Santa Catarina cumpre suas responsabilidades com os catarinenses? () Sim () Não () Em parte
Justifique:
Que nota (de 1 a 10) você daria para a igualdade de oportunidades educacionais em Santa Catarina: ()
Você considera que a educação escolar catarinense tem sido justa? () Sim () Não () Em parte
Justifique:

Compare seu período de exercício no magistério com a escola pública de hoje:

Você poderá descrever aqui outros aspectos marcantes da sua experiência pedagógica não contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, colegas...):

Justifique:

Você se dispõe a responder uma entrevista e/ou a elaborar um memorial descritivo?

Sim Não

Você possui documentos, fotos ou outros materiais que poderia colocar a disposição desta pesquisa para reprodução?

Sim Não

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Considerando os termos da Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, esclareço que os dados coletados por esta Pesquisa serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos especificados no projeto e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do Projeto

Eu, _____

Declaro estar suficientemente esclarecido(a) e ter concordado voluntariamente em participar desta Pesquisa.

E-mail:

Telefone:

Endereço:

Local:

Data: / /2010.