

LETÍCIA CARNEIRO AGUIAR

**O CURSO DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA: A HISTÓRIA DA SUA
CRIAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA DA DÉCADA
DE 1960**

FLORIANÓPOLIS, 2006.

LETÍCIA CARNEIRO AGUIAR

**O CURSO DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA: A HISTÓRIA DA SUA
CRIAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA DA DÉCADA
DE 1960**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação no curso de Doutorado em
Educação, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Doutor.

Universidade Federal de Santa Catarina

Orientadora: Prof^a Dr^a Leda Scheibe

FLORIANÓPOLIS, 2006.

AGRADECIMENTOS

A minha adorável mãe, Eugenia, pedagoga, grande educadora, exemplo de dedicação a educação superior e a formação dos seus filhos.

Ao meu pai, Milton, *in memorium*, biólogo, grande intelectual, professor de admirável conhecimento.

Aos meus queridos irmãos, Micheline, Jaqueline e Milton, os quais muito admiro por serem tão lutadores e amorosos pais e mães dos seus filhos.

Aos meus apaixonantes sobrinhos, Guilherme, Graziela, Débora, Marina e Ramon, junto aos quais encontro muitas alegrias, energias e esperanças num mundo sempre melhor.

As minhas grandes amigas, companheiras intelectuais e dos saberes/lazeres necessários à vida, Joana, Maria Helena, Rosalba, Maristela, que sempre, de alguma forma, longe ou perto, direta ou indiretamente, estiveram presentes no processo de elaboração deste trabalho.

A minha orientadora, Dr^a Leda Scheibe, que muito agradeço a presença no decorrer da intensa caminhada intelectual que o processo de elaboração de uma tese nos leva a trilhar.

Às professoras do curso de doutorado, Marli e Eneida, cujos momentos de estudos, debates, reflexões nos propiciaram tantas descobertas, imprescindíveis à construção de uma disciplina intelectual atenta e comprometida com o elemento popular, elemento este do qual tanto nos fala Antonio Gramsci.

RESUMO

Esta tese é um estudo sobre a história da criação do curso de Pedagogia no Estado de Santa Catarina. Este estudo tem como objetivo compreender a teia de relações que propiciaram o surgimento desse curso nas duas universidades públicas (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC), no contexto do processo de modernização econômica dos anos 60, capitaneado pelo poder oligarca então no comando do aparelho governamental. Procura-se evidenciar as circunstâncias que propiciaram a emergência desses cursos e compreender a “natureza prático-institucional” dos mesmos, natureza esta reveladora do caráter sócio-político que o curso assume num determinado contexto. A natureza desta pesquisa é documental, sob uma perspectiva histórica como orientação teórico-metodológica. O estudo evidenciou que a década de 1960 representou para Santa Catarina um marco no seu processo de modernização econômica, com uma forte intervenção estatal voltada para possibilitar a acumulação privada de capital. À semelhança do que ocorria em nível nacional, a política educacional se constituiu numa estratégia governamental voltada para o desenvolvimento econômico e para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações daquele desenvolvimento. O envolvimento do Estado de Santa Catarina num projeto desenvolvimentista, de planejamento sócio-econômico de caráter mais global, capitaneado por determinadas forças políticas que formavam o poder instituído naquele momento histórico, adotou ações políticas materiais concretas (políticas públicas) que foram fundamentais para a emergência dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC. Os anos 60 se constituíram num terreno fértil para o surgimento desse curso já existente em outros estados, mas que aqui não havia encontrado condições objetivas para ser criado. O curso surgiu em instituições criadas como parte do projeto político-cultural das elites locais, conduzido por intelectuais que buscavam assegurar direção do seu grupo na condução cultural do Estado. Surgiu para atender demandas do sistema estadual de ensino por professores formados para a escola média e para atuar na área técnica-administrativa desse sistema. A proposta de formação do pedagogo instituída nas universidades seguiu a tendência nacionalmente estabelecida pelos dispositivos legais, adotando um modelo de formação de professores e técnicos em educação que fragmenta a teoria e a prática, o conteúdo e o método, o político e o técnico. Portanto, um modelo precário do ponto de vista da qualificação que propiciava, pouco consistente sob o aspecto da fundamentação teórico-científica e inadequado para a formação de educadores capazes de produzir conhecimentos referidos a uma sociedade concreta, à compreensão da realidade social e das demandas oriundas das camadas populares na escola pública.

Palavras-chave: Pedagogia; História; Política Educacional; Formação de Professores.

ABSTRACT

This is a study about the story of the creation of the Pedagogy Courses in Santa Catarina. The study aims to comprehend the relations that led to the appearance and development of the Pedagogy Courses at the State and Federal Universities of Santa Catarina: UFSC and UDESC, within the context of an economical modernization process, by an oligarchy that was in command of the government in the 1960's. The circumstances that led to the development of these courses have been emphasized as a way to understand the practical and institutional nature of the Pedagogy Courses, which is closely related to some social and political aspects of the course, within this context. The nature of this research is documental, and a historical perspective was adopted as the theoretical and methodological choice. The study has emphasized that the decade of 1960 represented a boundary for the Santa Catarina's process of economical modernization, under a significant state intervention in order to make an accumulation of private capital possible. As it used to happen around the nation, the educational policies have established a government's strategy that aimed to reach economical development and to act on the correlation of social forces, following that development's determinations. The involvement of the state of Santa Catarina with a development project on a global perspective of the social and economical planning, commanded by political forces that were the established power in that particular moment of history, took material concrete political actions ("public policies") that were the foundations for the appearance of the Pedagogy Courses at UFSC and UDESC. The 1960's were productive years for the development of this course, that's already existed in other states, but in Santa Catarina it hadn't found the necessary conditions to be created. The course has emerged in institutions as part of the local high class's political and social project, conducted by intellectuals that tried to assure guidance for the group in the cultural conduction of the state. It has emerged to answer to the claims of the educational state system and of the professors educated to act in secondary schools and in technical and administrative areas of the system. The project for the education of pedagogues instituted in universities followed the tendency nationally established by legal disposals, adopting a model of educating and technicians that breaks theory and practice, content and method, political and technical aspects. This a precarious model from the point of view of what qualification used to provide, and it's not consistent enough on the technical and scientific aspects, and not adequate for educating professionals that should be capable of producing knowledge referring to the real society, to the comprehension of the social reality and the claims of the lower classes in public schools.

Key-words: Pedagogy; History; Educational Policies; Educations of the Teachers.

RESUMEN

Esta tesis es un estudio sobre la historia de la creación del curso de Pedagogía en el estado de Santa Catarina. Ese estudio tiene como objetivo comprender el conjunto de relaciones que favorecieron el surgimiento de dicho curso en las dos universidades públicas (Universidad Federal de Santa Catarina – UFSC y Universidad para el Desarrollo del Estado de Santa Catarina – UDESC), en el contexto del proceso de modernización económica de los años 60, capitaneado por el poder oligarca entonces en el mando del aparato gubernamental. Se intenta evidenciar las circunstancias que propiciaron la emergencia de esos cursos y comprender la “naturaleza práctica e institucional” de los mismos, una naturaleza reveladora del carácter sociopolítico asumido en un determinado contexto. La esencia de la investigación es documental, bajo una perspectiva histórica como orientación teórico metodológica. El estudio ha evidenciado que la década de los 60 representó para Santa Catarina un marco en su proceso de modernización económica, con una fuerte intervención estatal volcada a posibilitar la acumulación privada del capital. Semejante a lo que ocurría en el ámbito nacional, la política educacional se constituyó en una estrategia gubernamental dedicada al desarrollo económico y a actuar en la correlación de fuerzas sociales, lo que seguía las determinaciones de aquel desarrollo. El comprometimiento del estado de Santa Catarina en un proyecto desarrollista, de planeamiento socioeconómico de carácter más global y capitaneado por determinadas fuerzas políticas que formaban el poder instituido en aquel momento histórico, llevó a la adopción de acciones políticas concretas (políticas públicas) que fueron fundamentales para el surgimiento de los cursos de Pedagogía de UFSC y UDESC. Los años 60 se volvieron terreno fértil para el surgimiento de ese curso, ya existente en otros estados brasileños, pero que aquí no había encontrado condiciones objetivas para su creación. El mismo surgió en instituciones creadas como parte del proyecto político cultural de las elites locales, conducido por intelectuales que buscaban asegurar la dirección de su grupo en la conducción cultural del estado. Surgió para atender la necesidad del sistema estadual de enseñanza de profesores capacitados para el nivel secundario y de gente preparada para actuar en el área técnico administrativa. La propuesta de formación del pedagogo instituida en las universidades siguió la tendencia nacionalmente establecida por los dispositivos legales al adoptar un modelo de formación de profesores y técnicos en educación que fragmenta la teoría y la práctica, el contenido y el método, el político y el técnico. Un modelo precario del punto de vista de la calificación que propiciaba, poco consistente bajo el aspecto de la fundamentación teórico científica e inadecuado para la formación de educadores capaces de producir conocimientos referidos a una sociedad concreta y a la comprensión de la realidad social y de las necesidades oriundas de las capas populares en la escuela pública.

Palabras clave: Pedagogía; Historia; Política educacional; Formación de profesores.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ADESG – Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
- ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- BESC – Banco do Estado de Santa Catarina
- BDE – Banco de Desenvolvimento do Estado
- BRDE – Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul
- CAMDE – Campanha da Mulher em Defesa da Democracia
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CELESC – Centrais Elétricas de Santa Catarina
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Confederação nacional da Indústria
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
- CEOSE – Colóquio Estadual para a Organização do Sistema Estadual de Ensino
- CODESC – Companhia de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
- ESAG – Escola Superior de Administração e Gerência
- EUA – Estados Unidos da América
- FAED – Faculdade de Educação
- FCF – Faculdade Catarinense de Filosofia
- FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
- FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDES – Índice de Desenvolvimento Social
IEE – Instituto Estadual de Educação
IES – Instituições de Ensino Superior
INCO – Banco Indústria e Comércio de Santa Catarina
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LSE – Lei do Sistema Estadual de Ensino
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
PEE – Plano Estadual de Educação
PLAMEG – Plano de Metas do Governo
POE – Plano de Obras e Equipamentos
PSD – Partido Social Democrático
PSE – Plano Setorial de Educação
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
RU – Reforma Universitária
SAP – Sistema de Avanço Progressivo
SEE – Secretaria de Estado da Educação
TELESC – Telecomunicações de Santa Catarina
THC – Teoria do Capital Humano
UCE – União Catarinense dos Estudantes
UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UDF – Universidade do Distrito Federal
UDN – União Democrática Nacional
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução da Matrícula – Santa Catarina 1966-1975.....	132
Quadro 2 – Assentamento de Matrículas e Inscrição de Exame – Curso de Pedagogia/UFSC 1960-1970	163
Quadro 3 – Local de Origem dos Alunos – Curso de Pedagogia/UFSC 1965-1968	166
Quadro 4 – Colação de Grau – Curso de Pedagogia/UFSC 1962-1970	169
Quadro 5 – Grade Curricular – Curso de Pedagogia/Resolução 02/69	185
Quadro 6 – Diretores da FAED/UDESC 1964-1972	201
Quadro 7 – Inscrições Concurso de Habilitação – Curso de Pedagogia/UDESC 1964-1970	211
Quadro 8 – Matrículas – Curso de Pedagogia/UDESC 1964-1970	212

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	4
A pesquisa e suas intenções.....	4
Os caminhos da pesquisa.....	11
A estrutura da tese.....	13
2 ESTADO-DE-CLASSE E PROJETO DE SOCIEDADE: OLIGARQUIAS E ACUMULAÇÃO PRIVADA DE CAPITAL EM SANTA CATARINA NA DÉCADA DE 1960.....	15
2.1 A presença do poder político oligarca no aparelho governamental.....	18
2.2 Planejamento estatal e acumulação privada de capital: os Planos de Metas do governo.....	34
2.2.1 O PLAMEG I.....	43
2.2.2 O PLAMEG II.....	62
3 POLÍTICA EDUCACIONAL E PROJETO SOCIETÁRIO MODERNIZADOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR EM SANTA CATARINA.....	72
3.1 A política educacional no projeto modernizador.....	73
3.2 A política de formação de professores em nível superior.....	92
3.2.1 Formação de professores nas Leis do Sistema Estadual de Ensino.....	100
3.2.1.1 A primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino e a formação de professores em nível superior.....	101

3.2.1.2 A segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino e a formação de professores em nível superior.....	114
3.2.2 Formação de professores em nível superior no Plano Estadual de Educação 1969-1980...	122
4 O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA: A UFSC E A UDESC.....	142
4.1 Antecedentes: as tentativas de criação do curso de Pedagogia na década de 1950.....	144
4.2 O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.....	155
4.3 O curso de Pedagogia na universidade estadual: da Faculdade de Educação à Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS.....	235

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa e suas intenções

A década de 1960 representou para Santa Catarina um marco no seu processo de modernização econômica. A ampliação e diversificação da base produtiva, a partir da segunda metade da década de 1945, quando começaram a surgir elementos de um novo padrão de crescimento, encontrou na década de 1960 uma forte intervenção estatal favorecedora da acumulação privada de capital. Nesse momento, ocorreu uma profunda “politização das relações econômicas e a estruturação da ossatura material e institucional do Estado”, a partir da implantação dos Planos de Metas (PLAMEG) do governo estadual (GOULARTI Fº, 2002, p. 30).

O capital industrial se consolidava e promovia, juntamente com as forças oligárquicas no comando do aparelho governamental, a integração produtiva em Santa Catarina. O golpe militar de 1964, apoiado pela oligarquia¹ catarinense, ao procurar emudecer a oposição e acentuar o exercício da coerção, possibilitou determinadas condições para que governantes e seus aliados concretizassem políticas favorecedoras do desenvolvimento do capital, da concentração de renda e da ampliação das desigualdades sociais. As forças econômicas – historicamente hegemônicas no governo – em franco processo de organização, eram as únicas em condições de sustentar e determinar os rumos para as políticas governamentais, ao contrário dos segmentos populares, que se encontravam dispersos, desorganizados (AURAS, 1991).

¹ O termo oligarquia aqui utilizado tem o sentido expresso por Norberto BOBBIO (**Dicionário de política**. Brasília: Unb, 1986, p. 835): “o poder supremo está nas mãos de um restrito grupo de pessoas propensamente fechado, ligados

O aparelho governamental foi desafiado a modernizar-se e, pela primeira vez na história do estado, utilizou-se da técnica do planejamento com o objetivo de desenvolver e articular as políticas públicas para atender às exigências do modo de produção capitalista. E foi justamente o pretexto de modernizar o sistema educacional para responder às necessidades do desenvolvimento desse modo de produção, que as questões educacionais passaram a ser enfrentada numa perspectiva global. O binômio *educação e desenvolvimento* foi colocado como o eixo das políticas de modernização do Estado brasileiro. Nessa perspectiva a política educacional passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais e, como política pública, voltou-se “para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações daquele desenvolvimento” (VIEIRA, 1983, p. 10). No âmbito estadual, este binômio foi estrategicamente planejado com a criação das leis do sistema estadual de ensino, do plano estadual de educação e da realização de reformas no aparelho estatal e nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar.

O acentuado desenvolvimento econômico em curso produziu o aumento da população urbana em Santa Catarina que, de uma população até então predominantemente rural, passou a ser marcada pelo predomínio do urbano. Ocorreu um aumento do leque de empregos, principalmente nos setores secundários e terciários, expressando “a necessidade do letramento, do avanço da escolarização”. (AURAS, 1995). Ampliou-se a rede escolar catarinense, sobretudo, a do nível primário. Por conta da necessidade de serem formados professores para o primeiro nível da escolarização, expandiu-se a rede escolar de nível médio, principalmente, as escolas normais.

Cresceu, sobretudo, o número de cursos superiores e no início de 1960 foram criadas duas universidades públicas - a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) -, e poucos anos após, surgiram escolas e faculdades isoladas (as fundações educacionais), num crescente processo de expansão da educação superior por meio do ensino privado.

Vários cursos de licenciatura, e particularmente o de Pedagogia, foram criados nessas instituições, marcando o início da formação de professores em nível superior em Santa Catarina. Os primeiros cursos de Pedagogia a surgirem foram da UFSC, em 1960, e o da UDESC em 1963.

A presente tese tem como finalidade contextualizar a emergência desses primeiros cursos de Pedagogia em Santa Catarina criados na década de 1960 nessas universidades. Partimos do pressuposto de que esses cursos surgiram no interior da ideologia desenvolvimentista então assumida pelas elites catarinenses no projeto de desenvolvimento que implantaram no estado na década em questão. Portanto, a gênese do curso de Pedagogia está relacionada ao projeto societário em desenvolvimento na década de 1960.

Essa contextualização procurou partir da análise das condições econômicas e políticas que favoreceram sua criação e inserção no processo de constituição de um projeto societário que teve como principal agenciador o Estado – um Estado-de-classe.

Antonio Gramsci (1891-1937) afirmou que o Estado capitalista tem um papel abrangente na perpetuação da estrutura de classe. Envolvido nas relações de produção, o Estado seria muito mais do que um aparelho coercitivo da burguesia; incluiria a hegemonia superestrutural (relações culturais e ideológicas, da vida intelectual e espiritual e a expressão política dessas relações da burguesia). A importância do Estado está enraizada na estrutura de classe, uma estrutura de classe definida por relações de produção e amarrada a essas relações. Considera, assim, que a superestrutura – a hegemonia e sua extensão dentro do aparelho de Estado -, está intimamente ligada às relações de produção porque, “embora a hegemonia seja ético-política, deve ser também econômica, deve necessariamente estar baseada na função decisiva exercida pelo grupo dominante no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, *apud* COUTINHO, 1981, p. 92).

Portanto, o Estado não pode ser compreendido como algo separado da estrutura da sociedade, das suas classes sociais, das suas contradições. Deve ser compreendido numa dupla perspectiva de toda ação política: a força e o consenso, que configuram o que Gramsci chama de domínio e direção política e intelectual, conforme sua teoria ampliada de Estado. Essa concepção de Estado engloba a sociedade política (ou Estado em sentido restrito – *locus* da dominação pela força e consentimento) e a sociedade civil – o lugar dessa dominação pelo consentimento - como esfera formada por organizações privadas dotadas de uma materialidade própria e que constitui o espaço onde uma classe ou um bloco de classes busca obter hegemonia na sociedade. Assim, a sociedade política é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar. A sociedade civil é formada pelo

conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc.

[...] ambas [sociedade civil e sociedade política] servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o modo de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos: no âmbito e através da sociedade civil, as classes buscam exercer sua *hegemonia*, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a *direção política* e o *consenso*; por meio da sociedade política, ao contrário, as classes exercem sempre uma *ditadura*, ou, mais precisamente, uma *dominação* mediante a *coerção*. (COUTINHO, 1981, p. 92)

Destaque-se que o desafio da presente investigação foi elucidar as circunstâncias que propiciaram a emergência do curso de Pedagogia na década de 1960, desvelar como nesse momento da história catarinense o curso encontrou terreno fértil para ser criado. E ao pretendermos compreender a teia de relações que possibilitou o surgimento do curso, no interior de um projeto societário em desenvolvimento, o estudo envolveu a busca do entendimento do processo de hegemonia superestrutural no qual se inseriu a criação dos cursos de Pedagogia nas universidades.

A hegemonia é aqui colocada na perspectiva que a compreende como o processo no qual uma classe obtém o consenso, a coesão e realiza alianças de maneira a instituir um bloco que reúne diversas forças sociais, promovendo a unificação cultural-ideológica da sociedade, dando-lhe sentido e direção; ela universaliza, assim, sua concepção que, na realidade, reflete, justifica, legitima o seu domínio (GRAMSCI, *apud* COUTINHO, 1981).

Nessa perspectiva o Estado tem uma atuação fundamental através dos aparelhos privados de hegemonia utilizando-se, sobretudo, das instituições, além dos seus instrumentos próprios e específicos. Nesse sentido, o Estado teria um papel de educação das massas em termos de legitimação ideológica da hegemonia da classe dominante.

O Estado arquiteta o consentimento por meio de processos educacionais e, desta forma, em suas várias instituições pode refletir não só os interesses da classe dominante como também os interesses percebidos das classes subordinadas que, através da exposição a poderosas forças ideológicas, passaram a considerar seus interesses como sendo idênticos aos da classe dirigente. (MACCIOCHI, 1980, p. 155)

Voltado à defesa dos interesses das classes dirigentes o estado catarinense proclamou sua intervenção como sendo de “interesses gerais da sociedade”. Esses “interesses gerais” foram

utilizados, ideologicamente, enquanto parâmetro de motivação central para a determinação das políticas públicas. Tais interesses representaram de fato o que foi estabelecido a partir de interesses específicos de grupos (político-partidário) e/ou empresas (ramos/setores industriais) que prevaleceram no curso da ação de classe (práticas materiais), resultando assim, nos chamados “objetivos sociais” (obras, serviços, reformas) definidos pelo bloco no poder (expressão política) para a ação do Estado (programa de governo).

Essas práticas materiais ou ações de classe, desempenhadas pelo estado catarinense na década de 1960, significaram, fundamentalmente, garantir a apropriação (econômica) e a dominação (política e cultural), fundamentos da unidade política e do poder institucionalizado.

Essa década se constituiu num terreno fértil para a emergência do curso de Pedagogia já existente em outros estados, mas que aqui não havia encontrado condições objetivas para ser criado. O envolvimento do estado de Santa Catarina num projeto desenvolvimentista, de planejamento sócio-econômico de caráter mais global, capitaneado por determinadas forças políticas que formavam o poder instituído naquele momento histórico, adotou ações políticas materiais², concretas (políticas públicas), que foram fundamentais para o surgimento desses cursos.

Ressalte-se que nesse processo de construção hegemônica, afirmamos a importância da presença de intelectuais, professores em grande medida pertencentes à determinados grupos políticos que desde a década de 1950 já atuavam no sentido de cimentar ligações das relações sociais, políticas e econômicas do projeto societário pretendido.

Gramsci (1982), nos aponta a existência de duas categorias de intelectual: o orgânico e o tradicional. Para ele, de acordo com a função que desempenha no mundo da produção econômica,

² Segundo Carnoy (1988, p. 135), as forças políticas que formam um poder instituído num determinado momento histórico permitem-se a realização de ações políticas materiais, concretas, sob a denominação de políticas públicas. As políticas públicas podem se efetivadas sob diferentes perspectivas, que refletem conteúdos diferenciados de práticas materiais, de costumes e morais, a partir de sujeitos políticos que ocupam determinados espaços de poder ao nível de um governo jurídico de estado. Uma vez no poder, os integrantes investem-se de poder público e adotam diferentes estratégias, seja para sua manutenção e fortalecimento, seja para transformação das relações sociais existentes, e se organizam sob a forma de um bloco no poder, historicamente determinada. Por bloco no poder o autor define como sendo: “a expressão política das diferentes frações da classe dominante, sendo que é através dele que essas diferentes frações são unificadas para governar. [...] na verdade sua função é a de traduzir a ideologia dominante em ação concreta, é através do bloco no poder que a ideologia se transforma numa série de práticas materiais, costumes e morais, as quais agem como cimento na ligação das relações sociais, políticas e econômicas. A ideologia dominante incorpora-se, deste modo, aos aparelhos de estado, os quais elaboram, inculcam e reproduzem uma ideologia. Esse papel é fundamental para a reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e da dominação de classe por uma classe determinada”.

cada grupo, à medida que se desenvolve, cria para si, de modo orgânico, várias categorias de intelectuais. Elabora todas as categorias necessárias para dar unidade ideológica – homogeneidade e coerência - ao grupo, consciência da própria função no campo econômico, social e político, e para criar as condições que seriam as mais favoráveis à expansão da própria classe. Aos intelectuais que são elaborados pela própria classe no processo de sua formação e desenvolvimento, Gramsci (1982) denomina de intelectuais orgânicos³.

Além de organizadores da função econômica, os intelectuais também são portadores de hegemonia que a classe dominante exerce na sociedade civil, seja através das diferentes organizações culturais (Escola, Igreja, cinema, rádio, TV, imprensa de maneira geral), bem como através dos partidos políticos, que exercem a função de assegurar o consenso das classes dominadas de acordo com os valores estabelecidos pela burguesia. Eles são também os organizadores da coerção que a classe dominante exerce sobre as outras classes sociais através do aparato administrativo, político, judicial e militar. (SIMIONATTO, 2004, p. 60-61)

Os intelectuais tradicionais⁴ não estão ligados especificamente a uma classe social fundamental, possuindo maior autonomia em face desses grupos sociais básicos da sociedade.

Intelectual tradicional é, por exemplo, o professor universitário, vinculado a um aparelho de hegemonia que não é necessariamente ligado a uma classe social. A universidade é uma instituição que vem de antes do capitalismo e continuará depois dele. Os intelectuais ligados às organizações desse tipo – que não são classistas *strictu sensu*, como a Igreja, a Universidade, etc. – são intelectuais tradicionais no sentido gramsciano. (COUTINHO, 1990, p. 37)

Examinando os diferentes modos de formação das categorias de intelectuais, Gramsci (1982, p. 9) mostra que a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização [...]”. É às instituições “privadas de hegemonia”, como a escola, a universidade, e outras, que a classe dominante recorre para realizar sua função hegemônica, e delas se utilizar para também formar seus intelectuais.

³Para exercer essa organicidade, o indivíduo intelectual pode desempenhar três papéis fundamentais: construtor ou criador, organizador e persuasor ou divulgador. Efetivamente “[...] o trabalho do intelectual criador, do intelectual organizador e do intelectual divulgador no interior de uma sociedade tem, num momento histórico específico, um peso político diverso, uma repercussão maior ou menor no conjunto geral das relações sociais, dependendo das peculiaridades e do momento do processo hegemônico, da situação objetiva da classe a que o intelectual está vinculado, das estratégias de luta do projeto político assumido pelas classes fundamentais, das exigências de manutenção ou de conquista da hegemonia (GRAMSCI, 1982, p. 8).

⁴ “Cada grupo social ‘essencial’, [...], surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica

Esse estudo focaliza, portanto, um aspecto importante no desenvolvimento da superestrutura no estado de Santa Catarina, através das ações que foram engendradas na área da formação de professores e de técnicos educacionais. Objetivos superestruturais requereram uma superestrutura que possibilitasse a sua concretização. Como nos ensinou Antonio Gramsci, o processo de construção da hegemonia não dispensa a negociação, sendo que esse processo se dá no conjunto das relações sociais, na luta entre diversas forças sociais que buscam o poder.

A década de 1960 caracterizou-se pela força de dois grupos políticos dominantes, cuja ideologia, no entanto, pouco se diferenciava no sentido de um projeto de sociedade para Santa Catarina. A própria criação da universidade no estado catarinense foi resultante do embate político-partidário entre duas forças oligárquicas (que de longa data se engalinhavam na luta pelo controle do aparelho governamental), cujos intelectuais buscavam assegurar direção do seu grupo na condução cultural do estado. As forças populares ainda não estavam suficientemente organizadas, não encontravam condições objetivas que lhes possibilitassem interlocução no âmbito das forças políticas e contrapor o projeto do poder oligarca.

Entendemos que como instituições da sociedade civil as universidades não são hegemônicas em si mesmas, mas mediadoras das forças sociais em disputa. No interior dessas instituições, a proposta de formação do pedagogo, como proposta educativa que é, estava inserida numa sociedade concreta e por ela determinada, tendo um lugar político no conjunto das relações sociais. Portanto, não propomos realizar um estudo de análise curricular, mas sim dimensionar a “natureza prático-institucional” no momento de criação do curso de Pedagogia, ou seja, aquela que aponta “qual a função do pedagogo a ser formado” (SILVA, 1999, p. 23) e que nos permite desvelar o caráter sócio-político desse curso.

Procuramos responder a algumas indagações norteadoras deste estudo:

- Em qual contexto foram criados os dois primeiros cursos de Pedagogia no estado de Santa Catarina?
- Por que os cursos foram criados?
- Como sua criação estava relacionada com a política de formação de professores do estado catarinense?

que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 1982, p. 5).

- Quais as tendências predominantes para esta formação do pedagogo que estiveram presentes no interior das IES e sua relação com o projeto educacional governamental?

Os caminhos da pesquisa

Inicialmente, pretendíamos discutir os projetos de formação do pedagogo nas instituições de ensino superior catarinense na década de 1990, com a finalidade de analisar a identidade do curso de Pedagogia postulada pelas instituições a partir de uma contextualização da trajetória desse curso. Nos deparamos, no entanto, com a falta de fontes bibliográficas (livros, artigos, teses, dissertações) pertinente à história do curso em Santa Catarina.

Identificamos que a produção historiográfica existente tratava apenas de uma discussão muito específica sobre o curso, tratando da sua história nos limites de um contexto institucional singular. Sobre a história do curso no contexto estadual, nada havia sido escrito⁵.

Evidenciava-se, assim, uma lacuna no campo da pesquisa sobre o curso de Pedagogia em Santa Catarina. Diante dessa constatação, e do interesse que o assunto nos despertou, redefinimos as questões e os objetivos de pesquisa em torno dos quais procuramos compreender nosso objeto de estudo. Uma indagação foi constante: como enfrentar as polêmicas questões atuais sobre a identidade do curso de Pedagogia sem conhecer as especificidades locais/regionais da sua constituição, uma vez que a definição da função do pedagogo a ser formado no curso está enraizada própria história do curso no Brasil ? (SILVA, 1999).

Optamos, assim, por realizar esta investigação de natureza histórica-política que nos possibilitasse uma maior compreensão do contexto no qual o curso foi criado em Santa Catarina. Logo, neste estudo a perspectiva histórica foi a opção teórica-metodológica de abordagem do objeto. Algumas indagações surgiram: por que o curso foi criado, para atender quais finalidades, qual era a política de formação de professores em nível superior, qual a interferência do contexto sócio-político e econômico no seu processo de criação?

⁵ Sobre a história do curso de Pedagogia em nível estadual, na década de 1960, identificamos apenas a existência de um artigo de Scheibe e Daniel (2002) com algumas informações sobre quando e onde o curso foi criado, mas que não teve como objetivo analisar a trajetória do curso no estado. Há também o trabalho de Silveira (2004) que, com o

Partindo do entendimento de que a história do curso de Pedagogia está inserida na história da política de formação de professores, também buscamos informações pertinentes sobre essa política no contexto estadual. Na busca dessas informações, nos deparamos com uma outra realidade: também não havia pesquisas sobre a questão (política) da formação de professores em nível superior em Santa Catarina na década de 1960. Sabíamos que a definição dessa política sempre foi prerrogativa do poder central (governo federal), mas tornava-se necessário identificar como em nível estadual estava sendo percebida a formação docente nesse nível de ensino. Pois como discutir a formação do pedagogo sem referenciá-la à política de formação dos educadores no âmbito federal e estadual?

Sendo assim, começamos a delimitar o campo de investigação do nosso objeto de estudo.

Assim, esta é uma investigação que focaliza determinado período para poder dar conta da análise do objeto de estudo em questão. Delimitamos esse período de estudo como sendo a década de 1960, pois foi nesse momento que surgiram os dois primeiros cursos de Pedagogia em Santa Catarina - na UFSC e da UDESC. Possivelmente estes cursos serviram de referência na elaboração de propostas de criação de outros cursos nas demais instituições de ensino superior do estado.

As fontes de informações foram bibliográficas e documentais. As fontes bibliográficas (livros, artigos de periódicos, teses, dissertações) nos auxiliaram na construção da análise do objeto de pesquisa a partir do estudo das “discussões históricas e teóricas relacionadas à formação de professores” (MICHELS, 2004), e do estudo do contexto político-econômico e sócio-educacional brasileiro e catarinense. As fontes documentais se constituíram de fontes primárias, possibilitando-nos o levantamento das informações básicas que nos permitiram compreender o momento particular no qual o curso de Pedagogia foi criado nas duas universidades catarinenses e o teor das propostas de formação.

Em relação ao estado de Santa Catarina, utilizamos como fontes documentais:

a) documentos (normativos) de política educacional: Leis do Sistema Estadual de Ensino – Lei 3.191/63 e Lei 4.394/69, Plano Estadual de Educação 1969-1980 (Resolução CEE nº 15/69 e Decreto da SEE nº 8.828/69);

objetivo de analisar a gênese do curso de Geografia da UFSC na década de 1950, fornece importantes referências para compreendermos a gênese dos cursos de licenciatura no estado de Santa Catarina.

b) documentos que apresentavam teor propositivo para a criação e organização do curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina: processos e pareceres de autorização, de funcionamento e de reconhecimento do curso (das universidades, do CFE e do CEE); legislação (normativas institucionais: regimentos, resoluções, currículos); atas de reuniões (dos conselhos deliberativos internos das IES); relatórios;

c) documentos elaborados por intelectuais e por organizações da sociedade civil que, de forma direta ou indireta, tinham como objetivo apresentar proposições sobre a política educacional catarinense.

Também recorreremos à legislação federal pertinente que imprime os princípios, regulamenta a formação de professores, disciplina o funcionamento dos cursos, estabelece os mínimos exigidos para o exercício da docência na carreira do magistério. Realizamos o exame dos principais textos legais que regulamentaram no Brasil a formação de professores em nível superior e o curso de Pedagogia (Decreto-lei nº 1.190/39, Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.540/68, Parecer CFE nº 251/62, Parecer CFE nº 292/62, Parecer CFE nº 252/69, Resolução CFE nº 02/69).

A análise da legislação e de documentos oficiais, nesse tipo de estudo, foi fundamental, pois “enquanto mediação entre a situação real e proclamada como desejável, tal estudo pode nos apontar contradições que, uma vez explicitadas, nos possibilitem detectar os fatores condicionantes da ação educativa” (SAVIANI, 1987, p. 10).

Os locais de pesquisa foram: Arquivo Público do estado de Santa Catarina, arquivos das universidades - UFSC (Arquivo Central e Arquivo do curso de Pedagogia do Centro de Educação/ CED) e UDESC (Arquivo Histórico da FAED) -; Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina; e arquivos de órgãos públicos (Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Estado da Justiça e Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina) e Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

A estrutura da tese

Os resultados dos estudos realizados são apresentados em três capítulos que compõem este trabalho.

No Capítulo 1, temos como finalidade examinar o contexto político-econômico em desenvolvimento no estado de Santa Catarina na década de 1960, procurando evidenciar quais as forças políticas presentes no interior do aparelho governamental e o teor do seu projeto de sociedade.

No Capítulo 2, procuramos examinar a política educacional catarinense na década de 1960, originária da esfera administrativo-governamental, e a política de formação de professores em nível superior, identificando sua correlação com o projeto societário governamental em desenvolvimento, no intuito de apontar elementos circunstanciais dessa política que contribuíram para a emergência do curso de Pedagogia no estado catarinense.

No Capítulo 3, procuramos elucidar as circunstâncias que propiciaram a emergência dos dois primeiros cursos de Pedagogia de Santa Catarina – na UFSC e na UDESC -, no sentido de compreender as mediações presentes no seu processo de criação e identificar as tendências da formação do pedagogo presentes nessas instituições.

Nas Considerações finais, a pretensão não foi a de concluir o trabalho, mas apresentar algumas sínteses relativas às questões norteadoras da pesquisa.

2 ESTADO-DE-CLASSE E PROJETO DE SOCIEDADE: OLIGARQUIAS E ACUMULAÇÃO PRIVADA DE CAPITAL EM SANTA CATARINA NA DÉCADA DE 1960

A criação do curso de Pedagogia ocorreu no interior de uma determinada política educacional, a política de formação de professores. Como política pública, retrata o caráter do Estado brasileiro e sua relação com a sociedade, que ocorre em determinadas condições sociais, políticas e econômicas, inerentes ao seu momento histórico (AZEVEDO, 1997).

A história do curso de Pedagogia transcende o seu caráter específico e compreende o significado do projeto social do Estado, e do próprio sentido que este Estado assume numa sociedade capitalista como a brasileira. A política de formação de professores como política educacional, no interior da qual ocorreu a criação da Pedagogia, só pode ser compreendida no conjunto do movimento sócio-histórico, ou seja, como expressão de um projeto de sociedade em curso, ou que está sendo implantado, em cada momento histórico ou em cada conjuntura.

Assim, neste capítulo temos como objetivo evidenciar as forças políticas presentes no interior do aparelho governamental e o teor do seu projeto societário, no contexto político e econômico da década de 1960 em Santa Catarina.

Estudos de história da economia política⁶ (MICHELS, 1998; GOULARTI F^o, 2002) e da história política catarinense (LENZI, 1983; CARREIRÃO, 1988; SILVA, 1996) têm demonstrado como o poder público estatal em Santa Catarina tem servido aos interesses do capital privado, no seu processo de reprodução e ampliação.

⁶ Segundo Goularti F^o (2002, p. 28), há uma lacuna na historiografia econômica catarinense, inexistindo um trabalho que discuta essa formação econômica a partir de uma perspectiva marxista, e a tese de doutorado desse autor pretendeu contribuir para preencher tal lacuna.

Em Santa Catarina, “o desenvolvimento do poder público a partir de mudanças estruturais e de função do próprio Estado está ligado muito estreitamente com os desenvolvimentos do processo da produção material e que se constrói historicamente” (SILVA, 1996, p. 308). Sobretudo a partir da década de 1950, o Estado ampliou seus espaços estruturais desenvolvendo funções próprias e sistematicamente vinculadas ao poder político de classe.

Michels (1998) destaca a existência de dois grandes períodos na economia catarinense: o primeiro que abrange desde o período colonial até meados dos anos de 1950, foi caracterizado pela acumulação de capital sustentada pela ação dos agentes privados, considerados como a incipiente burguesia local; e o segundo que abrangendo de 1955 aos nossos dias, foi configurado pela acumulação de capital, fundamentada, preponderantemente, a partir da ação do agente estatal, via mecanismos de crédito, incentivos, isenções.

Segundo Goularti Fº (2002), é somente a partir da segunda metade dos anos de 1940 que se inicia em Santa Catarina o período de ampliação e diversificação do capital industrial, pois até então sua economia tinha uma baixa capacidade de acumulação (excluindo as indústrias têxteis), desintegração econômica e falta de aporte financeiro. No período de 1945 a 1962 ocorreu uma consistente diversificação e ampliação da base produtiva na economia catarinense, decorrente do surgimento de novos setores como o de papel, papelão, pasta mecânica, cerâmico, metal-mecânico, plástico, materiais elétricos e indústrias ligadas ao setor de transporte.

Esta ampliação aconteceu porque: a) os setores como os de papel, papelão, pasta mecânica, móveis e metal-mecânico, que nasceram antes ou nos anos 30, aumentaram sua produção com o surgimento de novas indústrias; b) os setores carbonífero e têxtil ampliaram a capacidade produtiva; e, c) a agricultura começou a ser industrializada, transitando do complexo agro-comercial para o complexo agroindustrial. (GOULARTI Fº, 2002, p. 141-42)

Inicia-se, assim, um processo de metamorfose do capital – a economia agrária, extrativista e mercantil desdobrou-se no capital industrial e agroindustrial. No entanto, “o movimento de ampliação e diversificação da base produtiva sofria constantes limitações, como falta de energia, de recursos financeiros e de infra-estrutura viária e portuária”, limitações estas que reforçavam a desarticulação econômica do Estado, o que caracterizava Santa Catarina como tendo uma base industrial “quase implantada” (GOULARTI Fº, 2002, p. 175). Tal caracterização desagradava sobremaneira, aos grupos econômicos e políticos locais, pois colocava o estado numa posição

inferior, periférica em relação ao centro econômico capitalista mais desenvolvido do país – a região Sudeste.

Após incremento nos fluxos de investimentos públicos e privados, os primeiros de maior relevância, norteados pela ação econômica no período JK, de 1950 a 1955, constatou-se que os tais investimentos privilegiaram primeiramente o Sudeste do país, acabando por aprofundar as desigualdades regionais. É nesse contexto de acentuadas diferenças em relação ao Sudeste do País, este se beneficiando do maior fluxo de investimentos, que aqui se define o novo e mais significativo período da economia catarinense, o estatal industrial. (MICHELS, 1998, p. 183)

Em nível nacional, durante o governo Juscelino Kubistchek (1956-1960) houve uma mudança no papel do Estado em relação à economia, quando foi adotada uma estratégia política de desenvolvimento que consolidou e expandiu no país o capitalismo dependente (associado), abrindo caminho para o processo de internacionalização da economia. O Programa de Metas de Juscelino Kubistchek (JK), destinado “a acelerar o desenvolvimento econômico, particularmente a industrialização, e a impulsionar o setor privado nacional e estrangeiro”, acabou promovendo o processo de acumulação de capital (IANNI, 1991, p. 142).

Nesse momento, o Estado brasileiro começa sistematicamente a utilizar-se da técnica do planejamento, acarretando inclusive a expansão do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo, sendo que pouco a pouco se associa os conceitos de “planejamento” e “desenvolvimento”, tanto para governantes, empresários e técnicos como para boa parte da opinião pública. Governantes, técnicos, economistas e administradores procuravam difundir a técnica do planejamento como uma técnica neutra – uma técnica que se aplicava independentemente do regime econômico e em diferentes fases do processo de desenvolvimento (IANNI, 1981).

Esse discurso desenvolvimentista passará a ser efetivamente assumido no estado de Santa Catarina no início dos anos de 1960, pois aqui encontrou condições objetivas propícias para tal, na medida em que ocorria, então, uma crise de acumulação, sendo que as condições materiais exigiam novas formas superiores de organização capitalista, organizada a partir do estado para liberar as forças produtivas que entravavam o processo de acumulação. Em nível local, formou-se, por parte do empresariado, por parte dos políticos e técnicos a consciência de que as questões relativas ao desenvolvimento econômico não poderiam ficar restritas ao governo federal, devendo, portanto, o governo estadual assumir uma ampla tarefa no que se referia à formulação de metas e execução de programas, ou seja, tarefas no âmbito do planejamento econômico.

A burguesia catarinense passou a reclamar a necessidade de interferência do Estado via planejamento econômico (MICHELS, 1998). O aparelho governamental começou a ser reestruturado administrativa e burocraticamente para responder aos reclames da burguesia, e não poderia ser diferente, pois a composição do bloco no poder era de frações da própria classe dominante.

2.1 A presença do poder político oligarca no aparelho governamental

Estudos de Lenzi (1983), Carreirão (1988), Auras (1991), Silva (1996) e Rampinelli (2003) têm demonstrado como o aparelho estatal governamental catarinense tem sido estruturado e utilizado para atender sistematicamente ao poder político e econômico de classe. A partir desses estudos, é possível constatar como tem sido longa a presença no aparelho governamental de membros de grupos políticos pertencentes às elites locais, principalmente, de duas das mais importantes oligarquias do cenário político-econômico catarinense – a oligarquia Ramos e a oligarquia Konder-Bornhausen.

A presença marcante dessas duas forças oligárquicas ocorreu a partir dos primeiros anos⁷ do século XX formando-se claramente, após 1930, duas facções políticas antagônicas no Estado. Tal

⁷ A partir de 1930 as disputas políticas se acirram em torno dessas duas grandes e poderosas famílias que passam a ocupar e se revesar no comando do Poder Executivo local. Até os anos 20, os Ramos e os Konder pertenciam à mesma agremiação político-partidária – o Partido Republicano Catarinense (PRC). No início da década de 20, ocorre uma primeira cisão na política catarinense (no bojo da “Revolução de 30” as dissidências políticas começam a se manifestar), quando os Ramos rompem com Hercílio Luz (então governador do estado), e passam a fazer-lhe grande oposição. Vidal Ramos e seu filho Nereu Ramos criam em 1930 o Partido Liberal Catarinense que, aliado às forças gaúchas (no bojo da Aliança Liberal), culminou com a vitória do getulismo em Santa Catarina em 1930. Três membros da família Ramos, Cândido, Aristiliano e Nereu, assumiram o governo do estado na qualidade de interventores do Estado Novo. Em 1930, com a “Revolução”, os Ramos assumem o comando do estado – após um período em que alguns interventores foram colocados no poder -, destronando as antigas lideranças do PRC, capitaneadas pela oligarquia Konder-Bornhausen (CARREIRÃO, 1988, p. 42). Após a “Revolução de 30” a grande maioria dos derrotados, comandada por Adolfo Konder, continuará no PRC. Em 1935 ocorre uma segunda cisão na política catarinense entre os integrantes da Legião Republicana Catarinense e o Partido Liberal Catarinense, quando Aristiliano Ramos, primo de Nereu e interventor desde 1933, não conseguiu sua indicação como candidato ao governo estadual pelo PLC, que indicou Nereu. Aristiliano junta-se à oposição coligada, comandada pelos Konder, saindo como candidato desta. Perde, numa eleição muito tumultuada, sendo que Aristiliano Ramos funda ainda em 1935 o Partido Republicano Liberal e rompe com os demais membros da família Ramos, seguindo rumos partidários diferentes (CARREIRÃO, 1988).

antagonismo, num primeiro momento, não deve ser analisado do ponto de vista ideológico, mas apenas como uma busca de permanência no poder (GOULARTI Fº, 2002, p. 187).

A oligarquia Ramos é originária de Lages. O poder político dos Ramos em Lages tem sua origem com o “coronel” Laureano Ramos (avô de Vidal Ramos) e o surgimento do “coronelismo”. Segundo Lenzi (1977, p. 91), “[...] a política no município sempre foi comandada pela família Ramos, formando clãs de parentela que desde 1850 começou a influir na vida política do município, da região e mesmo do Estado”.

Lages já foi considerada a capital política do estado, estabelecendo uma estreita e histórica relação política com o Rio Grande do Sul. “Estas relações podem ser observadas a partir da influência na formação escolar e cultural das lideranças locais, pela homogeneidade regional e pelas suas tradições gaúchas”. Além disto, as relações políticas estavam articuladas com as burguesias comerciais do litoral (SILVA, 1996, p. 116).

Em Lages,

[...] até perto da década de 50, predominava a grande propriedade rural, as fazendas, que se constituíram na única forma de exploração econômica [...] Nos seus domínios, o senhor rural – o oligarca, o mandonista, o coronel, o chefe político – exercia poder absoluto sobre as manifestações dos agregados, dos peões [...] sua influência ultrapassava as taipas, porteiras e invernadas, cristalizando-se nas vilas, nos distritos ou na cidade, dominando o mecanismo eleitoral e o administrativo [...] A grande família era o pólo deste tipo de poder local. (LENZI, 1977, p. 31-32)

De origem econômica essencialmente pecuarista e latifundiária, membros da família Ramos tiveram significativa expressão política no cenário estadual e nacional. Sua principal liderança política foi Vidal Ramos⁸.

O poder político de Vidal Ramos e sua família fizeram grande parte da história política catarinense, construindo uma poderosa força política: elegeu 5 governadores, dois filhos – Nereu e Celso, dois sobrinhos – Aristiliano e Cândido; um neto – Aderbal, além de

⁸ Vidal Ramos (1866-1954) foi Deputado Estadual (1886 a 1897, 1901 a 1911), Superintendente (prefeito) de Lages (1895-1902), eleito como vice assumiu como governador (1902-1906), Governador (1910-1914), Deputado Federal (1927-1929), Senador (1915-1917, 1918-1927, 1935 - sendo destituído pelo Estado Novo). Coube ao coronel Vidal Ramos, quando era governador do estado, na fase inicial do conflito armado conhecido como a “Guerra do Contestado” (1912-1916), solicitar ao governo federal o imediato auxílio da força tarefa federal na tarefa de debelar o que a leitura oficial considerava ser um ‘atrevido movimento de sertanejos’, dar um basta ao ‘banditismo que ensanguentou o território nacional’ (SILVA, 1996; AURAS, 1991). Neste conflito, a violência estatal patrocinou o extermínio de milhares de caboclos no oeste do estado de Santa Catarina, pois estes ousavam lutar pela terra e dizer não ao avanço da ordem capitalista no campo – representada, sobretudo, pelas empresas do Grupo *Farquhar*. Os coronéis foram beneficiados pela presença deste grupo, pois “tiveram suas vastas terras valorizadas, transformadas em valor de troca, em mercadoria [...]” (AURAS, 1991, p. 227).

muitos outros de peso político relevantes. A família Ramos ocupou praticamente todos os cargos na estrutura estatal: Secretarias, Assessorias, Câmara de Vereadores, Assembléia Legislativa, Câmara Federal, Senado, Ministérios, Interventoria e até cargo de Vice-Presidente da República e de Presidente, com o filho Nereu Ramos (de 11/11/1955 a 31/01/1956). Entre as lideranças políticas que se destacaram da família Ramos encontram-se (por ordem alfabética): Accácio, Aderbal, Aristiliano, Belizário, Cândido, Celso, Emiliano, Henrique, Hugo, Joaquim, Jonas, Laerte, Manoel, Mauro, Nereu, Nereu Filho, Rubens, Saulo, Vidal, Vidal Júnior, Vidal Neto, entre outros descendentes. (SILVA, 1996, p. 116)

Da família Ramos, posteriormente destacaremos apenas o governo de Celso Ramos (1961-1966), por ser um dos governos que integram o período histórico objeto de análise nesta pesquisa.

Celso Ramos, ligado à indústria madeireira da região serrana, tinha grandes relações políticas com os empresários do setor madeireiro, com os industriais e os comerciantes de exportação, pois a região do planalto de Lages, tradicional reduto político da família Ramos, conquistou seu espaço no meio político empresarial a partir da década de 1950, quando a região serrana viveu seu auge de exploração econômica (exploração de araucária) e a indústria madeireira estava em franca expansão.

Na década de 1960, a região de Lages⁹ concentrava aproximadamente 20% da mão-de-obra da indústria de transformação do estado. A pecuária já não era a maior fonte de renda, e muitos fazendeiros deixaram de ser pecuaristas para tornar-se madeireiros ou vendedores de araucária para as serrarias. Centro urbano de uma região pecuarista, Lages começou a apresentar características de uma “região industrial”, apesar da indústria madeireira ser uma atividade extrativista, atrasada e predatória. E assim, os lageanos começaram a participar dos ciclos de debates, das reuniões festivas e dos acordos políticos articulados pelos industriais catarinenses do setor carbonífero, metal-mecânico, têxtil e alimentar. (GOULARTI F^o, 2002)

A oligarquia Konder-Bornhausen tem uma origem sócio-econômica diversa da família Ramos. Os Konder-Bornhausen são de Itajaí, cidade que prosperou principalmente a partir do desenvolvimento do comércio, via Porto de Itajaí, que surge e se fortalece com a chegada dos imigrantes alemães¹⁰. O Vale do Itajaí e a região Norte (Joinville e Jaraguá do Sul) foram as regiões do estado de Santa Catarina que mais centraram seu desenvolvimento na industrialização.

Segundo Barreto (2003, p. 167),

⁹ Em 1960 Lages já era o município mais populoso do Estado (120.821 habitantes), bem à frente da capital Florianópolis (97.827 habitantes). (SILVA, 1996)

¹⁰ A família Konder é originária da Alemanha.

Determinadas condições econômicas, materiais e políticas, associadas a associações matrimoniais e financeiras foram o que ajudou a construir esta elite, num processo ativo cujos membros foram selecionados e preparados através de um acesso limitado e excludente. Para defenderem seus projetos, muitos foram para a esfera pública e política, ligaram-se a outros indivíduos que tinham interesses em comum, criando “redes de solidariedade” e negócios que se ampliaram com o passar dos anos e se elegeram ou elegeram representantes para os cargos executivo e legislativo, permitindo a defesa de interesses privados na esfera pública e uma rotatividade de sujeitos nos cargos políticos.

O patriarca da família Konder em Santa Catarina (Itajaí) foi Marcos Konder¹¹ (sênior). Segundo Barreto (2003), o capital para iniciar seus negócios originou-se das “boas relações” que mantinha e bastante crédito, auxiliado provavelmente pelo prestígio e garantia de determinadas relações adquiridas (principalmente de ascendência alemã) em Itajaí e no exterior e também como consequência do seu casamento.

As famílias Konder e Bornhausen estavam unidas por laços familiares. Do casamento da filha de Marcos Konder, Marieta Konder, com Irineu Bornhausen¹² nascem os laços familiares que solidificaram, até os dias de hoje, as duas famílias no campo econômico e político.

Segundo Goularti F^o (2002, p. 187), os Konder-Bornhausen “[...] tinham apoio dos comerciantes e industriais do Vale do Itajaí e de Joinville, eram sócios da Cia. Fábrica de Papel de Itajaí (em sociedade com os Hering e Deeke), da Cia Carbonífera Próspera, da Fábrica de Máquinas Raimann e proprietários do Banco Inco¹³ (em sociedade com os Renaux)”.

¹¹ Marcos Konder (sênior) veio a Itajaí para ser professor dos filhos de um comerciante, Nicolau Malburg. Tornou-se procurador deste e casou-se com Adelaide Flores (filha de Major José Henrique Flores – Superintendente 1865-1876, e uma das grandes lideranças do conservadorismo republicano) e montou sua própria firma (negociava importando e exportando produtos coloniais e exportação de madeira, como agente do Banco Nacional do Comércio e do Banco Alemão Transatlântico).

¹² Irineu Bornhausen (1896-1974) nasceu em Itajaí e era filho de uma tradicional família dessa cidade – João e Guilhermina Bornhausen. Foi despachante aduaneiro (1922-1932); um dos fundadores e presidente do Banco INCO; presidente do PRC (1927-1930); vereador por Itajaí (1923 a 1927, 1927 a 1930); prefeito de Itajaí (1930, 1935, 1937-1939, um dos fundadores da UDN/SC, e vice-presidente do seu Diretório Nacional; governador do estado (1951-1956); Senador (1957-1967); Deputado Federal (1959-1962). Seu casamento com Marieta Konder só veio aumentar sua rede de relações e sua projeção na esfera pública e no campo econômico-financeiro. Foi no governo de Irineu Bornhausen que em Santa Catarina realizou-se a primeira experiência de planejamento estatal – o Plano de Obras e Equipamentos – POE. Irineu Bornhausen e Marieta Konder Bornhausen eram pais de Jorge, Roberto e Paulo Konder Bornhausen. Seus filhos sempre tiveram importante presença no cenário político e financeiro catarinense, seja exercendo funções em entidades financeiras e indústrias, seja no campo político-partidário (Assembléia Legislativa, Câmara dos Deputados, Senado da República, Secretaria de Estado).

¹³ O Banco Indústria e Comércio de Santa Catarina “durante a gestão de Irineu Bornhausen (1951 a 1955), praticamente transformou-se no banco oficial do Estado, sendo depositário do Tesouro. [...] em 1950 o Inco foi responsável por apenas 2,1% dos depósitos do Tesouro, passando para 69% em 1955”.(GOULARTI F^o, 2002, p. 185). Laus (*apud* CARREIRÃO, 1988, p. 54 e 55) afirma que o Banco INCO foi um importante instrumento político e financeiro para a tomada de poder da UDN e dos Konder-Bornhausen em 1950 e para garantir a hegemonia do

Para Barreto (2003, p. 181) “a elite do Vale do Itajaí pautou suas relações, tanto no campo político quanto empresarial, na identidade étnica, no prestígio que alguns indivíduos foram adquirindo, formando redes de amizade e sociabilidade, no parentesco e na “indicação” que um ou outro representante fazia”.

Da mesma forma, nas questões políticas esse domínio tradicional dos Konder-Bornhausen se faz presente por meio de fraudes, comuns na Primeira República, perpetuação no poder e extensão do poder privado (BOPRÉ *apud* BARRETO, 2003).

Mas, não se pode negar que a participação nos governos municipais, estadual e nacional (como a de Victor Konder) trouxe ‘dividendos’ a estas famílias através de projetos que defendiam, otimizando a produção, caracterizando-se pelo uso racional do Estado, com cálculo de perdas e ganho [sic], ainda que beneficiando os envolvidos na rede. Essas duas formas de domínio tradicional (patrimonial) e racional, são ambíguas e amplamente complementares. (BARRETO, 2003, p. 182)

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, os partidos políticos são fechados. Nereu Ramos permanece no poder como interventor estadual até 1945. A partir de 1945, com o fim do Estado Novo e a “redemocratização” do país, adota-se uma política multipartidarista (1945-1965). Como no restante do país, novos partidos políticos são criados em Santa Catarina: Partido Social Democrático (PSD), comandado por Nereu Ramos; União Democrática Nacional (UDN), comandada por Aristiliano Ramos e pela família Konder-Bornhausen; Partido Trabalhista Brasileiro¹⁴ (PTB), comandado por Saulo Ramos; Partido da Representação Popular (PRP); Partido Comunista Brasileiro¹⁵ (PCB), comandado por Oscar Ammon; Partido Social Progressista

partido nas mãos de Irineu Bornhausen. Esse banco também colaborou com significativos recursos financeiros para a vitória de Jorge Lacerda/Heriberto Hülse em 1955 – Lacerda era integralista do PRP e politicamente vinculado aos Konder-Bornhausen.

¹⁴ O PTB surge em 1945 com a articulação de lideranças moderadas (como Saulo Ramos, primo de Nereu Ramos), mas com tendências mais conservadoras na cúpula. Com a vinda de Doutel de Andrade na década de 50, muito vinculado à João Goulart, o partido assume características mais reformistas/progressistas. Era um partido com penetração política nos meios trabalhistas operários/sindicais e cujo crescimento eleitoral foi expressivo a partir de fins da década de 50: “valeu-se certamente do equilíbrio existente entre os dois grandes partidos oligárquicos no período, apresentando-se como ‘fiel da balança’ e barganhando a partir dessa condição”. O PTB também utilizou-se de parcelas da máquina administrativa estadual a que teve acesso (especialmente os órgãos e autarquias vinculados à Previdência Social). E fez coligações tanto com o PSD (preferencialmente com este) quanto com a UDN (CARREIRÃO, 1988, p. 64).

¹⁵ O PCB foi composto em grande parte por operários, e atuou em campanhas na década de 1930 e 1940 (anistia aos presos políticos, declaração de guerra aos países do Eixo), nas décadas de 1950 e 1960 (o petróleo é nosso, contra a Guerra da Coréia, etc.), participando de discussões em bairros e nas campanhas salariais tentando influenciar o movimento sindical e estudantil. O partido foi mais forte em Florianópolis (movimento sindical da construção civil e movimento estudantil) e em Criciúma (movimento sindical dos mineiros). Em regiões mais industrializadas e de significativa existência de movimentos trabalhistas, os trabalhadores foram mais influenciados pelos integralistas e

(PSP); Partido Democrático Cristão (PDC); Partido Libertador (PL). A família Ramos apresentava representantes políticos nos três maiores partidos (PSD, UDN e PTB).

Os dois maiores partidos em nível nacional e estadual eram o PSD e a UDN. Em muitos pleitos, adotaram uma política de alianças partidárias muito mais por interesse econômico e eleitoreiro do que ideológico. “O PSD e a UDN (esta sempre mais ligada ao militarismo golpista) funcionavam na base de ligações aos grupos financeiros e ao poder rural local mandonístico. Daí as excelências das alianças como o PTB” (LENZI, 1983, p. 264), que possuía um expressivo trânsito entre os sindicatos operários e servidores públicos estaduais na área do Ministério do Trabalho e da Previdência Social.

O PSD catarinense, durante toda a sua existência, foi controlado pela oligarquia Ramos, e através de sua sigla vários membros dessa família alcançaram cargos políticos. Sua estrutura partidária foi uma estrutura bem organizada em nível municipal e estadual, uma estrutura certamente enraizada “no controle da máquina de Estado, já que desde 1930 os grupos que vieram a compor o PSD detinham o comando do Estado” (CARREIRÃO, 1988, p. 45). Outras lideranças importantes do partido foram: Leoberto Leal, Atílio Fontana (Grupo Sadia), Ivo D’Aquino Fonseca, Altamiro Guimarães, Lenoir Vargas, etc.

O perfil ideológico do PSD era conservador (ala hegemônica liderada por Nereu Ramos), co-existindo com a chamada “ala moça” (grupo liderado por Leoberto Leal) do partido, de tendência mais renovadora e reformista. A base sócio-geográfica do PSD era de um eleitorado predominantemente rural e/ou de baixa industrialização e/ou de maiores índices de analfabetismo. Quanto às práticas políticas, os autores Lenzi (1983), Carreirão (1988), Laus (1985) e Dittrich (1981) são unânimes em afirmar que se caracterizavam pelo uso da máquina administrativa, práticas clientelistas das mais variadas, subvencionadas pelo poder público e por recursos saídos de grupos econômicos.

Outra estratégia importante dos grupos que controlaram o poder político no Estado foi o controle dos principais meios de comunicação, na medida em que estes se constituíam em importantes instrumentos de difusão ideológica e construção hegemônica.

udenistas. Em relação à política de alianças, o PCB, em épocas eleitorais, “sempre tomava posição nas eleições ao governo a favor da dobradinha PSD-PTB” (CARREIRÃO, 1988, p. 75).

O PSD contava (até 1951) com o Jornal A Gazeta de Florianópolis. Após 1951, esse jornal passou a defender as posições da UDN. O PSD adquiriu o Jornal O Estado¹⁶ e criou a Rádio Guarujá¹⁷. A família Ramos controlava diretamente ou através de seus correligionários a Rádio Clube (Lages), Rádio Guarujá, Rádio Araucária, Rádio Difusora (Laguna), Rádio Cruz de Malta (Orleans), além de influenciar outras nove emissoras. Também eram proprietários do jornal A Gazeta, além do já citado O Estado. O PSD mantinha também uma política de alianças, sendo que o PTB era o seu aliado prioritário nos pleitos municipal, senatoria e estadual.

A UDN catarinense tinha sua base política estruturada a partir dos desalojados do poder em 1930, sendo inicialmente liderada por Adolfo Konder (antigo aliado de Getúlio Vargas) e Aristiliano Ramos e, após fins da década de 40, por Irineu Bornhausen. Outras lideranças udenistas importantes foram: Henrique Rupp Jr, João Colin, Heriberto Hülse, Diomício Freitas, Celso Ramos Branco e Brasília Celestino de Oliveira.

[...] a dominação exercida pela oligarquia Konder Bornhausen sobre o partido foi possível na medida em que elementos do clã foram mantidos em postos estratégicos tanto nos diretórios quanto em cargos eletivos e/ou administrativos, nos quais estabeleciam uma vasta cadeia clientelística que sustentava sua dominação. (LAUS, 1985, p.302)

Quanto a sua orientação ideológica, a UDN catarinense foi um partido de cunho conservador e oligárquico (LENZI, 1983; LAUS, 1985; CARREIRÃO, 1988). Segundo Carreirão (1988), a UDN nacional caracterizou-se por um profundo elitismo, reivindicando para si a defesa de um liberalismo que no plano econômico se traduzia por um anti-estatismo, sem apontar para quaisquer reformas sociais importantes e no plano político impunha reservas à extensão da participação política e apelava seguidamente para a intervenção militar. Para Laus (1985), a UDN catarinense também apresentava uma tendência elitista e golpista¹⁸.

¹⁶ O Jornal O Estado na década de 1960 foi o jornal de maior vendagem e circulação na capital do estado (SILVA, 2000).

¹⁷ Segundo Meirinho (*apud* PIAZZA, 1985, p. 433), Aderbal Ramos da Silva e um grupo de correligionários criaram essa rádio e adquiriram esse jornal com uma finalidade específica: “ambos os veículos de comunicação passam a ser utilizados como órgão de propaganda partidária e tornam-se importantes na divulgação do pessedismo em Santa Catarina”.

¹⁸ A tendência golpista do partido caracterizava-se pelo chamamento à intervenção das Forças Armadas. A autora cita como exemplo o apelo que Irineu Bornhausen fez ao Ministro da Guerra, solicitando sua intervenção no governo da República de Nereu Ramos, quando este fez modificações em vários cargos públicos. Há indícios (pois não tive acesso a estudos mais precisos sobre o assunto) da participação de setores da UDN catarinense no golpe militar de 1964. Um desses setores foi a CAMDE - Campanha da Mulher pela Democracia, coordenada pela professora Maria Carolina Galloti Koerich: “esta se constituía numa organização direitista e formada por senhoras representantes das

A UDN também possuía o domínio sobre determinados órgãos da imprensa catarinense – o Diário da Tarde, fundado por Adolfo Konder em 1945; A Gazeta, a partir do governo de Irineu Bornhausen (1951-1956), passou a ser quase um porta-voz do partido. Na cidade de Lages, Aristiliano Ramos tinha o jornal Região Serrana. E quando foi governador Irineu comprou a Rádio Diário da Manhã (CARREIRÃO, 1988, p. 59-60).

Os Bornhausen eram proprietários da Rádio Diário da Manhã, Rádio Santa Catarina (Florianópolis), Rádio Sociedade Catarinense (Joaçaba), Rádio Canoinhas (Canoinhas) e Rádio Difusora (Itajaí), e influenciavam indiretamente outras nove emissoras espalhadas em todo o território estadual.

O quadro político partidário e o controle do aparelho estatal, no período do multipartidarismo (1945-1965), eram dominados amplamente pelos dois grandes partidos oligárquicos, não havendo ameaça à hegemonia conservadora em curto prazo. Os pequenos partidos não tinham independência frente aos dois grandes partidos oligárquicos¹⁹ e sua sobrevivência política dependia predominantemente de alianças que faziam com os dois maiores partidos.

O PSD e a UDN “se alteram no comando do poder executivo e mantêm entre si um razoável equilíbrio também ao nível do legislativo²⁰” (CARREIRÃO, 1988, p. 146). Quando surgia alguma ameaça à hegemonia oligárquica, ocorria uma “coligação branca” entre PSD e UDN, já que não interessava a essas forças políticas a ascensão de políticos que fossem “de fora” da rede familiar oligárquica. Um exemplo disso foi o que ocorreu nas eleições de 1962, nas quais o PTB lança candidato - Doutel de Andrade (político vinculado a João Goulart), formalmente em coligação com o PSD (na chapa Celso Ramos para governador e Doutel como vice), mas as duas

classes dominantes catarinenses” que protestava contra a “onda comunista” que considerava assolar o país na década de 1960 (MARTINS, 1989, p. 140). Segundo Carreirão (1988, p. 59), o depoimento da coordenadora desse movimento “cita ainda como colaboradoras duas esposas de deputados udenistas”, e um dos seus entrevistados expressou que “elementos graduados da UDN tiveram grande participação incentivando os militares. Até banqueiros deram dinheiro para facilitar a propaganda, movimentos. Não o partido, [mas] pessoas de relevo ajudaram com dinheiro para que houvesse esse golpe de 64”.

¹⁹ [...] os pequenos partidos (PSP, PRP, PDC e PL), [...], eram partidos sem ideologia: siglas de aluguel para algumas lideranças que utilizavam esse espaço político (que não encontravam nos grandes partidos) para, através de alianças com os dois grandes partidos do Estado – PSD e UDN – atingirem certos postos do poder” (CARREIRÃO, 1988, p. 77-78).

²⁰ Segundo estudos desse autor, “analisando os movimentos eleitorais do PSD e da UDN individualmente, verificou-se uma tendência dos resultados acompanharem a situação de posse, ou não, do governo estadual. Assim, a vitória no pleito para a Assembléia Legislativa sempre foi do partido que detinha o poder executivo estadual” (CARREIRÃO, 1988, p. 141).

vagas para o Senado foram divididas entre a UDN (Antonio Carlos Konder Reis) e o PSD (Atílio Fontana).

Em agosto de 1958, um acidente aéreo causou a morte de três importantes lideranças políticas no estado: Nereu Ramos, Jorge Lacerda e Leoberto Leal, provocando mudanças significativas nas tendências para as articulações políticas em Santa Catarina, nos pleitos de 1958 (eleições parlamentares) e de 1960 (eleições para governador).

Na realidade, tais mudanças já estavam em curso em razão das posições no quadro político de Jorge Lacerda e de Leoberto Leal. Jorge Lacerda pretendia concorrer ao governo estadual, desestabilizando o esquema da UDN na articulação da sua candidatura. Leoberto Leal incomodava o PSD, pois era um provável candidato a governador devido a sua ligação com JK. Diante da fatalidade que atingiu mais o PSD, pois perdeu duas importantes lideranças (o primeiro, presidente do PSD, e ambos candidatos ao pleito estadual de 1960), a cúpula do partido procurou articular-se em torno da candidatura de Celso Ramos²¹ (vice-presidente do partido, que passou a dirigi-lo, e presidente da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina - FIESC) para o Senado (havia uma vaga).

A disputa política entre PSD e UDN acirrava-se, pois a eleição ao Senado era considerada uma prévia das eleições de 1960 aos poderes executivo e legislativo. Nessas eleições não se realizaram alianças, e cada partido – PSD, UDN e PTB²² - lançou candidato próprio. A morte de Nereu Ramos e Leoberto Leal desestabilizou o PSD, e a morte de Jorge Lacerda fortaleceu Irineu Bornhausen, que venceu o pleito de 1958 para o Senado da República, vencendo Celso Ramos, embora o PSD tenha elegido mais deputados que a UDN.

A década de 1950 representou para o PSD, nos pleitos majoritários, expressivas e sucessivas derrotas. Nas eleições de 1960, ou o PSD se coligava com o PTB (em franca expansão) e apresentava uma plataforma eleitoral que atendesse aos anseios da classe industrial catarinense, que a cada ano vinha se fortalecendo, ou estava fadado a perder as eleições.

²¹ Celso Ramos, filho de Vidal Ramos, abandonou o curso de engenharia e se dedicou a trabalhos com pecuária em Lages; foi presidente da FIESC, presidente do Conselho Regional e diretor do SESI (1952), presidente do SENAI (1954), governador (1961-1966), senador (1967-1974), afastou-se oficialmente da vida partidária quando perdeu sua esposa Edith Gama Ramos (filha do Desembargador Ayres de Albuquerque Gama).

²² Nesse período, o PTB catarinense já havia modificado suas lideranças regionais e seu presidente era Doutel de Andrade, que havia sobrepujado a liderança de Saulo Ramos no partido. Doutel era enviado de João Goulart, seu amigo pessoal, e trazia na bagagem a herança política janguista – imprimir ao partido um comportamento mais dinâmico, mais nacionalista e de um sindicalismo mais atrelado aos interesses governistas (federais) através das Delegacias Regionais do Ministério do Trabalho e dos Institutos da Previdência Social.

A derrota sofrida pelo PSD nas eleições de 1958 demonstrou ao partido que Celso Ramos, ainda que estreante como candidato, ou seja, “mesmo neófito politicamente, como candidato às urnas, era bom de voto” (SILVA, 1996, p. 185). Essas eleições serviram para lançar Celso Ramos ao pleito para o governo estadual de 1960, em aliança com o PTB (formando a Aliança Social Trabalhista), e novamente em disputa com Irineu Bornhausen.

A vitoriosa campanha do pessedista Celso Ramos esteve embasada na apresentação de um conjunto de propostas consideradas modernizantes, em oposição ao tradicionalismo vigente – a então considerada obsoleta administração udenista. Como seu irmão Nereu Ramos, Celso Ramos não era um adepto do intervencionismo estatal, mas “as novas exigências econômico-industriais transformaram-no num adepto do intervencionismo estatal produtivo” (GOULARTI Fº, 2002, p.189).

Ao contrário de Celso Ramos, Irineu Bornhausen apresentou um plano muito tímido e sem grandes comprometimentos com investimentos em infra-estrutura, pois “[...] pessoalmente, Bornhausen não acreditava muito em estratégias planejadas”. Bornhausen era um político pragmático, usava do verbo, da conversa conchavada na manutenção de sua liderança, mas “[...] mesmo assim, aceitou um roteiro de programa de governo [Esquema do Plano de Trabalho do Governo do Estado de Santa Catarina], para contrapor-se à proposição econômico-social do Seminário organizado por Celso Ramos” (LENZI, 1983, p. 282). Enquanto Irineu afirmava que eram necessários muitos anos para solucionar os graves problemas estruturais pelos quais passava a indústria catarinense, Celso Ramos apresentava um plano mais objetivo, que propunha reverter a situação deficitária em curto prazo. Santa Catarina, a exemplo de outros estados (São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul), necessitava de um estado planejador, e os empresários catarinenses sabiam disso: sua opção, no pleito eleitoral de 1960, foi pelo planejamento.

Dois fatores contribuíram de forma significativa para a vitória de Celso Ramos: o fraco desempenho dos governos udenistas na década de 1950, para atender aos reclames dos empresários por investimentos em infra-estrutura; e a repercussão do Seminário Sócio-Econômico, realizado em 1959-1960 e promovido pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina - FIESC, entidade presidida por Celso Ramos.

Para Santos (1968, p. 48-49), a vitória do candidato do PSD não ocorreu apenas em função das

[...] novas bases em que foi colocada a campanha política pelos jovens tecnocratas. Na verdade, essas atitudes foram somadas à sistemática de convencimento de massas,

tradicionalmente usada, qual fosse a política de clientela. Assim, aos papéis exercidos pelos “cabos eleitorais”, somou-se a formação e difusão da ideologia do desenvolvimento econômico e cultural que à época atingia toda a Nação. 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), pelos dois partidos majoritários.

No ano de 1959, o PSD catarinense lançou a “Carta de Blumenau²³”, que representava a formalização política e estratégica da candidatura de Celso Ramos²⁴ ao pleito estadual de 1960. No plano estratégico, “a candidatura estava consubstanciada na realização do Seminário Sócio-Econômico organizado por um grupo de intelectuais do PSD e articulados em torno da FIESC-CNI-ESG. Por outro lado, pela primeira vez foi utilizado o rádio²⁵ como instrumento de propaganda política, o que consagrou Celso Ramos pelo interior de Santa Catarina” (SILVA, 1996, p. 191).

As relações políticas e econômicas que Celso Ramos mantinha tanto em nível estadual como nacional (esta arquitetada pelo seu irmão Nereu Ramos, e além do apoio que recebeu de Euvaldo Lodi, Presidente da Confederação Nacional da Indústria – CNI), possibilitaram que fosse eleito primeiro presidente da FIESC, criada em 1950, sendo um dos seus principais fundadores e sucessivas vezes reeleito para a sua presidência.

A FIESC foi criada com o objetivo de representar os interesses do empresariado catarinense. Esta entidade engajou-se na campanha nacional engendrada pela CNI e pelo governo JK (PSD)/Jango (PTB) para difundir a ideologia do desenvolvimentismo que possibilitaria ao país desenvolver “50 anos em 5” e, assim, promover a “arrancada desenvolvimentista” catarinense.

Desde 1957 a FIESC já procurava formar seu quadro técnico através da participação de alguns dos seus membros em cursos oferecidos pela CEPAL, e sob a solicitação e apoio da CNI²⁶ desencadeou um processo de diagnóstico da realidade catarinense, articulado a partir do que denominou de Seminário Sócio-Econômico.

²³ A Carta de Blumenau foi um documento elaborado pelas lideranças pesedistas do estado de Santa Catarina, caracterizando-se como o instrumento “detonador oficial” da candidatura de Celso Ramos (LENZI, 1983).

²⁴ Celso Ramos utilizou-se da estrutura da FIESC a sua disposição e estruturou sua campanha em torno do Seminário Sócio-Econômico. Alguns críticos à época apelidaram esse Seminário de “Celso Econômico”.

²⁵ Segundo Goularti F^o (2002 p. 192), “de um total de 55 emissoras existentes em 1965, 28 tinham entre os sócios políticos do PSD e da UDN. Destas, dez eram vinculados diretamente às famílias Ramos e Konder-Bornhausen”.

²⁶ O Seminário Sócio-Econômico inseriu-se numa estratégia adotada nacionalmente pela CNI, dentro de uma política de desenvolvimento cepalina, que pretendia fazer levantamentos econômicos regionais.

Com a eleição de Celso Ramos ao governo estadual, como veremos no próximo item, a partir dos anos de 1960

[...] o aparelho governamental catarinense respondeu ao desafio (nacional e latino-americano, sob a hegemonia dos Estados Unidos) de modernizar-se, de lançar mão do recurso de planejamento a fim de adequar situações e criar políticas públicas voltadas às necessidades de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Coube à Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina – FIESC, [...], a iniciativa de traçar o quadro das condições infra-estruturais catarinenses com vistas à viabilização de uma política industrial. (AURAS, 1991, p. 331)

O governo que sucedeu o de Celso Ramos, o de Ivo Silveira²⁷, eleito no pleito de 1965 a partir de uma aliança política entre o PSD e o PTB-PRP-PSP (Aliança Social Trabalhista), não modificou o projeto de desenvolvimento do estado catarinense implantado a partir do início da década de 1960. O carro-chefe da campanha da Aliança Social Trabalhista foi o resultado da gestão do PSD à testa do aparelho governamental: defendia-se a necessidade desse grupo ser mantido no poder para dar continuidade à política econômica em processo de implantação.

No entanto, a eleição de 1965 trouxe a público uma questão política que se evidenciava durante todo o governo de Celso Ramos, como consequência das reformas institucionais e de um novo estilo político-administrativo que empreendeu: a tecnoburocracia que movimentava as estruturas do Estado, liderada por Alcides Abreu, entrava em atritos constantes com os políticos tradicionais do PSD, estes habituados ao pragmatismo utilitário e à política cartorial e de clientela.

O governo de Celso Ramos provocou uma “guinada” em termos de administração pública em Santa Catarina, pois ampliou os espaços do Estado e abriu margem para que as forças em disputa dispusessem de maior espaço de manobra e negociação interna pela disputa e manutenção do poder, criando, conseqüentemente, uma tecnoburocracia estatal que viria a mudar, inclusive, as relações políticas dentro dos espaços de poder. Este novo projeto, iniciado com o PLAMEG, refletiu-se internamente nos Partidos políticos, criando uma nova orientação na relação partidária com as políticas públicas,

²⁷ A origem de Ivo Silveira, governador eleito²⁷ para o quinquênio 1966-1971, não estava vinculada às famílias tradicionais que ocupavam os meandros do poder no estado. Em 1945 foi um dos fundadores do PSD e secretário do partido; bacharel em Direito, exerceu cargos nomeados de Adjunto de Promotor Público (1940-1943), contador municipal (1944-47), Delegado Adjunto do DEOPS – Delegacia de Ordem Política e Social (1947); foi eleito prefeito de Palhoça/SC (1947-1950), posteriormente nomeado por Aderbal Ramos da Silva consultor jurídico do Gabinete do Governador (1950-51), deputado estadual (1951 até 1966); consultor jurídico (1971) no Gabinete do Governador Colombo Machado Salles, Conselheiro do Tribunal de Contas (191-1983) e Secretário de Estado da Fazenda (1982-1983) do governo de Jorge Bornhausen.

onde os partidos perdem espaço na determinação dos projetos de governo, dando espaço ao planejamento racional da tecnoburocracia. (SILVA, 1996, p. 218)

Em razão da existência dessas disputas internas pelo controle do aparelho governamental, na escolha do candidato do PSD ao governo estadual, surgem dois candidatos: Alcides Abreu²⁸, o mais importante assessor e planejador do governo Celso Ramos e apoiado por este, e Ivo Silveira, apoiado pelo grupo político pesedista liderado por Aderbal Ramos da Silva. O PSD, preocupado em não expor e alimentar uma dissensão interna procurou consenso entre seus militantes, e uma vez que Alcides Abreu não era consenso, o partido optou pelo nome de Ivo Silveira. A opção pelo nome de Ivo Silveira - representava uma retomada mais firme dos velhos mandantes pesedistas, um rearranjo do poder interno partidário.

O PSD manteve, para o pleito de 1965, sua aliança com outros partidos, sendo o nome de Francisco Dall'Igna (do PTB) definido pela aliança partidária como vice-governador para compor a chapa eleitoral. A Aliança Trabalhista concorreu às eleições contra o candidato da UDN, Senador Antonio Carlos Konder Reis²⁹.

Logo após a eleição de 1965, o governo federal impôs o Ato Institucional nº 2³⁰, de 27/10/65, e o Ato Complementar nº 4, de 20/11/65, extinguindo todos os partidos criados em 1945 e implantando o bi-partidarismo, estabelecendo a criação de dois partidos: um da situação (Aliança Renovadora Nacional - ARENA) e outro da oposição (Movimento Democrático Brasileiro - MDB).

Em Santa Catarina, a ARENA foi formada a partir da aglutinação de grande parte das lideranças dos antigos partidos, à exceção do PTB e do PCB (este na ilegalidade), e em menor grau do PSP. Seu núcleo central formou-se em torno dos dois grandes partidos oligárquicos: PSD e UDN.

Segundo Lenzi (1983, p. 340), a formação da ARENA catarinense ocorreu através da junção de díspares, de políticos que haviam criado profundas divergências políticas, divergências

²⁸ Alcides Abreu representava a ala do partido identificada como "Sorbonne" (formados pela Universidade de Sorbonne, Paris), com características mais tecnocráticas, e Ivo Silveira representava a ala chamada de "paraguaia", composta de pesedistas históricos e que tinham expressão partidária.

²⁹ Antonio Carlos Konder Reis era neto de Marcos Konder e sobrinho de Irineu Bornhausen, e uma das principais lideranças da UDN na década de 1950 e depois da ARENA. Foi deputado estadual e federal, senador e governador de Santa Catarina na década de 1970. Atualmente é uma das principais lideranças políticas da direita catarinense integrando os quadros políticos do Partido da Frente Liberal.

³⁰ O AI 2 foi decretado em função do resultado do pleito eleitoral de 1965, principalmente nos estados de Minas Gerais e Guanabara: com a vitória expressiva da aliança PSD-PTB não agradou o governo militar, que interpretou o resultado eleitoral como "contestação anti-revolucionária".

estas que “não eram de cunho ideológico”, “pois que tanto o ex-PSD como a ex-UDN tinham nas suas estruturas basilares, um comportamento de centro e conservador, não havendo disputas nesta área, mas tão e somente nos embates eleitorais, quando buscavam a hegemonia da dominação para satisfazer os quadros partidários”.

Ao nível das “suas cúpulas e particularmente das oligarquias Ramos e Konder-Bornhausen não parecem [sic] ter havido grandes desavenças para a formação do novo partido”. PSD e UDN se acomodavam ao novo quadro político-partidário a partir de acordo de cúpulas (Celso Ramos, que ocupou a presidência governista do partido/Irineu Bornhausen na vice-presidência), e certamente algumas desavenças político-eleitorais anteriores dificultavam a aproximação imediata entre elas. Mas “no plano econômico e do controle político do Estado, a acomodação foi muito grande, sem se configurar um quadro como o de alguns estados do Nordeste, em que duas grandes oligarquias continuavam a disputar o poder do Estado renhidamente no interior dos novos partidos” (CARREIRÃO, 1988, p. 172-173).

O MDB catarinense se organizou com muita dificuldade no Estado, e já desde o seu início estabelece-se uma distinção de dois grupos internos ao partido, com repercussões até os dias de hoje: os “autênticos” (progressistas, que defendiam a substituição do regime ditatorial, a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, justiça social com maior distribuição de renda e de defesa das riquezas nacionais; e no plano das práticas políticas concretas, procuravam ganhar o voto pelo discurso, pela proposta, pela esperança no programa do partido) e os “moderados” (conservadores, que possuíam uma tendência de conciliação permanente com o regime militar, sem combatê-lo sistematicamente, fazendo uso de práticas políticas clientelistas, de favores e de benefícios pessoais).

Lenzi (1983, p. 338) afirma que no MDB³¹ “como que ensacados ficaram ex-pesedistas e ex-udenistas dissidentes (os chamados nacionalistas e os da bossa nova), trabalhistas (a bancada federal em 1967 foi quase integralmente cassada), socialistas, comunistas e outros dos pequenos partidos antigos”.

³¹ As principais lideranças do MDB vieram inicialmente do ex-PTB: Paulo Macarini, Arlindo e Lígia Douel de Andrade, Genir Destri, Rodrigo Lobo, Pedro Ivo Campos, Dejandir Dalpasquale, Manoel Dias, Walmor de Oliveira, Haroldo Ferreira, etc. Mas havia também outras lideranças iniciais do MDB que vieram dos dois maiores partidos do Estado: do PSD, entre outros, Evilásio Vieira e Henrique de Arruda Ramos; da UDN, entre outros, Laerte Vieira e Walter Ziguelli (CARREIRÃO, 1988).

A organização da oposição no estado não foi tarefa fácil em função do delicado momento político vivido pelo país, a partir da implantação da ditadura militar em 64. A formação de um partido de oposição - o MDB -, foi muito difícil haja vista a ausência de muitas lideranças oposicionistas ao regime que estavam fora da vida política do país por terem sido cassados e exilados. E, além disso, um partido de oposição pouco teria a fazer, no quadro de um regime autoritário como o que se instaurava, faltando inclusive credibilidade ao MDB no início da sua vida partidária como oposição (CARREIRÃO, 1988).

A rearticulação partidária imposta de forma autoritária pelo regime militar, provocou a rearticulação política no estado, criando uma nova correlação de forças nas disputas pela hegemonia nos poderes locais, e definindo uma ala bastante conservadora, que deu apoio às ações autoritárias do governo militar, e uma ala com perfil “mais democrático”.

As forças conservadoras catarinenses, que apoiaram integralmente o golpe militar de 1964 e os governos militares que a partir de então se sucederam no controle do aparelho governamental na esfera federal, aglutinadas em torno da legenda da ARENA, vêm-se na obrigação de realizar negociações políticas. Com o início do chamado movimento de “caça às bruxas”, a partir da implantação do novo sistema político em julho de 1966, várias cassações políticas³² ocorreram, por ato do Presidente da República, entre elas a do vice-governador de Santa Catarina, Francisco Dall’Igna, pertencente aos quadros políticos do PTB.

A vacância do cargo de vice-governador provocou uma reorganização política dentro da ARENA. Ivo Silveira, “sentindo que também poderia ser cassado”, abre negociações políticas com as “velhas raposas da UDN” (SILVA, 1996, p. 221), visando à composição da chapa eleitoral da ARENA para as eleições de novembro de 1966³³. As negociações entre as forças políticas conservadoras se estenderam e Irineu Bornhausen abre mão de sua candidatura ao Senado Federal para Celso Ramos em troca da nomeação de seu filho, Jorge Konder Bornhausen³⁴, ao cargo de vice-governador, numa manobra política de “centrada divisão do bolo do poder” (LENZI, 1983, p. 340).

³² “Na verdade, as cassações de mandatos parlamentares e de postos nos executivos, eram manobras no sentido de fazer o governo majoritário, nas casas congressuais, sem incômodos, eliminando focos de resistência anti-revolucionária, bem como tinham sentido de apagar as imagens de líderes políticos, os carismáticos, inclusive, que ameaçavam a consolidação do movimento de março de 1964” (LENZI, 1983, p. 344).

³³ A ARENA, no pleito eleitoral de 1966, fez a esmagadora maioria da Assembléia Legislativa (34 deputados), da Câmara Federal (11 deputados) e elegeu seu Senador.

³⁴ Jorge Konder Bornhausen (1937-) bacharel em Direito, exerceu a advocacia (1961-1975), foi chefe do departamento jurídico do Banco INCO, diretor das Indústrias Gropp SA (1966-1967) diretor da Nova Pátria Cia de

O filho de Irineu Bornhausen, Jorge Konder Bornhausen (então com 28 anos de idade), não tinha idade mínima para exercer o cargo de vice-governador, sendo que numa explícita manobra politiqueria, visando preservar os interesses das forças conservadoras, e por pressão do governo federal, o governador Ivo Silveira, em 1967, encaminha (a partir de um acerto definido na cúpula partidária) à Assembléia Legislativa uma emenda constitucional que alterava de 35 para 25 anos a idade mínima exigida para ocupar o cargo de governador e de vice-governador de Santa Catarina. Aprovada a Emenda Constitucional, em janeiro de 1967 a Assembléia Legislativa elege o advogado blumenauense Jorge Konder Bornhausen ao cargo de vice-governador do estado. Os Konder-Bornhausen garantiriam, assim, ao nível do aparelho governamental, o espaço necessário à reprodução do poder político de suas famílias.

Celso Ramos³⁵ foi o último dos Ramos a ocupar o cargo de governador de estado, e a presença de Ivo Silveira no comando administrativo do Estado representou o último espaço político ocupado pela família Ramos no controle do aparelho governamental.

Para Lenzi (1977), Carreirão (1988) e Silva (1985), o declínio político da oligarquia Ramos, no decorrer da década de 1970, teria sua raiz no declínio do seu poderio econômico no município de Lages. Pois a imigração de grandes contingentes de grupos étnicos italianos e alemães, a construção de uma rodovia federal, a abertura das comunicações, a instalação do 2º Batalhão Rodoviário, a instalação de fábricas de papel e celulose, etc., proporcionaram a criação de novas bases de desenvolvimento industrial em Lages, principalmente na exploração da madeira e seus derivados. Essas novas bases de desenvolvimento desencadearam uma crescente urbanização, industrialização e decadência das fazendas como unidade de produção econômica. Tal situação, aliada a outros fatores secundários, “determinou a ruptura do domínio oligárquico no município de Lages. Estes fatores não podem ser considerados isoladamente, mas como partes integrantes de processos globais” (LENZI, 1977, p. 117).

Seguros (1966-1967) e da Pátria Cia Brasileira de Seguros Gerais (1966-1967, 1974-1975); em 1966 foi um dos fundadores da ARENA em Santa Catarina; em janeiro de 1967, como decorrência da cassação do mandato do vice-governador do estado, Francisco José Dall’Igna, foi eleito indiretamente pelo poder legislativo para assumir a função de vice-governador de 1967 a 1971; foi presidente da ARENA/SC; presidente do BESC (1975); suplente da Junta de Administração do BRDE; presidente do Conselho de Administração do PROCAPE; presidente da CODESC (1976); governador nomeado em 1982; senador (1982-1992). Atualmente é Senador da República e Presidente Nacional do PFL.

³⁵ Ao deixar o governo do estado, Celso Ramos retornou à presidência da FIESC, foi eleito senador em 1966, exercendo a senatoria até 1974, quando perdeu sua esposa, Edith Gama Ramos. A partir de então, afastou-se da vida partidária embora continuasse sempre ativo politicamente. Segundo Alcides Abreu (*apud* SILVA, 1996, p. 216), “todos os governadores que vieram depois dele, pelo menos tiveram passagem por sua casa, quer para reverenciá-lo, quer para pedir orientação”.

Embora seja questionável se o domínio econômico sobre o município de Lages seria suficiente para o controle político do Estado, o declínio da importância econômica da grande propriedade “certamente mina o pilar básico de sustentação de onde a oligarquia Ramos [...] conseguia catalizar grande parte das lideranças políticas catarinenses, no seu projeto de supremacia estadual” (CARREIRÃO, 1988, p.178).

Silva (1985) também destaca o peso desses condicionamentos estruturais no declínio da força política da oligarquia Ramos, apontando, porém, um elemento “propriamente político” que contribui nesse processo: a centralização do poder político no país no poder executivo federal, que se acentuou cada vez mais no período autoritário após 1964, e os aspectos burocráticos do processo decisório que predominaram no período, diminuindo a força dos “coronéis”.

Em relação à oligarquia Konder-Bornhausen³⁶, esta continua mantendo até hoje uma significativa presença dentro do aparelho estatal. Essa família continuou à frente de empreendimentos na área financeira (Companhias de Seguros), embora o Banco INCO, na década de 1960 tenha sido incorporado ao Banco Bradesco S/A. Aproveitando a experiência no ramo, essa oligarquia manteve o controle do aparelho financeiro do Estado até a década de 1980, o que “parece ter sido uma das estratégias privilegiadas pela família”³⁷ (CARREIRÃO, 1988, p. 178).

2.2 Planejamento estatal e acumulação privada de capital: os Planos de Metas governamentais

As décadas de 1940 a 1960 foram décadas nas quais a economia catarinense sofreu significativas transformações, com sua base produtiva sendo diversificada e se ampliando cada

³⁶ Nas décadas de 70 e 80, a família Konder-Bornhausen esteve à frente do controle do aparelho estatal, com Antonio Carlos Konder Reis³⁶ sendo governador de 1975-1979, Jorge Konder Bornhausen de 1979-1982 (este também ocupou o cargo de vice-governador de Ivo Silveira), sendo que ambos foram nomeados pelo governo militar implantado em 1964. Após Jorge Konder Bornhausen, foi eleito governador do estado para o período de 1983-1987, Esperidião Amin Helou Filho com o apoio da família Konder-Bornhausen e de grandes empresários do setor alimentício (Grupo Perdigão, Grupo Sadia e Transbrasil), e teve como vice-governador Vítor Fontana do Grupo Sadia.

³⁷ Durante o governo de Antonio Carlos Konder Reis (1975-1979), seu irmão Vitor Konder Reis foi diretor de crédito rural do BESC, e seu primo Jorge Konder Bornhausen foi presidente do BESC e logo a seguir da CODESC; seu primo e irmão de Jorge, Paulo Konder Bornhausen, foi diretor da Carteira de Crédito Geral do Banco do Brasil (entre 1964-1968 e 1968-1972).

vez mais. Entretanto, havia sérias deficiências estruturais e institucionais para que o capital pudesse avançar no seu processo de acumulação e concentração, como falta de energia, de recursos financeiros e de infra-estrutura viária e portuária.

O “empresariado catarinense, ao reconhecer a sua impossibilidade de dar continuidade à acumulação de capital, por conta e riscos próprios, chama pela intervenção estatal para superar sua crise” (MICHELS, 1998, p. 185-186). Tal necessidade do capital impõe ao Estado catarinense que crie as condições estruturais e institucionais necessárias para a ampliação da acumulação privada. No entanto, essa necessidade do capital somente será atendida a partir de meados dos anos de 1950, quando as elites oligárquicas no comando do aparelho governamental criam as condições necessárias à reprodução ampliada do seu capital.

No decorrer da década de 1950, houve uma mudança qualitativa do papel do Estado brasileiro em relação à economia, devido à adoção de uma estratégia política de desenvolvimento que acabou por consolidar e expandir no Brasil o capitalismo dependente, abrindo caminho para o processo de internacionalização da economia. O Estado brasileiro lançava mão, sistematicamente, da técnica do planejamento como sendo uma estratégia assumida pela política governamental para possibilitar um desenvolvimento integrado, harmonioso e modernizador das bases produtivas.

Foi na gestão de Irineu Bornhausen (1951-1956) que Santa Catarina vivenciou sua primeira experiência de planejamento estatal com a criação do Plano de Obras e Equipamentos (POE). Essa idéia de planejamento³⁸ tem suas origens na CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe³⁹, e no Banco Mundial, bem como de outras instituições internacionais encarregadas de fomentar a organização de estruturas para dar sustentação a um novo processo de desenvolvimento para o período pós-guerra, garantindo-se, assim, a hegemonia dos EUA sobre as

³⁸ Durante a década de 1960 o governo catarinense buscou assessoria dos técnicos em planejamento da CEPAL nas questões relativas ao planejamento econômico, e inclusive teve membros da sua burocracia sendo formados nos cursos oferecidos por esta entidade.

³⁹ A CEPAL constituiu uma agência de difusão da Teoria do Desenvolvimento, que teve sua origem nos EUA Europa após a Segunda Guerra Mundial. “[...] a teoria tinha o propósito de definido de responder à inquietude e inconformidade manifestadas pelas novas nações que emergiram à vida independente, como produto de processos de colonização, ao darem-se conta das enormes desigualdades que caracterizavam as relações econômicas internacionais” (MARINI, *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 198). Essa teoria servia para os países capitalistas centrais justificarem as disparidades que os beneficiavam, “ao mesmo tempo em que buscavam convencer os novos estados de que eles também se abriam possibilidades de progresso e bem-estar” (OLIVEIRA, 2000, p. 198). Assim, a história da CEPAL confunde-se com a história da ideologia do desenvolvimento, sendo seu nascimento decorrente de um momento particular no qual na América Latina começa a ganhar forma e força um novo projeto de industrialização, de desenvolvimento.

economias capitalistas do ocidente. Tal política desenvolvimentista propunha a utilização do planejamento como estratégia de governo, de forma a ampliar a estrutura estatal através da criação de órgãos públicos de fomento e de financiamento do setor privado da economia.

[...] num período em que a obtenção de recursos externos, canalizados pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, dependia de um seguro planejamento, propôs [Irineu] a criação do Plano de Obras e Equipamentos – POE, cujo objetivo foi a planificação da administração estadual para o futuro. No campo econômico, reformulou a Secretaria da Fazenda e criou a Bolsa de Valores, fundamental para o desenvolvimento industrial e comercial. (MEIRINHO *apud* SILVA, 1996, p. 165)

O POE inspirado em dois outros planos nacionais - Plano Federal de Obras e Equipamentos e Plano SALTE - concentrou seus investimentos na melhoria da infra-estrutura viária, energia elétrica, agricultura e saúde, sendo que a maior parte desses investimentos foi aplicada nos dois primeiros itens. Em relação ao POE, segundo Fonseca (*apud* MICHELS, 1998, p. 188), “não resta dúvida [de] que se trata de instrumento fundamental para evidenciar a preocupação das elites catarinenses quanto à perspectiva do desenvolvimento econômico”, tendo em vista a crise de acumulação de capital no estado.

O POE, previsto para durar dez anos, não pode ser considerado um plano global de desenvolvimento. Na verdade era “um importante instrumento técnico para o controle do programa de governo de Irineu Bornhausen, um orçamento paralelo, constituindo-se na reunião de vários programas setoriais” (SILVA, 1996, p. 167). O Plano não foi nada mais do que uma listagem de obras e de recursos a serem orçados para realizá-las, a partir da qual “se imaginava que, gerando um efeito cívico” em prol do desenvolvimento da economia catarinense, “mudar-se-ia o contexto da sociedade catarinense” (SILVA, 1996, p. 167). Mas, as demandas sociais dos anos de 1950 eram diferentes das décadas anteriores e a intervenção estatal para liberar as forças produtivas, investindo nos setores básicos da economia, exigia dos governantes um novo rearranjo institucional. Irineu Bornhausen não respondeu a essas exigências feitas pelo capital industrial.

Os investimentos que foram realizados em infra-estrutura não foram suficientes. Mesmo assim, Irineu fez seu sucessor nas eleições de 1955, a partir de uma coligação entre a UDN, o PRP, o PDC e o PSP. Foi eleita a chapa Jorge Lacerda e Heriberto Hülse. Entretanto, “a UDN, novamente, devido ao seu caráter profundamente liberal, não deu respostas às novas e mais densas exigências vindas dos empresários, que clamavam por mais investimentos em infra-

estrutura, principalmente energia e transporte” (GOULARTI Fº, 2002, p. 189). Os governos de Irineu Bornhausen e Jorge Lacerda investiram pouco nos setores considerados mais cruciais pelos empresários no que se refere ao desenvolvimento econômico do estado.

Nesse segundo governo da UDN, praticamente quase nada foi realizada em matéria de investimentos, a não ser nas Centrais Elétricas do Estado de Santa Catarina – CELESC – com a expansão da rede elétrica; a pavimentação das rodovias no período ficou quase que exclusivamente sob a responsabilidade do governo federal.

A única iniciativa feita para atender aos reclames do capital industrial que crescia geometricamente foi o início da construção da Usina Termoelétrica de Capivari, na cidade de Tubarão, em que a maior parte dos recursos era proveniente da União. Será justamente nesta lacuna aberta e não preenchida pela UDN, que o PSD vai investir na campanha de 1960: investir em infra-estrutura social básica. (GOULARTI Fº, 2002, p. 189)

Apesar de já ter ocorrido uma experiência de planejamento estatal em Santa Catarina, na década de 1950 com o POE, foi somente a partir de 1960, com o Plano de Metas do Governo (PLAMEG), que o planejamento governamental estadual se consolida e se expande. Essa necessidade de interferência do Estado, via planejamento econômico, “[...] passa a ocorrer não através do aparelho do estado, mas inicia-se a partir dos reclamos da burguesia catarinense” (MICHELS, 1998, p. 185). E quem faz a primeira incursão, numa análise geral da sociedade catarinense no período, e na defesa premente do planejamento, foi a FIESC, através do pioneiro e já citado Seminário Sócio-Econômico, no qual afirmava que a economia não poderia ser regida somente por interesses particulares, reivindicando o planejamento global.

O próprio Celso Ramos, então presidente da FIESC, afirma:

A Federação das Indústrias de Santa Catarina, no exercício de seu indeclinável dever de velar pelos interesses da classe industrial, vem de longa data tomando conhecimento ativo e crítico do processo cultural brasileiro em seus aspectos globais. Os estudos e análises a que se viu obrigada a realizar sob este aspecto, muito cedo levaram-na a reconhecer que a visão particularista dos problemas industriais não apresentavam [sic] sequer para a indústria, solução satisfatória, ainda que racional e lógica. Antes, o próprio equacionamento adequado do processo de industrialização estaria na dependência de um projeto global econômico e social do Brasil. (FIESC, 1960, p. 1)

Celso Ramos, na sua campanha eleitoral, ergueu a bandeira da modernização do estado – um desafio colocado pela lógica do “ascenso histórico das forças econômicas”, conforme

colocado no Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico. Ressalte-se que em nível nacional, no governo de Juscelino Kubistchek (pertencente aos quadros políticos do PSD) havia a proposta de planejar o desenvolvimento econômico, promovendo a infra-estrutura para o avanço da industrialização, clima este que invadiu o Seminário e o próprio governo de Celso Ramos.

O Seminário Sócio-Econômico representou um importante marco na história da economia política catarinense, pois a partir dos levantamentos que realizou, o Estado pôde rearticular-se, comprometendo-se mais a fundo com o capital.

A coordenação do Seminário coube a um grupo de intelectuais e técnicos da FIESC, comandado por Alcides Abreu⁴⁰. O Seminário Sócio-Econômico foi realizado em três etapas.

A primeira etapa foi realizada a partir da distribuição de 3.000 questionários às lideranças dos municípios catarinenses, sendo o estado dividido em 16 zonas (cidades pólo), contando cada uma delas com um grupo de trabalho responsável por realizar a aglutinação dos dados. Segundo Schmitz (1985), as lideranças representavam diferentes setores econômicos e sociais, tais como: agricultura, pecuária, indústria, comércio, operários, administração pública, Justiça, Igreja e outros, e “dessa comunhão de pessoas nasceram as diretrizes que nortearam os grupos de trabalho que mais tarde foram convidados para os encontros regionais” (id. p. 64). Ressalte-se que as então chamadas “lideranças comunitárias” não eram líderes de organizações populares, mas sim indivíduos que “detinham funções públicas e significativa posição social” (LENZI, 1983, p. 279), o que demonstra que as classes dirigentes buscam construir o consenso no interior da própria classe e de representantes de outros grupos que consideram ter expressão política para o seu projeto econômico e social.

A segunda etapa ocorreu a partir da realização de sete encontros regionais nas principais cidades do estado. Nesses encontros os grupos de trabalho discutiram as informações levantadas e chegaram a conclusões. Os dados resultantes serviram de base para a elaboração de dezoito Documentos Setoriais, correspondentes às seguintes áreas: 1) Educação; 2) Transportes; 3) Energia; 4) Financiamento; 5) Agricultura; 6) Saúde Pública; 7) Valorização e recuperação de terras, colonização, fixação do homem à terra, indústria pesqueira; 8) Problemas habitacionais; 9)

⁴⁰ Alcides Abreu, ativo intelectual que integrava os quadros da FIESC desde a sua fundação, foi considerado o grande idealizador do PLAMEG I, sendo também seu Secretário Executivo. Após ocupar a direção do Gabinete do Planejamento do governo de Celso Ramos, foi Presidente do Banco de Desenvolvimento do Estado, e mais tarde responsável pela elaboração do Projeto Catarinense de Desenvolvimento do governo Colombo Machado Salles (1971-1975) (SCHMITZ, 1985, p. 152-154). Outros colaboradores do Seminário foram: Glauco Olinger, Fernando

Recursos mineralógicos, aproveitamento do carvão; 10) Comunicações; 11) Turismo; 12) Investimentos estrangeiros; 13) Industrialização; 14) Problemas sociais, o trabalhador; 15) Comércio internacional e nacional; 16) Indústria da madeira; 17) Indústria do mate; 18) Integração do oeste no processo econômico de Santa Catarina.

A terceira etapa foi a realização do Seminário propriamente dito, com a presença de boa parte dos representantes dos encontros regionais. Nesse momento foi elaborado um Documento Básico que representou a “síntese de toda a realidade pesquisada e através da qual se assentaram as medidas ao equacionamento dos problemas identificados” (SCHMITZ, 1985, p. 65). Esse documento refletiu o pensamento de Celso Ramos e da classe que ele representava e serviu também como base de inspiração ao novo modelo de desenvolvimento econômico para o estado na medida em que se caracterizou como “[...] uma tentativa de formulação de uma política global que situe Santa Catarina no seu esforço regional dentro do projeto desenvolvimentista do Brasil” (LENZI, 1983, p. 280).

O Seminário destacou quais os pontos considerados responsáveis pelo estrangulamento e estagnação da economia estadual: a falta de energia elétrica suficiente para permitir a instalação de novas indústrias e expansão das existentes; a existência de um sistema viário obsoleto e dispersivo; a falta de crédito; a carência de mão-de-obra preparada para o trabalho; a inadequação de uma rede de serviços e de infra-estrutura.

Fiel ao princípio norteador – a industrialização do país –, o Documento final do Seminário evidenciou que a “falta de elemento humano preparado para o trabalho” seria um desses pontos de estrangulamento da economia. Assim, “a educação para o trabalho começa a ser a tônica da preocupação dos governantes, em relação ao setor escolar, coerente com a política desenvolvimentista” (DUTRA, 1984, P. 20).

O Seminário constatou que na área educacional⁴¹ havia:

- uma insuficiência do atendimento da escola primária, cujas matrículas correspondiam apenas pouco mais da metade das crianças em idade escolar: das quase 500 mil em idade escolar, apenas 275 mil crianças estavam matriculadas;
- um índice alarmante de evasão e repetência escolar: das crianças que conseguiam se matricular na 1ª série, apenas 15% das 100% ingressantes concluíam a 4ª série, e apenas

Marcondes de Matos, Wilmar Dallagnol, Antonio Lara Ribas, Clóvis e Célio Goulart e outros especialistas (LENZI, 1983).

⁴¹ Dados relativos ao ano de 1960.

- 6% ingressariam no ensino médio; a taxa de repetência atingia um patamar de 40% sobre o total de crianças matriculadas no ensino primário;
- um drástico afunilamento do ensino médio: o ensino médio tinha apenas 23 mil vagas, sendo que somente 7% dos jovens da faixa de 11 a 18 anos tinham oportunidades de matrícula, uma vez que o estado possuía apenas quatro colégios gratuitos, afora uma rede de cursos normais de nível ginásial (normal de 1º ciclo destinado a formar professores para a zona rural);
 - o ensino superior possuía menos de mil vagas, sendo que ambos – ensino médio e superior – eram de acesso praticamente impossível para a maioria dos jovens catarinenses;
 - instalações escolares precárias;
 - um ensino ministrado do tipo tradicional;
 - a inexistência, por parte do Estado, de treinamento ou ensino técnico profissional;
 - um quadro irrisório e obsoleto de formação para o magistério: dos 9.000 professores de 1ª a 4ª séries existentes no estado, 5.500 não possuíam qualquer habilitação para o exercício da docência.

Diante do diagnóstico educacional produzido pelos estudos do Seminário Sócio-Econômico, considerado um diagnóstico “desanimador”, o presidente da FIESC Celso Ramos, ao assinar o Documento Básico do Seminário, afirmou:

[...] surge aqui uma nova contradição que se exprime no descompasso entre a demanda de mão-de-obra especializada que o processo exige e a deficiência do ensino. Este continua a se processar num plano imobilista que resiste às efetivas transformações de nossa estrutura sócio-econômica. Inútil, pois, seria qualquer programa de desenvolvimento que omitisse a prioridade alta a lhe ser atribuída nos diversos graus. (FIESC, 1960, p. 7)

Afirmando a educação como área prioritária para o projeto desenvolvimentista das elites estaduais, cujo carro chefe era a industrialização, o Documento Básico estabeleceu vinte metas educacionais a serem alcançadas pelo governo que assumiria em 1961. As metas propostas para o setor educacional foram (FIESC, 1960):

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, primário e 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 quarenta alunos cada uma, bem como a obtenção e aparelhamento de 1.954 ambientes para o ensino médio e para a vinculação a processos de formação;
3. A remodelação e o reequipamento das escolas existentes, adaptando-as as 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, com o fim de alcançar as quantidades necessárias, com a qualificação exigida. Para tanto, deve-se elaborar e executar um plano especial, somando-se os esforços do Estado aos da iniciativa particular;
6. A transformação da escola tradicional em escola viva, ampliando a escola de três a quatro anos para seis ou mais anos. A escola primária será desdobrada em dois graus, cabendo ao primeiro a ministração de conhecimentos básicos de leitura e escrita, e ao segundo, o direcionamento da criança a uma atividade profissional, segundo o ambiente em que viva e a sua capacidade;
7. A implantação e a ampliação de sistemas de formação profissional nos diferentes aspectos da atividade humana - agricultura, indústria e comércio -, planejada de forma a ser adequadamente preparada a mão-de-obra especializada -, que reclama o desenvolvimento do Estado;
8. A cooperação das empresas industriais, comerciais e agrícolas deve ser conseguida com o fito de se estabelecer e executar um plano especial de aprendizagem e treinamento local de trabalho;
9. Criação de um centro de preparo e experimentação do material didático exigido pelas escolas e pelos métodos de ensino a 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. Estudo de 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, escalonando-se níveis que, partindo do salário básico, assegurem acréscimos salariais à qualificação e ao local de exercício da atividade;

14. Instituição do sistema de dedicação exclusiva para os professores do ensino secundário, com níveis salariais correspondentes a 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 de planos especiais de erradicação do analfabetismo;
19. Municipalização do ensino, entendida esta 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 de Escolas Superiores em funcionamento e ainda de Unidades de Engenharia e Escola Superior de Agricultura.

Observamos que, nas várias metas propostas para o setor educacional, predominou uma preocupação com a formação profissional, ou seja, com a educação para o trabalho. Apareceu também uma preocupação com a necessidade de reformulação da política de formação de professores de modo que estes adquiram a qualificação adequada para o exercício da função.

Com relação ao ensino superior, há apenas uma meta (a última) relacionada ao ensino superior, propondo a criação de uma universidade no estado, como analisaremos no capítulo três. As conclusões do Seminário Sócio-Econômico apontaram essa necessidade a partir da realidade diagnosticada, que demonstrou que o “número de profissionais de nível superior em confronto com a população, em Santa Catarina, era ridículo” (FIESC, 1960, p. 15), e “concluía pela necessidade de criação da Universidade do estado, onde formem, principalmente, técnicos de grau superior e onde os Institutos de pesquisas permitam desenvolver uma mentalidade científica compatível com as necessidades da região”⁴².

⁴² 1ª Mensagem Anual do Governador do Estado, Celso Ramos, proferida à Assembléia Legislativa do Estado, em 15/4/1961. Florianópolis, 1961, p. 206.

2.2.1 O primeiro Plano de Metas - PLAMEG I

Para consolidar suas propostas de governo, fundamentadas no Documento Final do Seminário Sócio-Econômico, Celso Ramos elaborou o Plano de Metas do Governo – PLAMEG I (Lei 2.772, de 21 de julho de 1961). Este plano foi elaborado com o auxílio de um grupo de “jovens tecnocratas” liderados por Alcides Abreu, os quais no interior do aparelho governamental foram responsáveis pela ampla reestruturação institucional do Estado catarinense.

O PLAMEG I, ao realizar uma ampla reformulação da estrutura político-administrativa de Santa Catarina, implementada pela ascensão de tecnocratas⁴³ ao poder, a exemplo do que ocorria nacionalmente, acabou produzindo a “transição” do princípio do “clientelismo”, que definia o Estado oligárquico, para o princípio do “mérito”, que passou a caracterizar o Estado burguês (IANNI, 1981, p. 313-314).

Para Ianni (1981), o critério da competência profissional passou a ser o mais importante para recrutar indivíduos que iriam compor os quadros de assessoria do poder executivo. Essa “racionalização do trabalho do aparelho de Estado” era necessária para viabilizar o modelo econômico em andamento em nível nacional. “Tratava-se de transformar uma parte cada vez maior do excedente econômico potencial em excedente econômico efetivo, com base no princípio de que o desenvolvimento econômico é igual à acumulação capitalista” (IANNI, 1981, p. 314).

A tecnoestrutura estatal, ou seja, os técnicos ou órgãos necessários à elaboração, execução e controle da política econômica e social,

[...] envolve os seguintes elementos e relações: a) encadeamento entre a tecnocracia e os órgãos de planejamento; b) a utilização crescente de certas modalidades de pensamento técnico-científico; c) o fortalecimento do poder executivo, em detrimento do poder legislativo e dos princípios da “democracia representativa”; e d) o sistemático encadeamento recíproco das relações de dominação (políticas) e apropriação (econômicas). (IANNI, 1981, p. 315-16)

Na gestão de Celso Ramos Santa Catarina teve uma modernização administrativa e foram criadas as bases infraestruturais necessárias à acumulação privada do capital, mediante a técnica

⁴³ O impulso da tecnocracia no Brasil, e também em Santa Catarina, foi influenciado pela CEPAL. “[...] a CEPAL conseguiu enorme prestígio junto a cientistas sociais e planejadores, tornando-se fonte de inspiração para os governos, no final da década de 50” (SCHMITZ, 1985, p. 52).

do planejamento global, tornando possível o desenvolvimento econômico já definido nacionalmente durante o governo de Juscelino Kubitschek.

JK assim entendia a relação entre Estado e iniciativa particular:

A ação governamental, no caso, constitui em estabelecer em termos claros um programa geral capaz de atrair a livre iniciativa. Nestas condições, as medidas adotadas pelo governo convergiram para dois objetivos que se completam: realizar inversões em obras de infra-estrutura e facilitar e estimular atividades e investimentos privados. O papel do governo não é, e nem deve ser, o de competir com a iniciativa privada, mas, ao contrário, dar-lhe apoio e estímulo, em caráter supletivo [...]. (JK *apud* CARDOSO, 1975, p. 165-66)

Para o governo federal, o desenvolvimento econômico era visto como um processo de acumulação de capital eminentemente privado, sustentado por ações não apenas empresariais, mas também governamentais.

O governo estadual, à época da elaboração do PLAMEG I, acreditava também poder influir no desenvolvimento, a exemplo do governo federal, promovendo a infra-estrutura para tal finalidade. Um desenvolvimento que, como no restante do país, caracterizou-se como concentrador de rendas e socialmente excludente para a maioria da população catarinense.

A ingerência estatal, agora direcionada para o crescimento privado, criou o substrato necessário ao desenvolvimento do parque produtivo catarinense, alterando a composição setorial, o volume de empregos, a passagem do predomínio dos ramos tradicionais para os dinâmicos, mas, numa amplitude muito maior, o agente estatal tornou-se o sócio maior da constituição de portentosos grupos econômicos de Santa Catarina, evidenciando a prática de um modelo excludente e concentrador de rendas. Foram os recursos da sociedade catarinense, via Estado e agentes financeiros estaduais, regionais e mesmo federais, que possibilitaram o estuendo enriquecimento privado dos que, hoje, se constituem nos grupos de porte internacional. (MICHELS, 1998, p. 186)

O PLAMEG era tecnicamente justificado como sendo decorrente de um amplo diagnóstico da realidade catarinense (através do Seminário Sócio-Econômico), e politicamente justificado como sendo resultado de um amplo processo de participação da sociedade catarinense - seria o “[...] meio que você [cidadão catarinense] sugeriu e o Governo adotou para fazer o progresso do Estado [...]” (SANTA CATARINA, 1961).

O Plano de Governo proposto por Celso Ramos era apresentado como uma proposta respaldada pela população e podia, assim, ser o “instrumento de trabalho do Governo”, na medida em que o “Governo sabe o que fazer, onde fazer, e por que fazer” (SANTA CATARINA, 1961).

As elites políticas e econômicas catarinenses procuraram, assim, caracterizar o PLAMEG como algo que materializava os anseios e desejos da maioria da sociedade catarinense, aclamando-se como legítimas representantes das necessidades populares.

Os técnicos que assessoraram o governo estadual, no quinquênio 1961-1966, colocavam a necessidade de que a idéia de planificação que garantiria o sucesso dos planos desenvolvimentistas deveria ser incorporada por toda a população catarinense, em todos os setores, inclusive, no educacional.

Alcides Abreu afirmava que

[...] a tomada de consciência em relação aos problemas deve ser simultânea com a conscientização das técnicas de solução. É importante, decisivo mesmo, difundir em todas as camadas populacionais, o sentido e o conteúdo do planejamento. Nos programas escolares e nos debates de imprensa, nas associações operárias e nos agrupamentos patronais, onde quer que haja homens, povo ou elites, a idéia de planejamento precisa estar presente. A identificação de largas porções da população, com esta nova técnica social, acabará por inculcar em todos a necessidade de fazer preceder à ação a ordenação, e substituir o acaso pela segurança e o futuro pelo certo. (ABREU, 1965, p. 39)

Entretanto, no conceito dos governantes catarinenses, o povo não teria a consciência adequada, por exemplo, para planejar a educação que permitisse o progresso material e social do Estado. O povo “não tem propriamente consciência da situação”, sendo, portanto, “setores da elite com tendências renovadoras que terão de arcar com a maior parcela de responsabilidade quanto ao surgimento das condições que permitam a adequação do sistema de ensino às necessidades de uma sociedade em mudança” (SANTOS, 1968, p. 109).

O discurso do poder era um discurso ambíguo, pois por um lado enaltecia a sociedade democrática que se construía com a busca da superação, através da escola, de uma ordem social “estática e tradicionalista”, do “estabelecimento definitivo de uma sociedade democrática em todos os seus aspectos”, da “necessidade de promoção social e cívica do indivíduo”; e por outro lado, afirmava que o povo que não tem “consciência da situação”, de que “somente os detentores do poder encontram-se numa posição estratégica para tomar decisões” (SANTOS, 1968, p. 109-112).

No período anterior a 64, “à participação popular os governantes respondiam, no interior dos palácios, [...], fazendo eco às reivindicações populares”, o “que poderia significar algum

ganho concreto ou não para a população, como por exemplo, a construção de mais escolas públicas” (DUTRA, 1984, p. 29).

Para gerenciar técnica e politicamente o PLAMEG I foi criado o Gabinete do Planejamento (administrado por Alcides Abreu), uma autarquia com personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira para movimentar livremente as dotações. Esse órgão funcionava como uma Secretaria de Estado, diretamente subordinado ao governador, sendo responsável pela formulação das políticas públicas e controle do planejamento no estado.

Para dar apoio logístico ao Plano de Metas, foram criadas duas importantes instituições públicas que propiciaram as condições creditícias ao processo de industrialização do estado: em 1962, o Banco de Desenvolvimento do Estado (BDE; atual Banco do Estado de Santa Catarina - BESC) e o Banco Regional de Desenvolvimento (BRDE).

Segundo Michels (1998, p. 190-91),

O BDE foi, indubitavelmente, fundamental para a acumulação privada de capital no estado. “A história do Besc é a própria história de Santa Catarina. Desde que surgiu, em 1962, o Banco é a referência chave de qualquer narrativa sobre o crescimento do estado. Ele foi a espinha dorsal do Plameg, o Plano de Metas do governo Celso Ramos que mudou definitivamente o perfil catarinense. E continua sendo o principal veículo de crescimento do estado, levando crédito e apoio a pequenos empresários ou produtores rurais espalhados por todo o território barriga verde. *Só que agora com experiência de quem já ajudou a transformar alguns pequenos empresários catarinenses do passado em gigantes internacionais como Sadia, Perdigão, Ceval ou Weg*”⁴⁴ (GA) (Besc, 1992:20). Constata-se, portanto, o reconhecimento, por parte do próprio banco, de que sua atuação se direcionou no sentido de instrumentalizar o enriquecimento privado em Santa Catarina, desprezando sua própria função institucional, cuja característica deveria ser, fundamentalmente, a social. (grifos do autor)

O BDE atuava como principal agente financeiro estatal, propiciando financiamento direto à produção, seja utilizando-se de recursos das Letras e Obrigações do Tesouro do Estado, seja avaliando ou afiançando empreendimentos e repassando recursos de instituições financeiras nacionais (SILVA, 1996, p. 214). Como instrumento de crédito para desenvolvimento das atividades produtivas, disciplinava os investimentos públicos no setor e estabelecia uma política de “seletividade” de acordo com o potencial de cada região. Entretanto, tal “política de seletividade” afirmava-se como uma política que levava em consideração a potencialidade de cada região, mas que, na realidade, representava o “poder político e de barganha das empresas

⁴⁴ Grifos do autor.

vinculadas a cada setor em cada região de Santa Catarina, dependendo do peso político de suas lideranças, seja no Poder Executivo, seja no Parlamento, onde ocupavam espaços de representação política e de poder” (SILVA, 1996, p. 214).

Havia outros interesses que não apenas os econômicos na criação do BDE, pois esta instituição financeira foi utilizada para fortalecer o poder político da oligarquia Ramos e enfraquecer seus maiores adversários políticos – a oligarquia Konder-Bornhausen. A família Ramos interessava reduzir o poder econômico do Banco INCO (vinculado aos interesses dos Konder-Bornhausen) e de deter o controle direto sobre uma agência financeira própria do governo responsável pelo financiamento direto da produção capitalista catarinense o que permitiu, assim, “fortalecer as alianças entre as oligarquias brancas e os capitães de indústrias” (CARREIRÃO, 1990, p. 138).

O BRDE foi fundado em 1962, numa união dos três estados da região Sul – Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. Esses estados criaram inicialmente o Conselho de Desenvolvimento do Extremo Sul (CODESUL), com o objetivo de elaborar estudos sócio-econômicos e planos regionais, traçando as diretrizes para o funcionamento do BRDE. Este foi criado “objetivando, como já se mencionou anteriormente, superar a crise de acumulação de capital dessa região” (MICHELS, 1998, p. 191), tendo como atribuição principal fomentar o desenvolvimento através de financiamentos, prestação de garantias, investimentos diretos, etc.

Outra importante instituição foi criada no ano de 1963 - o Fundo de Desenvolvimento de Santa Catarina (FUNDESC), voltado para atender especificamente os interesses das empresas (indústrias) e para servir de fonte de recursos ao BDE, que financiava o PLAMEG.

O Fundesc objetivava “[...] estimular o desenvolvimento econômico e social do Estado [...] via aplicação de incentivos fiscais, subsidiamento de encargos financeiros e concessão de empréstimos [...] tendo como fonte de recursos o orçamento estadual e incentivos fiscais [...]” . O Fundesc e todos os programas de incentivos à iniciativa privada estadual significaram a transferência do ônus do financiamento da acumulação privada para a sociedade catarinense, com a redução dos recursos públicos para a maioria da sociedade catarinense a favor das elites empresariais. (MICHELS, 1998, p. 192)

É preciso destacar também que, dada a escassez de recursos financeiros do Estado, o Plano de Metas procurava atrair investimentos externos e até internacionais. O Gabinete do Planejamento, na tentativa de angariar esses recursos externos, encaminhou vários projetos a organismos internacionais. No ano de 1963, o presidente do Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID) esteve em Santa Catarina “para assinar um contrato de 3,5 milhões de dólares dirigidos ao programa energético. [...] órgãos como a USAID, AID, FAO e CEPAL prestaram ajuda através de financiamento, assistência e treinamento de pessoal para o planejamento econômico” (SCHMITZ, 1985, p. 151).

Na área educacional, através de convênios com o Ministério da Educação e Secretaria Estadual de Educação e Gabinete do Planejamento, a UNESCO teve presença significativa no financiamento e assessoramento técnico de atividades (financiamento de pesquisas, realização de eventos) promovidas por esses órgãos governamentais, atividades estas que estiveram diretamente relacionadas à formulação da política educacional de Santa Catarina.

Outras importantes instituições foram criadas também com o objetivo de fomentar e implementar a política desenvolvimentista: a Secretaria de Negócios do Oeste⁴⁵, o Instituto de Reforma Agrária, o Instituto de Pensões do Estado de Santa Catarina (IPESC), a Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina (UDESC⁴⁶), o Conselho Estadual de Educação (CEE).

A criação do CEE, pela Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961⁴⁷ (que dispôs sobre a reorganização da então Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e Cultura, Secretaria de Estado à qual o Conselho estava subordinado), exigência colocada pela LDB/61, dá-se na condição de órgão colegiado voltado “à concretização dos objetivos educacionais colimados pelo Estado” (VALLE, 1996, p. 31). A implantação do Conselho “foi cercada de expectativa de vir a ser, em nível estadual, o órgão propulsor de mudanças educacionais consideradas indispensáveis à concretização do projeto de desenvolvimento econômico” (VALLE, 1996, p. 73).

Simultaneamente à criação dessas instituições, destaca Santos (1968, p. 53), “[...] convém notar que em 1961 instalou-se em Florianópolis a Universidade Federal de Santa Catarina⁴⁸ (UFSC), permitindo a rápida formação de uma elite intelectual [...]”, e o favorecimento de “um incremento acentuado nas atividades terciárias da capital do Estado”. A criação da universidade

⁴⁵ Essa Secretaria foi criada para auxiliar na tomada de decisões e atender os reclames dos proprietários de frigoríficos do oeste do Estado, tendo como primeiro Secretário Serafim Bertaso, filho do coronel Bertaso e proprietário da companhia colonizadora que demarcou e vendeu terras no oeste catarinense (região de Chapecó) (GOULARTI Fº, 2002).

⁴⁶ Sobre a criação da UDESC e sua participação no projeto desenvolvimentista governamental, discutiremos no capítulo três deste trabalho. A essa universidade foi incorporado o segundo curso de Pedagogia do estado, criado na Faculdade de Educação no ano de 1963.

⁴⁷ A implantação do CEE/SC não ocorreu de imediato após a sua criação, mas somente no ano de 1962, através da Lei 3.030, de 15 de maio.

⁴⁸ No capítulo três discutiremos a questão da criação da primeira (e única) universidade pública federal de nosso estado, sendo que foi nessa universidade que surgiu o primeiro curso de Pedagogia de Santa Catarina, em 1960.

no estado catarinense era uma das metas proclamadas para o setor educacional no Seminário Sócio-Econômico, sendo sua criação capitaneada por intelectuais com estreitos vínculos político-partidários com as forças políticas e econômicas que compunham o bloco dominante no poder governamental, como veremos no capítulo três.

A UDESC, criada no ano de 1965 também, foi proclamada como uma importante instituição educacional voltada para a difusão da ideologia desenvolvimentista e a formação de uma “elite condutora” e catalizadora do desenvolvimento econômico e social do estado. Sobre os objetivos da criação da UDESC, assim se pronunciou Celso Ramos:

Na plataforma que adotei como candidato em maio de 1959, o primeiro item do programa era a Educação. Estava já ali o compromisso com a Universidade que veio a ser por nós designada como Universidade Para o Desenvolvimento do estado. Dizia então: Todo o conjunto das obras que se enfeixam em nosso programa depende, para boa e adequada educação, de homens capazes, de sólida formação. Na Universidade formaremos estes homens. Somente ela nos poderá entregar, nas quantidades necessárias e na qualidade exigida, os cérebros que dinamizarão os serviços que havemos de implantar. (RAMOS, *apud* UDESC, 1990, p. 8-9)

Tornava-se, assim, cada vez mais complexo o aparelho estatal a serviço da burguesia catarinense, onde o movimento de acumulação capitalista orquestrava mudanças institucionais para liberar as forças produtivas, consubstanciando-se no que Karl Marx (1983, p. 24) afirmava ser “as formas de Estado”, ou seja, se reestrutura a partir da ordem econômica, esta ditada pelo capital.

Os principais objetivos do PLAMEG I (Art. 1º da Lei 2.772/61) se voltavam para a “execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos e promoção do desenvolvimento econômico e social do Estado”. Tais objetivos foram desdobrados em três grandes metas e programas setoriais: o Homem, o Meio e a Expansão Econômica.

Em discurso proferido na cidade de Blumenau, no ano de 1962, o governador Celso Ramos afirmava que era preciso promover o desenvolvimento de “forma tal que fossem possíveis investimentos maciços nos diversos setores, tendo como meta efetiva o desenvolvimento econômico e social do Estado e o bem estar do homem catarinense” (Celso Ramos, *apud* LENZI, 1983).

Portanto, para possibilitar o alcance das metas do PLAMEG estavam previstos investimentos:

a) no Homem catarinense, ou seja, investimentos para melhoria das suas condições de vida (26,7%⁴⁹): educação (11,6%), justiça e segurança pública (5,6%), saúde e assistência social (6,6%) e sistemas de água e esgoto (2,9%);

b) no Meio, que significavam investimentos em infra-estrutura (58,3%), distribuídos em energia (26,6%), rodovias (28,3%), obras e artes (arquitetura urbana) (3,4%).

c) na Expansão Econômica, referiam-se a gastos com expansão agrícola e industrial (15%), distribuídos em: agricultura e pecuária (7,6%), indústria (5,7%), e crédito (1,7% do Banco do Estado).

Observa-se que, na distribuição dos recursos, mais da metade foi designada para investimentos na área de infra-estrutura, atendendo, assim, aos interesses da burguesia industrial, garantindo-lhe mais energia elétrica, proporcionando a ampliação do parque produtivo e o aumento da produção. Foram também garantidos significativos recursos para a construção de rodovias que tinham como objetivo possibilitar o escoamento da produção e a criação de condições necessárias para a circulação de veículos automotivos e de transporte. Os investimentos sociais e na agricultura ficaram em segundo plano.

Os recursos foram provenientes de seis fundos⁵⁰, criados especificamente para cada área de interesse, a saber: Fundo Estadual de Educação, Fundo de Aparelhamento da Justiça e Segurança Pública, Fundo de Assistência aos Municípios, Fundo de Saúde Pública, Fundo de Obras e Equipamentos, Fundo de Desenvolvimento Agropecuário e Industrial.

O Fundo Estadual de Educação era destinado à construção, reconstrução, ampliação e equipamento de prédios escolares do ensino primário, médio e superior, inclusive aperfeiçoamento de serviços, melhoria dos padrões pedagógicos e subvenções e ajudas financeiras e técnicas a entidades particulares ou oficiais de outra órbita, vinculadas ao setor. Era constituído de 50% da arrecadação da Taxa da Educação e Saúde, 3% do Imposto sobre Vendas e

⁴⁹ Os percentuais colocados entre parêntese correspondem aos investimentos (gastos totais) previstos no PLAMEG I.

⁵⁰ Os recursos tiveram sua origem com a criação desses seis fundos vinculados a parcelas da Receita Tributária do estado, Fundos e contribuições da União Federal, Letras do Tesouro de Santa Catarina, empréstimos junto às agências e instituições financeiras nacionais e internacionais, governos federal e estadual, elevação da alíquota do Imposto sobre Vendas e Consignações – criação de taxas tais como: Taxa sobre Veículos Automotores Particulares e de Passageiros, Selo sobre o Papel, Taxa de Assistência à Indústria Local, Taxa da Educação e Saúde e da Taxa de Valorização.

Consignações (IVC) e da renda proveniente da aplicação do Decreto Federal nº 50.423, de 8/4/1961 (SCHMITZ, 1985, p. 65).

Na prática, em cada uma das três metas propostas, o PLAMEG I produziu as seguintes transformações institucionais:

a) Meta: O Homem

Dentro dessa meta o setor educação e cultura foi considerado prioritário como “investimento para a formação de ‘capital humano’ visando o [sic] mercado de trabalho para os setores produtivos, serviços e setor público” (SILVA, 1996, p. 209). Tinha também como objetivo possibilitar a formação básica (ensino primário) como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico.

Para gerenciar as questões específicas da educação, fazia parte da estrutura interna do Gabinete de Planejamento, como um de seus órgãos técnicos, uma Assessoria Técnica para Assuntos de Educação. Essa assessoria era exercida por membros do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Estado da Educação⁵¹.

Também integrando a estrutura administrativa do Gabinete de Planejamento, para a questão específica da educação foi instituído e diretamente subordinado a esse Gabinete o Grupo Executivo de Prédios Escolares, cujo “objetivo era projetar, com especificações e orçamento, os padrões de unidades escolares, prevendo para o ensino primário três tipos: rural, suburbano e urbano; e para o ensino médio, edifícios para ginásios industriais, ginásios e colégios normais e escolas agrícolas” (SCHMITZ, 1985, p. 73).

Na prática, foram executadas pelo PLAMEG as metas referentes:

- a ampliação da rede escolar: construção de 2.500 salas de aulas para grupos escolares e escolas rurais, com o intuito de oferecer 200.000 novas oportunidades de escolarização; para o ensino médio foram construídos vários ginásios e colégios, entre eles o Instituto Estadual de Educação/Florianópolis, o Colégio Celso Ramos/Joinville, Colégio Vidal Ramos/Lages, Ginásio Industrial Aderbal Ramos da Silva/Florianópolis, Colégio Pedro II/Blumenau, Colégio Industrial/Tubarão;
- à disseminação do Curso Normal Ginásial: foi instituído um programa de transformação dos antigos Cursos Normais Regionais em ginásios⁵² e a preparação de seu corpo docente,

⁵¹ A Secretaria de Estado da Educação foi criada no governo de Irineu Bornhausen, quando foi desvinculada da Secretaria de Interior e Justiça.

⁵² Por força da Lei 4.024/61.

possibilitando que de 26.000 matrículas em estabelecimentos de nível médio existentes no estado, em 1960, se passasse para 46.000 em março de 1964;

- ao aperfeiçoamento dos professores da zona rural: com a realização de “muitos cursos intensivos de treinamento/aperfeiçoamento”, através de convênios entre PLAMEG, Secretaria de estado da Educação e Faculdade de Educação (SCHMITZ, 1985, p. 74).

Quanto à formação de professores, observa-se que o Estado investiu na disseminação do Curso Normal Ginásial por quase todos os municípios catarinenses, “como forma de suprir a carência de cursos de nível ginásial, para o qual havia uma crescente demanda no Estado – decorrente do processo de industrialização”, o que possibilitou habilitar o professor leigo que, especialmente na zona rural, era predominante (AURAS, 1993, p. 35).

Na realidade, a disseminação desse tipo de curso representava uma opção barata de ensino médio, uma vez que o mesmo funcionava na sua grande maioria em prédios dos grupos escolares, aproveitando-se o seu corpo técnico e administrativo, além de utilizar como docentes os próprios professores do curso primário. Portanto, a disseminação do Curso Normal Ginásial desobrigava o Estado de instalar outros tipos de ensino de nível ginásial, o que certamente lhe exigiria maiores investimentos.

As alterações ocorridas no ensino médio no ano de 1962, através do Gabinete do Planejamento do PLAMEG I, visavam adequar a rede de ginásios na preparação de professores qualificados para o exercício do magistério na zona rural. O relativo aumento na procura por estes cursos deu-se devido à demanda da população por ensino médio, pela limitação orçamentária do Estado em instalar cursos em outras áreas, pela falta de pessoal qualificado que aí atuasse, e pelo baixo custo dos cursos de ginásio normal, cujos objetivos estavam aquém dos propagados devido à inadequação do currículo e das instalações. Para o funcionamento desses cursos eram geralmente utilizadas as instalações dos grupos escolares. O ensino nesses cursos era ministrado, segundo Santos [1968, p. 75], por professores não habilitados, com formação, no melhor dos casos, em escola normal de 2º ciclo que para tal atividade recebiam baixos vencimentos. (MIGUEL, 1996, p. 44)

Apesar das intenções contidas no Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico, que influenciou o teor do PLAMEG I, no sentido de ser reformulada a política de formação e aperfeiçoamento dos professores, no período de 1960-1964, 1.910 professores não titulados foram admitidos nas escolas públicas estaduais.

Sobre o desenvolvimento do sistema educacional, os itens propostos no Plano de Metas quanto à ação do governo na prática ficaram restritos, sobretudo, ao aspecto quantitativo,

especialmente no que se refere à expansão da rede escolar de ensino primário e médio (SANTOS, 1968; AURAS, 1993; MIGUEL, 1996).

Considerando que ao final de sua gestão, em 1965, o governador Celso Ramos afirmava⁵³ que “a educação é o principal investimento que a sociedade pode produzir” e era o objetivo inicial do seu governo “preparar o homem para a sociedade dinâmica”, no período da sua gestão limitou-se quase que exclusivamente ao aspecto quantitativo (AURAS, 1993; MIGUEL, 1996). É evidente que o aspecto quantitativo é importante, na medida em que a quantidade também é produtora da qualidade. No entanto, a simples ampliação da rede física escolar não significa que automaticamente os problemas crônicos resultantes da má qualidade do ensino, entre eles a formação docente deficitária e a improvisação de professores, sejam resolvidos. “Se construir escolas gera lucro político, a questão da melhoria na qualidade do ensino, vem apresentando-se como um discurso governista com poucos resultados visíveis” (MIGUEL, 1996, p. 45).

Com a finalidade de adequar o órgão executivo da política educacional – a Secretaria de Estado da Educação - ao PLAMEG, nela foram realizadas duas reformas: uma de caráter estrutural e outra de caráter orgânico, haja vista a necessidade de adequá-la à LDB/61, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino sob a responsabilidade do Conselho Estadual de Educação. Nesse sentido, foram aprovados alguns decretos relativos à organização do Ensino Normal (Decreto nº 105, de 22 de fevereiro de 1962), à regulamentação do ensino primário (Decreto nº 712, de 26 de setembro de 1963) e à avaliação do rendimento escolar (Decreto nº 773, de 7 de outubro de 1963).

O sistema educacional foi reformulado a partir da aprovação, em 1963, da primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino – Lei nº 3.191, de 8 de maio de 1963. No Artigo 176 desta lei foi criada uma Faculdade de Educação⁵⁴ em Florianópolis. Junto à Faculdade de Educação, por sugestão do PLAMEG I, foi criado o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), com o objetivo de realizar levantamentos sobre a realidade escolar do estado e subsidiar a formulação da política educacional do governo. Essa Faculdade de Educação participou de importantes momentos no processo de formulação e concretização da política educacional na década de 1960.

Outras instituições de ensino superior (público estatal) também foram criadas, como parte da estratégia de articular o ensino superior ao projeto desenvolvimentista, tais como: a Escola

⁵³ 5ª Mensagem do Governador do Estado, enviada à Assembléia Legislativa, em 15/03/1965.

⁵⁴ A Faculdade de Educação/FAED será objeto de análise no capítulo três desse trabalho, pois se constituiu no *locus* da criação do segundo curso de Pedagogia de Santa Catarina.

Superior de Administração e Gerência (ESAG)⁵⁵, a Faculdade de Engenharia de Joinville e a Faculdade de Veterinária de Lages. Essas três faculdades, juntamente com a Faculdade de Educação (FAED), foram incorporadas à Universidade para o Desenvolvimento do Estado – UDESC, quando da sua criação no ano de 1965. Note-se que a localização geográfica das faculdades estava diretamente relacionada ao grau de importância política e econômica que as cidades onde foram criadas possuíam na década de 1960: Lages, reduto da oligarquia Ramos, se constituía num importante pólo econômico (agropecuário e madeireiro); Joinville representava a força política e econômica do empresariado industrial do norte do estado; e Florianópolis, capital do estado, representava a sede do poder político-administrativo e burocrático governamental.

b) Meta: O Meio

O setor energético foi considerado altamente estratégico na concepção do Plano de Metas, pois o desenvolvimento econômico que se almejava para o estado catarinense necessitaria de energia elétrica, e a estrutura existente caracterizava-se pela exploração da iniciativa privada.

O setor industrial clamava pela intervenção do Estado com a finalidade de que este realizasse a integração das diversas regiões produtoras, recuperando e ampliando o potencial instalado (SILVA, 1996, p. 211). Com investimentos nesse setor, através da criação de 64 cooperativas de eletrificação nas áreas interioranas, o Estado em cinco anos dobrou a sua capacidade produtiva, passando de 101.543,6 Kw em 1960 para 214.131 Kw em 1965.

No setor de rodovias e obras e artes (arquitetura e urbanismo), a ação do governo estadual se desdobrou na implantação de novas rodovias importantes para o escoamento da produção e na melhoria e conservação de estradas.

c) Meta: A Expansão Econômica

Os programas relacionados à área agrícola estavam direcionados para possibilitar ao produtor rural um aumento de sua produtividade e, conseqüentemente, de sua renda, sendo que o papel do Estado era o de “criar as condições através da assistência técnica, fertilizantes, sementes selecionadas, reprodutores selecionados, financiamento e mercado adequado à circulação de mercadorias, bem como para exportações, reformulando os Portos” (SILVA, 1996, p. 212). A

⁵⁵ Segundo Schmitz (1985, p. 88), a ESAG foi criada com o objetivo de “formar o pessoal técnico que a administração pública e privada de Santa Catarina requeria”, propiciando formação tanto em nível superior, como de pós-graduação e de nível médio para setores específicos.

atividade do governo estava, portanto, relacionada à de estimulador (financiamento, assistência), fiscalizador e controlador da produção, e não de produtor.

Como vimos, no setor de crédito foi criado o Banco de Desenvolvimento do Estado, com o objetivo de dar sustentação e suporte financeiro ao Plano de Metas, e Santa Catarina participou da criação do BRDE. Nesse setor, Schmitz (1985) aponta que três grandes áreas tiveram absoluta prioridade: aproveitamento do carvão (na região sul), industrialização de madeira (na região do planalto serrano) e produtos alimentares (na região oeste).

Grande parte das ações do PLAMEG, “[...] assim, como o POE, foram financiados pela sociedade catarinense com pesada tributação”, inaugurando uma nova fase na economia catarinense, com uma presença mais marcante e decisiva dos grandes industriais na esfera política estadual (MICHELS, 1998, p. 190).

A economia capitalista catarinense que se encontrava num acelerado processo de diversificação e ampliação, a partir da década de 1960, passou a ser pensada pelo Estado e financiada pela sociedade, num evidente processo de apropriação privada dos lucros e de socialização dos investimentos e das perdas.

No bojo do ideário desenvolvimentista e diante do crescimento da indústria dinâmica, o Estado passa a ser o verdadeiro condutor político do processo de integração e consolidação do capital industrial, fazendo investimentos em infra-estrutura e ofertando linhas de crédito de longo prazo. Assim, o Estado tornou-se responsável pelas áreas de infra-estrutura, nas quais evidenciara-se a inércia empresarial, movimento este que seguiu uma orientação federal e que também ocorreu em outros Estados da federação, onde a indústria se expandia. (GOULARTI F^o, 2002, p. 209-10)

A partir de 1962, a economia catarinense sofreu profundas alterações quando passou a ser pensada pelos órgãos governamentais, acompanhando a política econômica definida em nível nacional e o movimento geral da industrialização brasileira. Internamente, o movimento geral da indústria catarinense passou a ser conduzido por grandes indústrias dos setores de alimentos (Perdigão, Sadia, Seara, Chapecó, Coopercentral, Duas Rodas), eletro-metal-mecânico (Tupy, Embraco, Consul, Weg, Kohlbach, Busscar, Duque), cerâmico (Cecrisa, Eliane, Portobello, Icisa, Cesaca), têxtil-vestuário (Artex, Hering, Karsten, Teka, Sulfabril, Malwee, Renaux, Buettner, Cremer, Marisol, Döhler), madeireiro (Adami, Sincol, Battistella, Fuck), carbonífero (CBCA, CCU, Metropolitana, Criciúma, Catarinense, Próspera), moveleiro (Cimo, Artefama, Rudnick,

Leopoldo), plástico (Hansen, Tigre, Cipla, Canguru, Akros) e porcelanas e cristais (Oxford, Schmitz, Ceramarte, Hering, Blumenau) (GOULARTI Fº, 2002).

O processo de integração e consolidação da indústria catarinense ocorreu não pela pulverização do capital, mas sim pelo processo de concentração e centralização do capital – “o grande capital concentrado nas mãos de poucos grupos empresariais tem uma capacidade de alavancagem financeira e tecnológica muito maior do que um amontoado de micro e pequenas empresas” (GOULARTI Fº, 2002, p. 1999).

No caso específico de Santa Catarina, a mudança no padrão de acumulação de capital foi comandada pelo capital de origem local e pelo Estado, sendo que este último teve papel decisivo para que essa acumulação ocorresse quando passou a utilizar instrumentos ativos de políticas econômicas (como os Planos de Metas) para implantar e ampliar a infra-estrutura social básica e para financiar o capital privado local.

Com o golpe militar de 1964, não ocorreram mudanças significativas no projeto desenvolvimentista e nem na correlação de forças ao nível do bloco no poder, com Celso Ramos garantindo a transição institucional para o regime militar sem rupturas em Santa Catarina. O governador, além de confissão de fé anticomunista, também tomou medidas administrativas para perseguir comunistas.

Celso Ramos apoiou abertamente o golpe de 1964. No dia 2 de abril de 1964, através de nota paga no Jornal O Estado, o governador publica seu pronunciamento sobre os acontecimentos políticos do momento:

O Estado que me confiou, em processo democrático, as responsabilidades de seu governador, não ignora a posição ideológica em que sempre me mantive, relativamente ao comunismo: repulsa intransigente e formal. Tenho comigo, desde que assumi os encargos de primeiro mandatário, que essa posição, antes reflexa de inabalável convicção, passou a integrar os compromissos de honra assumidos no juramento constitucional, proferido perante a egrégia Assembléia Legislativa. Entendo que as legítimas aspirações populares, reclamadas como imperativo de justiça social, têm condições de se efetivarem como ocorreu com outros povos, dentro da dinâmica de nosso sistema democrático. Conhecidos recentes acontecimentos, verificados no País, evidenciam, entretanto, sem deixarem margem de dúvidas, que a infiltração vermelha em determinados e altos círculos de influência nacional, cada hora e cada vez mais intensa e mais extensa, alcançou a disciplina das forças armadas, atingindo organicamente os princípios de hierarquia. Na organização militar, essa disciplina e esses princípios são expressas exigências constitucionais. Encarnam a própria existência do regime, e, assim, a definição de legalidade situar-se-á, necessariamente, nas áreas contrárias à subversão, postas em defesa da democracia, do respeito às leis e da segurança de um futuro cristão para a família brasileira. Com a certeza e a tranqüilidade de, neste momento histórico, poder interpretar o pensamento e a vontade da esmagadora maioria dos catarinenses, radicalmente contrária à sovietação da Pátria, solidarizo-me

sem reticências no coração com as gloriosas forças militares que defendem a verdade democrática, confiante em que todos desejamos seja ainda uma exaltação da Lei. Que Deus, nesta hora dramática, a todos nos inspire, para que cada um saiba dar a soma do seu patriotismo, do seu sacrifício e da sua renúncia ao Brasil, que queremos como Pátria única, livre, soberana, cristã e eterna. Palácio do Governo, em Florianópolis, 1º de abril de 1964. Celso Ramos, Governador. (RAMOS, *apud* O ESTADO, 2/4/63)

Da mesma forma que o governo executivo, o presidente da Assembléia Legislativa do Estado, Deputado Ivo Silveira (correligionário e sucessor de Celso Ramos no governo estadual), divulgou uma nota oficial, na qual afirma estar o Parlamento estadual tornando público esse pronunciamento como resultado da interpretação do sentimento cristão do povo catarinense, que o legislativo representa:

[...] a pátria necessita de reforma na sua estrutura sócio-econômica, mas as reformas devem ser obtidas pelos meios pacíficos e legais que são exigência de nossa natureza liberal. [...] repulsa ao comunismo e mais decidido apelo às constituições vigentes, pois sendo democratas poderosos merecem o regime democrático sem o qual o Brasil estaria desviando o curso de sua história. Palácio da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina em Florianópolis 1º de abril de 1966. Ass. Deputado Ivo Silveira. (SILVEIRA, *apud* LENZI, 1983, p. 322)

Com a implantação da ditadura militar, na prática imprime-se maior clareza à condução do aparelho do Estado como instrumento de promoção da acumulação privada do capital, condução essa impossibilitada de ser processada democraticamente. E mesmo após 1964, ao nível do discurso, a democracia continuará a ser proclamada. Exemplo dessa proclamação encontra-se no enunciado das leis educacionais que foram aprovadas a partir de então, como veremos no próximo capítulo. O mesmo Estado que impede a presença do elemento popular no processo de definição das políticas públicas assume “compromissos” com a democracia, falando em seu nome.

As classes dirigentes estaduais sabiam que o golpe de Estado de 1964 era uma forma de mantê-las concretamente no poder. À semelhança do bloco civil-militar que chegou ao poder nacional, através de um golpe militar, as elites catarinenses afirmavam a necessidade dessa intervenção como forma de salvar o Brasil ante a ameaça à democracia e devido ao caos econômico, social e político em que se encontrava o país. Fizeram uso da teoria conspiratória dos militares que, para justificar sua “ação revolucionária”, afirmavam estar o governo de João Goulart transformando o país numa “república sindicalista comunista”. Assim, diante do iminente “perigo vermelho” estampado nas reformas de base e nos movimentos populares que atingiam o

campo e a cidade, e numa conseqüente implantação de um regime totalitário, em nome da democracia, da ordem social e cristã, os governantes catarinenses “representantes legais” dos anseios populares de nosso Estado, só poderiam se solidarizar e tudo fazer para que o bloco civil-militar que assumiu o controle do poder central tivesse êxito na manutenção do regime que se auto-intitulou de “democrático”.

Para Martins (1989), nos anos de 1963 e 1964 já existia em Santa Catarina uma articulação de caráter golpista. Essa articulação era fomentada pela presença marcante do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais⁵⁶ (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática⁵⁷ (IBAD), num intenso trabalho de formação ideológica de lideranças locais.

Do lado militar, o Comandante do 5º Distrito Naval (representante do núcleo da força militar em Santa Catarina), Coronel Sílvio Pinto da Luz⁵⁸, articulava discussões em torno da existência, por parte do governo janguista, de um golpe contra a ordem constitucional. Do lado civil, destacavam-se os conservadores Dr. Aragão, membro do clero, Carolina Galotti Koerich (dirigente da CAMDE), Nereu do Vale Pereira (vereador e presidente do PDC) - retratavam publicamente seu apoio ao golpe militar.

Entidades da sociedade civil, como a Campanha da Mulher em Defesa da Democracia⁵⁹ (CAMDE), o Círculo Operário (ligado à Igreja Católica), em colaboração com o IBAD, realizaram pesada propaganda político-ideológica a favor do golpe militar de 64 e, em nome da “democracia e dos princípios morais e da verdadeira vocação cristã” do povo catarinense, se auto-nomeavam defensores da sociedade que estava “sob ameaça”, mobilizando-se contra o “avanço vermelho” e da subversão à ordem constitucional que entendiam estar o governo de João Goulart defendendo e instituindo (MARTINS, 1989, p. 136).

⁵⁶ O IPES foi uma entidade criada por empresários paulistas e cariocas (e também constituída por militares e profissionais liberais), que desempenhou durante o período de sua existência (1961-1971) “um papel singular na história recente dos grupos de pressão e propaganda política que tiveram atuação na sociedade brasileira”. Seu projeto societário propunha a viabilização de reformas econômicas e sociais “sem revolução”. Segundo sua doutrina “cabe aos empresários brasileiros a ‘responsabilidade democrática’ no sentido de ‘acelerar o desenvolvimento econômico e promover o progresso social’”. Essa entidade era defensora ardorosa da propriedade privada e sua profissão de fé anticomunista (SOUZA, 1981, p. 19-21).

⁵⁷ O IBAD foi “um organismo a serviço do grande capital e por ele financiado trabalhou desde sua fundação, no final dos anos 50, em defesa da democracia e contra o comunismo” (MARTINS, 1989, p. 130).

⁵⁸ O coronel Sílvio Pinto Luz foi o “braço militar” em Florianópolis da UDN “golpista de 1964”, que num passado recente, em Florianópolis, como Comandante do 14º Batalhão do Exército, “já havia ensaiado um golpe militar contra a democracia populista”; um golpe (orquestrado nacionalmente por udenistas e militares) que tentou impedir que João Goularti assumisse o governo em 1961 (MARTINS, 1989, p. 133).

⁵⁹ A CAMDE era uma organização direitista de alcance nacional formada por senhoras representantes de setores da elite catarinense (MARTINS, 1989).

Martins (1989, p. 142), afirma que a CAMDE, “pela sua composição e ação, foi o organismo que melhor caracterizou publicamente a presença das classes dominantes no golpe e nos meses anteriores a ele”. Manifestou em jornais do estado sua profissão anticomunista, convocando e organizando manifestações públicas e arrecadando donativos “em nome da democracia”. Organizou a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, realizada em 19 de abril de 1964, a “Campanha do Ouro para o Bem do Brasil”, as manifestações contra a “Campanha da Legalidade”, “Campanha do Muro de Berlim”, assumindo sempre um posicionamento nitidamente anticomunista.

Segundo Choinacki (2003, p. 211), o “movimento pela democracia” em Santa Catarina, comandado por “grupos de direita”,

[...] conclamava o povo a participar de atos. Houve a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, organizada pela Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), que reuniu expressivo número de pessoas, autoridades, políticos e intelectuais comprometidos com o autoritarismo. Os evangélicos realizaram na capital um culto de ação de graças, agradecendo pelo golpe militar e o interpretando como a possibilidade de pôr fim às relações com os temidos comunistas.

Por parte das forças conservadoras que apoiavam o golpe militar, havia uma intensa propaganda política, “com resistência de alguns setores enfraquecidos pelo desgaste e ataque massivo dos militares, enquanto os empresários estavam plenos de expectativas de lucrarem cada vez mais” (CHOINACKI, 2003, p. 211).

Nesse contexto, como não poderia ser diferente, a linha discursiva dos principais partidos políticos de Santa Catarina - o PSD e a UDN - que “sempre foi semelhante, sem molestar as estruturas políticas que apoiavam o poder disputado dentro de uma possível alternância, entre os próprios donos”, eram de apoio incondicional ao golpe militar (LENZI, 1983, p. 322).

Após a consolidação do golpe de 1964, várias Comissões de Inquérito foram formadas com o fim de averiguar e punir “os subversivos” da “ordem democrática instalada pelos militares”. Houve cassações, como a do Deputado Paulo Stuart Wright (do PSP), perseguições políticas, prisões e até violências físicas às pessoas tidas como esquerdistas, como no caso da queima em praça pública (em 1964) do acervo da Livraria Anita Garibaldi⁶⁰, ocorrido com a participação de

⁶⁰ A livraria Anita Garibaldi, situada no centro de Florianópolis, na concepção das forças conservadoras, era “conhecido local onde se reuniam” estudantes, intelectuais, profissionais liberais, funcionários públicos federais, “marxistas e esquerdistas”, [...] “elementos reconhecidamente vermelhos”, [...] “pelegos pagos para propagarem os

um grupo vinculado ao Círculo Operário e Nereu do Vale Pereira (LENZI, 1983; MARTINS, 1989).

O movimento estudantil assumiu uma postura de resistência ao golpe de 1964. Os estudantes, articulados a partir de sua entidade máxima representativa em nível estadual – a União Catarinense dos Estudantes (UCE) - realizaram protestos contra o regime ditatorial que se instalava no país e no estado. A repressão policial-militar desmantelou, enfraquecendo num primeiro momento, o movimento estudantil catarinense, sendo que a UCE teve sua sede invadida e seus arquivos arrombados por militares da Marinha. Vários protestos públicos foram organizados pelo movimento estudantil, tais como: contra a Lei Suplicy de Lacerda, contra a invasão dos EUA na República Dominicana, contra o fechamento do restaurante universitário da universidade federal, contra o bárbaro assassinato do líder estudantil Edson Luís de Lima Souto; enfim, contra o “imperialismo ianque”, “a intervenção americana em assuntos internos do país”, “contra o Estado policial que caracterizava a ditadura” (MORETTI, 1984, p. 95).

Segundo Moretti (1984, p. 97), os estudantes de Florianópolis (o centro do movimento estudantil, nesse período, localizava-se na UFSC) concentravam sua atuação no confronto com o regime militar, objetivando denunciá-lo e desgastá-lo: “o movimento estudantil era um dos poucos setores sociais nesses dias que conseguia burlar o bloqueio do regime e trazer a público a denúncia do regime”. Essa situação se modifica significativamente após 1968, quando o governo do estado, na figura do seu governador Ivo Silveira, afirmava que “em caso extremo” (o que é um caso extremo num regime de exceção?) era necessário usar “jatos d’água, gás lacrimogênio e cassetetes para reprimir com violência, para garantir a ordem”, ou seja, reprimir, “custe o que custar”, as ações subversivas que prejudicassem o andamento da ordem social (SILVEIRA, *apud* MORETTI, 1984, p. 96).

Devido à intensa repressão policial-militar e à dificuldade das lideranças estudantis para conduzir o movimento, a UCE esmoreceu na sua atuação e foi desativada após 1968 (por ocasião do Decreto Federal nº 477), sendo novamente articulado em 1979, por ocasião da realização do I Encontro Catarinense de Estudantes.

Questiona Luci Choinacki (2003, p. 212): “Quem lucrou com o golpe em Santa Catarina, quem fez parte, quem sustentou a ditadura militar no Estado. Quais empresários beneficiaram-se

ideais marxistas-leninistas em nossa Capital, numa afronta aos brios democráticos de nossa gente” (Jornal A Gazeta, de 5 de abril de 1964).

de recursos públicos para enriquecer, transformando pequenas empresas em grandes grupos hoje?”.

Apesar de que ainda falte na historiografia catarinense estudos que abordem a questão do golpe de 1964 de forma mais sistematizada e aprofundada, a própria deputada catarinense, referenciada em estudos de Michels (1998) e Goularti Fº (2002), faz algumas reflexões no sentido de responder as perguntas que formula.

Afirma Choinacki (2003, p. 212) que na época do golpe Santa Catarina era um estado predominantemente rural, com um pouco mais de dois milhões de habitantes. O modelo de desenvolvimento implantado pelos militares produziu uma inversão nessa situação, “resultando em uma urbanização acelerada e esvaziando a área rural”. Houve uma média de 6,3% de crescimento da população urbana na década de 60 e de 5,6% na década de 70, sendo que o crescimento demográfico da zona rural ficou em torno de 1,16%. O salto no processo de urbanização – de 32% em 1960, para 60% em 1980 e 70,6% em 1991 -

[...] trouxe ao Estado os mesmos problemas nacionais: ocupação desordenada, poluição, desemprego e subemprego, graves problemas habitacionais, de trânsito e saneamento, falta de espaços públicos de lazer e convivência em quantidade adequada ao tamanho da população. O que se viu foi um crescimento da favelização nas principais cidades do Estado. (CHOINACK, 2003, p. 212)

No campo econômico, “houve um aumento inacreditável da concentração de renda em Santa Catarina, patrocinado pelo governo com o apoio dos militares”, sendo que os empresários recebiam subsídios e créditos para investirem em ganhos de capital, “enquanto a classe trabalhadora era subtraída em seus direitos, tanto políticos quanto sociais” (CHOINACKI, 2003, p. 213). Destaca a autora que o crescimento das empresas, realizado à base de subsídios e financiamentos baratos do governo estadual e superexploração dos trabalhadores estavam direta e intimamente vinculado às relações com o poder.

Em relação à questão das origens do significativo e vertiginoso crescimento do capital empresarial, estudos de Michels (1998, p. 190) demonstram:

Em 1965, de todos os recursos investidos [pelo governo estadual] 78% foram aplicados no **Meio** (Energia, Rodovias e Obras de Artes) e em **Expansão Econômica** (armazenagem, fomento agropecuário, abastecimento, participação em empreendimentos pioneiros e Banco do Estado). Os outros 22% restantes foram destinados ao **Homem** (educação e cultura, justiça e segurança pública, saúde pública e assistência social e serviços de água e esgoto). (grifos do autor)

O autor exemplifica alguns dos investimentos do Estado catarinense em empresas privadas durante a ditadura militar:

Fundição Tupy, empresa localizada em Joinville [...] em 1965 – inauguração do pavilhão de recozimento, com a presença do Ministro da Indústria e do Comércio do Governo Castello Branco, [...] Outro acontecimento importante envolvendo diretamente a Tupy, é a campanha política que acabou por conduzir o então diretor-gerente, Nilson Wilson Bender, à Prefeitura de Joinville [...]. O Grupo Cecrisa, de Criciúma, tinha em 1971, [...] um patrimônio líquido de 5 milhões de dólares e, dez anos depois (1981), estava com um patrimônio de 83 milhões de dólares, obtendo um crescimento de 1600%, doze vezes maior que a taxa de crescimento do PIB de Santa Catarina no mesmo período (130%) [...] Vínculos da Cecrisa com o Estado estendem-se a setores distintos, desde a obtenção do crédito, subsídios, incentivos, até o domínio sobre meios de comunicação – três tevês e nove rádios [...]. O espantoso crescimento patrimonial declarado do Grupo Portobello verifica-se através da análise patrimonial de 1971 a 1989, no qual constata-se uma evolução de 8700% [...]. A Sadia teve uma evolução patrimonial declarada, entre 1971/1981, de 970%; a Perdigão, de 2200%; a Chapecó, de 1300%; e a Ceval, de 1500% (aproximadamente). (MICHELS, 1998, p. 210-227)

A realidade de profundo enriquecimento privado à custa de muito dinheiro público (sem riscos para as empresas) e da exploração da força de trabalho catarinense -, este “modelo catarinense de desenvolvimento”, na verdade serve à poucos grupos empresariais e familiares, resultado de teorias e práticas desenvolvimentistas formuladas pela CEPAL, instituída pela ONU, ferrenhamente defendidas pelos intelectuais locais - Alcides Abreu, Paulo Fernando Lago, Fernando Marcondes de Mattos. (GOULARTI Fº, 2002)

2.2.2 O segundo Plano de Metas - PLAMEG II

Como já ocorria em nível nacional, e no governo do seu antecessor, o estado catarinense governado por Ivo Silveira intensificou sua ação planejadora, para desempenhar suas funções de regulador da política econômica e social. As ações intervencionistas do Estado (após 1964), em vários setores da vida brasileira, demonstraram a tendência à planificação crescente como uma das formas de aumentar o poder de controle do Estado sobre as ações da sociedade civil (AMORIM, 1984, p. 20).

Ivo Silveira também se utiliza da estratégia do planejamento para implantar seu projeto de governo. Seu governo dispôs de um Plano de Metas – o PLAMEG II⁶¹ -, criado pela Lei 3.791, de 30 de dezembro de 1965, ao final do governo Celso Ramos, como forma de garantir a continuidade do projeto governamental desenvolvimentista.

A finalidade proposta para o PLAMEG II era a de “promover a expansão da economia e impulsionar o desenvolvimento social do Estado, consideradas as condições propiciadas pelo Plano anterior” (SCHMITZ, 1982, p. 6).

O PLAMEG II estabeleceu quatro metas para o quinquênio 1966-1970:

I – a melhoria dos meios administrativos (administração pública e sedes administrativas);

II – a valorização dos recursos humanos (ensino, difusão cultural e pesquisa);

III – a expansão econômica (energia, transporte, comunicações, finanças, industrialização, riquezas naturais, agricultura, pesca e turismo);

IV – a melhoria das condições sociais (cooperação com os serviços de justiça, segurança pública, saúde pública e cooperação social, engenharia sanitária, habitação e abastecimento).

Para os governantes, o desenvolvimento econômico seria caminho para a obtenção do desenvolvimento social. O governo afirmava que “a expansão econômica dependia das ações do Estado, para que estas completassem e estimulassem a ação da iniciativa privada” (MICHELS, 1998, p. 193).

Alcides Abreu (1965, p. 77), como vimos, um dos mentores intelectuais do Plano de Metas II, expressou a visão do governo estadual com relação à articulação que fazia entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social: “O homem é o meio e fim da atividade econômica. Não há como pensar em desenvolvimento econômico senão para que haja progresso social”. Logo, o desenvolvimento social seria consequência do desenvolvimento econômico, e este seria fruto da ação humana, tendo em vista que “o progresso material que se persegue” (ABREU, 1965, p. 114) seria obtido pela ação do homem bem preparado.

Para esse intelectual, preparar adequadamente o homem é o papel da educação. A educação foi, assim, considerada o principal elemento que possibilitaria o alcance da meta de engajar o homem como força motriz das atividades para o desenvolvimento estadual, ou seja, como força produtiva eficaz.

⁶¹ O primeiro Secretário do PLAMEG II foi Annes Gualberto que, após sua morte, foi substituído por Colombo Machado Salles, que sucedeu Ivo Silveira no governo do Estado no ano de 1971.

Sob o slogan “Paz e prosperidade”, por “entender que na desordem e no desentendimento ninguém produz” e mantendo um profícuo diálogo com o governo central, pois “nosso Estado não apresentava luta de classes e vinha progredindo”, Ivo Silveira encontra, no âmbito do aparelho governamental, os mecanismos que vão garantir a continuidade para um planejamento global de suas ações que, “com a solidariedade das ações da iniciativa privada poderão atingir soluções ainda reclamadas” (SILVEIRA, *apud* DIÁRIO CATARINENSE, 1993, p. 90). As soluções reclamadas pela “sociedade” dizem respeito à continuidade das obras de infra-estrutura, da política de créditos e subsídios; enfim, de uma política que garantisse as bases do desenvolvimento industrial iniciadas na gestão anterior e, portanto, as bases da acumulação privada do capital.

Dentre as soluções reclamadas, também se colocava a necessidade de sistematização do planejamento educacional, como forma de alcançar uma das metas traçadas no PLAMEG II, que era a de “valorizar os recursos humanos”.

Será sob a vigência do PLAMEG II que a política educacional de fato será pensada em termos globais, com a utilização da estratégia do planejamento na organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. O PLAMEG II apresentava como uma de suas quatro metas prioritárias para o desenvolvimento econômico-social a “valorização de recursos humanos”, colocando o ensino como condição para essa valorização. A partir de então, o planejamento da educação será considerado como uma das questões-chave para o Estado.

Com o objetivo de satisfazer esta meta foi elaborado o primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina para o período de 1969-1980, que ofereceu as normas pedagógicas e os procedimentos administrativos ao cumprimento do que dispõe o Sistema Estadual de Ensino. O PEE foi considerado um plano setorial que junto, como os demais planos setoriais, integrava o plano geral do Estado – o PLAMEG II (AMORIM, 1984).

[...] os objetivos do Plano Estadual de Educação 1969/1980 surgiram da preocupação básica de vincular a educação com a economia. Dentro dessa visão denominada economicista, as formulações presentes no PEE vinculam sempre educação com desenvolvimento econômico pensado para Santa Catarina, atribuindo-lhe, além da tarefa de formar adequadamente a força de trabalho, tarefas como a criação de novos hábitos de consumo, o estabelecimento de novos padrões de mobilidade social, e ainda a divulgação de “valores” próprios da sociedade urbano-industrial. Isto porque o projeto de desenvolvimento econômico elaborado pelo aparelho de Estado tinha a industrialização como meta principal. (AMORIM, 1984, p. 125)

Para a execução do PLAMEG II, permaneceram intactas as estruturas institucionais criadas na gestão de Celso Ramos, sendo que o plano foi orçado em 216 milhões de cruzeiros que, segundo a ordem prioritária dos investimentos, foram destinados: à expansão econômica – 62%, com destaque para energia, transporte e industrialização; à melhoria das condições sociais – 17%; à valorização dos recursos humanos – 15%; melhoria dos meios administrativos – 6%. Ou seja, no tocante à expansão industrial, o Plano fez investimentos expressivos com 77% dos recursos destinados à expansão do capital (transportes, comunicações, agropecuária e indústria) e 23% ao progresso social (programas sociais: educação, administração, saúde, saneamento, segurança, assistência e previdência, habitação e planejamento urbano).

O PLAMEG II destacou-se pela construção da atual sede da Assembléia Legislativa de Santa Catarina, início da construção da segunda ponte que liga a ilha (na capital) ao continente; no setor agrícola, pelo incentivo ao cooperativismo agrícola e construção de armazéns de estocagem e linhas especiais de crédito, sendo que esse setor teve um papel estratégico para o governo, destacando-se com níveis de produção agropecuária ultrapassando a média nacional; no setor de eletrificação, ampliou-se a rede de distribuição de energia elétrica e o número de localidades servidas pela rede elétrica; no setor de telecomunicações, foi criada a Companhia de Telecomunicações de Santa Catarina – COTESC (transformada mais tarde em Empresa de Telecomunicações de Santa Catarina - TELESC).

O Plano também foi responsável por outras políticas que ampliaram a estrutura do aparelho estatal e a construção de várias obras públicas: criação do DEATUR (Departamento Estadual de Turismo), primeiro órgão de turismo do estado; ampliou o Hospital Nereu Ramos; criou a Avenida Beira Mar Norte em Florianópolis e o manicômio judiciário, o Laboratório Central de Saúde Pública, a Casa de Detenção, a construção do prédio sede da CELESC e da Imprensa Oficial, da Escola de Polícia, o Centro Homoterápico, etc.

No setor educacional, construiu 3.500 salas de aulas, inaugurou cerca de 100 escolas, aumentou os salários dos professores normalistas em 482% e o dos estatísticos em 783%. E com o objetivo de traçar as bases da política educacional catarinense e o planejamento global das ações nessa área, em convênio com MEC-INEP-UNESCO, o governo realizou em 1967 o Colóquio Estadual sobre a Organização dos Sistemas de Ensino⁶² (CEOSE). E, mediante

⁶² Sobre a importância e o papel do CEOSE no processo de elaboração da política educacional catarinense, analisaremos no próximo capítulo.

convênio PLAMEG-UDESC-CEPE, fomentou a realização de pesquisas⁶³ que apontassem a problemática do ensino primário e médio no Estado, sob a assessoria de Jacques Torfs, um perito da UNESCO integrante das missões de planejamento educacional no Brasil.

Também como parte da estratégia governamental para ajustar a política educacional à política econômica, à semelhança do governo federal (que no período de 1968-1971 promulgou as Leis 5.540/68 e 5.692/71), no ano de 1969, além da aprovação do Plano Estadual de Educação para o decênio 1969-1980 (Decreto Secretaria de Educação nº 8.828, de 31 de dezembro e Resolução CEE nº 15/69), o primeiro de Santa Catarina e pioneiro no Brasil (SILVA, 1996, p. 228), também é aprovada a segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino (Lei 4.394, de 20 de novembro).

No final da execução do Plano de Metas, das previsões iniciais foram aplicadas NC\$⁶⁴ 148,9 milhões, distribuídos em: 55,1% em transporte, 11,37% na educação, 11,1% em comunicação, 6% em administração, 5,4% em agropecuária, 4,9% em saúde, 3,4% em saneamento, e outros 2,7% em áreas diversas. Observa-se aqui o quanto a intervenção do Estado foi significativa na economia catarinense, uma vez que quase 80% dos recursos do governo estadual foram destinados ou gastos em setores diretamente vinculados ao que se denominou de “desenvolvimento econômico”⁶⁵, mas que era, em última instância, uma forma de superação da crise de acumulação privada em Santa Catarina.

Enfim, podemos concluir que a política desenvolvimentista implantada pelo governo estadual nos anos de 1960 esteve fundamentada num projeto societário autoritário, cuja propaganda de ser um “modelo catarinense”, pensado e implantado por “gente catarinense”, nada mais era do que “uma forma de controlar o imaginário da população, que passava a acreditar que realmente não existia conflito de classes no Estado, ou mesmo desarmonia nas relações sociais e de trabalho” (CHOINACKI, 2003, p. 214).

⁶³ “Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina” (1967); “Evasão e repetência nas comunidades pesqueiras (1968)”; “Expansão da escolaridade primária até a 6ª série” (1968); “A situação do ensino médio em Santa Catarina” (1969). No próximo capítulo comentaremos sobre o conteúdo dessas pesquisas e sua afinidade com os objetivos da política educacional proposta pela esfera governamental estadual.

⁶⁴ NCR\$ - cruzeiros novos.

⁶⁵ O próprio Fernando Marcondes de Mattos que, segundo MICHELS (1997), foi um dos ideólogos que contribuiu significativamente para a constituição da categoria *modelo catarinense de desenvolvimento* e do pensamento desenvolvimentista no Estado, reconheceu que o planejamento (PLAMEG II) via FUNDESC (composto pelos recursos advindos das rendas estaduais e do aproveitamento dos incentivos fiscais criados pelo Estado) acabou concentrando a maioria dos recursos na expansão industrial, desprezando as desigualdades regionais e sociais existentes (MATTOS, Fernando Marcondes de. **Santa Catarina: nova dimensão**. Florianópolis: UFSC, 1973).

Tal projeto de sociedade, que ignorava o quadro de desigualdade social existente, e objetivava o enriquecimento privado, levou a uma sociedade não da “gente catarinense”, mas de poucos privilegiados que se apropriaram do patrimônio público em nome do “bem comum”.

O Estado catarinense, enquanto uma forma superior de organização capitalista, estabeleceu relações com as elites locais e os grupos econômicos para consolidar planos e metas no seio do aparato estatal.

Para a concretização das metas governamentais de cada período histórico, é formado um tipo de organização estatal a partir dos interesses da valorização máxima do capital. Um Estado ora liberal, ora planejador, porém sempre comandado por oligarquias com caráter estamental que, aparentemente, passam a imagem de inconciliáveis refugiando-se em partidos conservadores. Apesar da autonomia relativa do Estado, é um Estado que se molda à ordem econômica. (GOULARTI Fº, 2002, p. 29)

Os governantes catarinenses propagavam⁶⁶ a existência de um “modelo catarinense de desenvolvimento”, um modelo que afirmavam ser descentralizado e socialmente mais democrático. Ou seja, utiliza-se do discurso ideológico para impingir, na sociedade catarinense, a idéia de que o modelo de desenvolvimento por ela pensado e conduzido resultou num projeto de sociedade mais democrático, baseado na pequena e média propriedade e, portanto, possibilitando uma maior distribuição de renda e maiores oportunidades econômicas e sociais.

Na realidade, tal modelo inexistente⁶⁷. Pois o que se constatou após 1960 é que, a partir dessa década, as possibilidades de acumulação de capital vão se estreitando, exigindo que a condução da economia e dos negócios seja realizada de forma mais planejada, ocorrendo uma ampliação da diferenciação social e acelerando a concentração e centralização de capital.

Entre 1962 e o final da década de 90 frustram-se os sonhos de muitos pequenos capitalistas, uma vez que o processo de centralização diminui ainda mais as possibilidades deles prosperarem. A saída para muitos pequenos e médios capitalistas foi se subordinarem à grande indústria ou ao complexo agroindustrial, vivendo nas franjas do grande capital. É a época do capitalismo monopolista em Santa Catarina. (GOULARTI Fº, 2002, p. 194)

⁶⁶ A ideologia que afirma a existência do “modelo catarinense de desenvolvimento”, como modelo ímpar de desenvolvimento no Brasil, ainda está presente no discurso orgulhosamente proclamado pelos governantes em Santa Catarina.

⁶⁷ Para mais informações, ver estudos de Michels (1998) e Goularti Fº (2002).

O que ocorreu é que a economia capitalista seguiu a lógica ditada pelo movimento do capital, inexistindo, portanto, um modelo catarinense de desenvolvimento com dinâmicas próprias. E o Estado catarinense, como “Estado-de-classe”, com suas políticas econômicas desenvolvimentistas criou os arcabouços institucionais e financeiros para o livre desenvolvimento das forças produtivas, que até a década de 1960 estavam sendo barradas pela falta de capital financeiro e infra-estrutura. E “somente o Estado, tanto em âmbito nacional como estadual, dispunha de capital suficiente e capacidade de articulação para comandar os investimentos perseguidos pelo capital industrial” (GOULARTI Fº, 2002, p. 195), como foi possível visualizar através da política desenvolvimentista adotada a partir dos Planos de Metas governamentais (PLAMEG I e PLAMEG II), implantados pelo poder oligárquico presente no controle do aparelho governamental.

Os Planos de Metas, ao traçarem políticas governamentais globais, representaram uma tentativa de coordenação de várias esferas sociais⁶⁸. Por isso, repercutiram em todos os setores (entre os quais a educação), dependendo inclusive de vários setores sociais, não só para brotar em forma de propostas, como também para garantir que as metas traçadas fossem alcançadas. A política educacional foi, portanto, decorrente desse planejamento global.

Tanto os Planos de Metas como as proposições legais (leis, decretos) que objetivaram reformar o sistema educacional catarinense, ao estabelecer objetivos a serem alcançados e ao definir meios através dos quais estes deveriam ser obtidos, limitaram as opções e comportamentos de diversos grupos sociais que compunham a sociedade catarinense naquele momento histórico. Isso ocorreu porque o “planejamento é uma forma histórica de controle social”, sendo útil, antes de tudo, à reorganização do sistema de poder em benefício de uns grupos sobre outros (PEREIRA, 1975, p. 15).

E contrariamente ao afirmado pelos defensores do capital, do chamado “modelo catarinense de desenvolvimento”, ao longo dessas décadas, pós 1960, observa-se que “a renda estadual está cada vez mais concentrada”, “a maioria da população catarinense encontra-se abaixo de países considerados pobres” (em relação ao Índice de Desenvolvimento Social - IDS); “aos trabalhadores catarinenses não foi permitido ter, sequer, [...] uma participação significativa nos

⁶⁸ Karl Mannheim identifica o planejamento como a possibilidade de coordenação de várias esferas sociais, considerando também a necessária interdependência dessas várias esferas da vida social (enquanto técnicas sociais). Essa abordagem nos oferece pistas para entender porque, em Santa Catarina, ao planejamento global feito pelo

aumentos de produtividade”; o “modelo catarinense” acabou, assim, “privilegiando muito mais o enriquecimento privado do que os aumentos salariais” (MICHELS, 1998, p. 227-228).

O projeto de desenvolvimento capitaneado pelas forças oligarcas foi, portanto, um projeto que criou um modelo de desenvolvimento econômico e social que

[...] com relação a renda *per capita* o Estado de Santa Catarina (US\$ 3.035,00 – 1987) sobressai, superando todos os países considerados, inclusive a Coréia do Sul (US\$ 2.690,00) – 1987), apresentada quase sempre como o exemplo das potencialidades do capitalismo, e em até seis vezes os países mais pobres da lista (e não pobres do mundo, que não estão aqui considerados, pois a preocupação foi relacionar apenas os que apresentam IDS superior a Santa Catarina). O outro lado da questão é, todavia, alarmante: o desenvolvimento social catarinense é inferior a quase todos os países da tabela, os quais, convém insistir, têm renda média muito inferior. Nações com renda seis vezes inferior apresentam-se socialmente superiores a Santa Catarina! O índice catarinense de 0,65, que resulta de uma taxa de alfabetização de 86,5%, esperança de vida de 72 anos e coeficiente de Gini 0,56 (numa escala que vai de zero a um) – revela-se no mesmo nível dos países de reconhecidos problemas sociais como a Tunísia (0,63), El Salvador (0,68) e Filipinas (0,69); e ficamos incrivelmente distantes de sociedades latino-americanas como Chile (0,80), Peru (0,81) e Costa Rica (0,84). (MONTIBELLER, *apud* MICHELS, 1998, p. 227)

Referenciado em estudos empíricos, constata-se que o estado de Santa Catarina “não pode servir de exemplo de distribuição de renda, de boas condições sociais e outras, como difundem as elites do Estado”, pois “estar acima do índice brasileiro (0,52) não é muito para um estado que pretende ser a ‘Europa’ brasileira” (MICHELS, 1998, p. 227-228).

Tanto a estrutura de distribuição de renda, como o grau de alfabetização ou a expectativa de vida ao nascer (indicativo do nível geral de saúde), apresentam-se como resultado das relações sociais de produção e da atuação dos governos. “Não basta produzir muito; importante é que o fruto da produção se espalhe pela sociedade como um todo” (MONTIBELLER, *apud* MICHELS, 1998, p. 228).

A exemplo de muitos estados brasileiros, o desenvolvimento capitalista em Santa Catarina também causou profundas desigualdades sociais e econômicas:

No tocante à qualidade de vida, apesar de um “profundo e multifacetado processo de transformações estruturais nas últimas quatro décadas”, o Estado teve a sua concentração de renda aumentada entre 1960-1980: em 1969 os 10% mais pobres ganhavam 2,6%; em 1970, 1,8%, e em 1980 apenas 1,3% da renda familiar, isto é, da parcela da renda global gerada no Estado e distribuída às famílias. As famílias 10%

mais ricas detinham em 1960, 30,9%; em 1970, 34,4%, e em 1980, 37,5% da mesma renda familiar. (SILVA, 2000, p.1)

O projeto societário das classes dirigentes catarinenses produziu, para parcela significativa da população, o empobrecimento social. Segundo pesquisa do ano de 1990, do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Santa Catarina tinha na época 4,5 milhões de habitantes; em consequência, a miséria atingia cerca de 963 mil pessoas. Na época, o estado era considerado o quinto maior produtor de alimentos do Brasil, ocorrendo, no entanto, que quase um milhão de catarinenses não obtinha remuneração suficiente para manter-se com as mínimas condições necessárias.

Assim, esse projeto societário foi pensado para poucos, apesar do discurso em contrário. O objetivo das políticas econômicas e sociais implantadas pelo Estado era apresentado como voltado para o atendimento dos “interesses sociais”, o atendimento das necessidades sociais da população em geral. Entretanto, seu objetivo real estava baseado nas vinculações que transformaram a ação do Estado – como políticas públicas – em ações concretas de classes para apropriação econômica e dominação política. Dependendo da correlação de forças (classes e intraclasses), “as políticas públicas adquirem um caráter seletivo (de gestão da coisa pública)”, transformando-se numa espécie de “filtro” para o atendimento de interesses de determinados grupos e/ou setores empresariais e/ou frações de classes. Esses “filtros” “refletem as negociações internas para a determinação de quais espaços/setores o Estado irá investir e/ou aplicar os recursos públicos” (SILVA, 1996, p. 309).

Após quatro décadas de intensa intervenção estatal na economia catarinense, a política estatal efetivamente favoreceu (MICHELS, 1998; GOULARTI Fº, 2002): aos grupos privados do estado, consolidados mundialmente, ampliar cada vez mais seus mercados; o empobrecimento social da população; o endividamento e esgotamento financeiro do aparelho estatal, que procurou oxigenar-se para dar continuidade ao impulso desenvolvimentista; um intenso arrocho salarial dos trabalhadores do serviço público estadual e uma crescente degradação dos serviços públicos, tais como a educação, a saúde, a habitação e o transporte. Tem sido uma política que, contraditoriamente, vem gerando, por um lado “imensas fortunas”, por outro, “uma vasta gama de trabalhadores e desvalidos” vivendo em condições de vida imersas num terceiro-mundismo brasileiro e catarinense, em particular.

Em relação à questão educacional, veremos no próximo capítulo como a política educacional destinada a “vencer as trevas do subdesenvolvimento” (DUTRA, 1984, p. 30) integrou o projeto de desenvolvimento daqueles que controlavam o aparelho estatal. A partir da análise do papel da educação nesse projeto de sociedade, o capítulo seguinte tem como objetivo analisar, em linhas gerais, qual foi a política educacional proposta pelos governantes. Procuramos evidenciar como estava colocada a questão da formação de professores em nível superior e identificar aspectos dessa política que contribuiriam para justificar a criação de um curso superior de Pedagogia.

3 POLITICA EDUCACIONAL E PROJETO SOCIETÁRIO MODERNIZADOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR EM SANTA CATARINA

O processo de modernização da sociedade catarinense, um desafio posto pela lógica do “ascenso histórico das forças econômicas” (FIESC, 1960), liderado pelo poder oligarca no comando do aparelho governamental na década de 1960 - lançou mão do recurso do planejamento como instrumento para adequar situações e criar políticas públicas voltadas às necessidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Para possibilitar a inserção de Santa Catarina no projeto desenvolvimentista que também estava sendo implantado em nível federal, o Estado reservou um importante papel para o setor educacional. Para que a política econômica tivesse êxito, era indispensável promover o ajustamento da educação a essa política.

O ajustamento ocorrido a partir dos anos 60, foi configurado, principalmente, a partir da aprovação e implementação de leis que regulamentaram o Sistema Estadual de Ensino e a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação. Esse conjunto de leis e decretos constituíram-se em medidas legais num esforço comprometido com a necessidade de se ordenar e normalizar a questão educacional em Santa Catarina, incorporando-a aos preceitos da LDB/61 e à ideologia desenvolvimentista presente no projeto econômico nacional e estadual.

Assim, é intenção deste capítulo analisar a política educacional catarinense na década de 1960. Esclarecemos que não há a intenção de analisar com profundidade toda a política educacional do período de estudo em questão. Interessa-nos evidenciar na análise alguns aspectos da política que demonstram sua correlação com o projeto societário em desenvolvimento – concepção, objetivos e papel da educação, a centralidade dos seus interesses (ou o foco de preocupações), referencial teórico; demonstrar como na política estava colocada a questão da

formação de professores em nível superior e identificar os elementos circunstanciais dessa política que contribuiriam para a emergência do curso de Pedagogia em Santa Catarina.

Vejamos, então, inicialmente qual foi a política educacional proposta pelo Estado catarinense. E, posteriormente, a política de formação de professores em nível superior.

3.1 A política educacional no projeto modernizador

As primeiras diretrizes para uma política educacional desenvolvimentista catarinense podem ser encontradas no Seminário Sócio-Econômico promovido pela FIESC nos anos de 1959-1960.

Como vimos, o Documento Básico do Seminário que serviu de subsídios para a elaboração do PLAMEG I, colocou em evidência os pontos de estrangulamento da economia catarinense. Um desses pontos era “a falta de elemento humano preparado para o trabalho”, provando-se que havia um descompasso entre a demanda de mão-de-obra especializada que o processo econômico exigia e a deficiência do ensino. Era preciso, portanto, promover o ajustamento do ensino à política desenvolvimentista (FIESC, 1960, p. 7). O setor educacional configurava-se como um dos itens do Seminário Sócio-Econômico, devido, em grande medida, ao crescimento populacional que provocou pressão sob o referido setor, exigindo sua ampliação, a fim de atender a crescente demanda.

Assim, “[...] ficava claro que a educação (embora não sendo a propulsora exclusiva desse desenvolvimento) possuía parcela de responsabilidade durante o período de implantação e afirmação do processo de desenvolvimento, do ‘arranco desenvolvimentista’, como preparadora de mão-de-obra” (SILVA, 1988, p. 59). E a “valorização dos recursos humanos”, segundo proferia⁶⁹ o governador Celso Ramos, foi considerado um importante caminho para se chegar ao desenvolvimento da economia, pois esta não dependeria só “dos capitais, mas da qualidade dos homens”.

Segundo Santos (1970, p. 13):

⁶⁹ SANTA CATARINA. Governador Celso Ramos: 1961/1966. **Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa, 5^a**, em 15 de março de 1965. Florianópolis, 1965, p. 13.

No quinquênio 61/66 preparou-se mesmo uma infra-estrutura que viesse garantir o estabelecimento de metas mais arrojadas no período seguinte. Os milhares de salas de aulas que foram criadas, a implantação da Universidade para o Desenvolvimento, do Conselho Estadual de Educação e de toda uma legislação escolar, são exemplos significativos. Entretanto, não houve a formulação de um plano global de educação que viesse entrosar os vários níveis de ensino (primário, médio e superior), as várias redes escolares e especialmente as várias instituições que direta e indiretamente atuam no sistema como um todo. E não ocorreu a efetivação desse plano global porque havia uma carência de “dados” que permitisse o entendimento claro da situação.

Enquanto no campo educacional o Governo de Celso Ramos notabilizou-se pela expansão, sobretudo quantitativa, no Governo de Ivo Silveira houve uma maior preocupação com a qualidade do ensino:

A “crise” da qualidade do ensino é atribuída, fundamentalmente, aos elevados índices de repetência e evasão escolar, associada às pressões para a expansão da escolaridade primária (em 1961 a LDB já previa a ampliação do primário até a 6ª série). Para a solução deste último problema, entendia-se que as medidas dos governos anteriores não mais atendiam aos ideais desenvolvimentistas do governo “revolucionário”; a inserção da educação nestes ideais impunha a exigência do planejamento, cujas medidas deveriam estar embasadas cientificamente, o que implicou a realização de uma série de pesquisas sobre a realidade educacional catarinense. (DUTRA, 1984, p. 37)

No primeiro quinquênio, o ordenamento e a normalização da questão educacional ocorreram a partir das leis que criaram o Conselho Estadual de Educação, reorganizaram a Secretaria de Estado da Educação, organizaram o Ensino Normal e Primário e regulamentaram o Sistema Estadual de Ensino. Já no segundo quinquênio (1966-1971), a política educacional foi pensada em termos globais, com a utilização da estratégia do planejamento na organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. Para subsidiar a elaboração desse planejamento global da educação, o estado de Santa Catarina, através da Secretaria da Educação, realizou dois importantes convênios: o convênio PLAMEG-UDESC-CEPE⁷⁰ e o convênio MEC-INEP-UNESCO. Esses dois convênios tiveram o objetivo de criar as condições necessárias para que o aparelho governamental pudesse traçar as bases da política educacional catarinense e o planejamento global de suas ações nessa área.

⁷⁰ O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) foi criado pela Lei 3.191 no ano de 1963, como órgão pertencente à Faculdade de Educação. Esse órgão foi a única instituição de pesquisa educacional existente em Santa Catarina na década de 1960. No próximo capítulo, o CEPE será objeto de discussão, quando analisaremos o papel da Faculdade de Educação da UDESC no processo de elaboração da política educacional em nosso Estado,

É importante destacar que os convênios estavam inseridos numa política mais global do poder central, que no período de 1964 a 1968 firmou uma série de acordos (doze no total) – os conhecidos “acordos MEC-USAID”. Esses acordos alcançaram todo o sistema educacional, em todos os seus níveis e em todo o país nos aspectos de reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.

Romanelli (1984) afirma que um agravamento da crise do sistema educacional, provocado pela aceleração do ritmo do crescimento da demanda social por educação, serviu para justificar a assinatura desses convênios e de pretexto para assegurar a intervenção externa em forma de cooperação. A *Agency for International Development (AID)* assessorava a administração pública através de cooperação financeira e assistência técnica. Foram acordos que desencadearam uma reforma autoritária, vertical que vinculava o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina.

Como resultado desses acordos e de convênio firmado pelo MEC com a UNESCO, peritos estrangeiros assessoraram os estados na organização de seus sistemas de ensino e, conseqüentemente, ajudaram na elaboração da política educacional catarinense.

O convênio PLAMEG-UDESC-CEPE, firmado em 1966, definiu como prioridade a realização de uma pesquisa que apontasse os problemas existentes no ensino primário e médio. Havia no período uma carência de dados sobre a educação catarinense, e o convênio procurava justamente financiar a realização de pesquisas sobre a realidade educacional.

Observe-se que esse diagnóstico já havia sido solicitado pelo CEE que, pressionado pelo CFE – sobretudo em 1965 - sentia a necessidade de contar com um documento que o subsidiasse no estabelecimento de uma nova política educacional (DUTRA, 1984, p. 33-34).

Essa pesquisa foi realizada sob assessoria⁷¹ de Jacques Torfs, um perito da UNESCO integrante das missões de planejamento educacional no Brasil, no período de abril de 1966 a março de 1968, cujo relatório recebeu o título “Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina”.

O relatório da pesquisa chamava a atenção para o fato de que, considerando que Santa Catarina “está caminhando num processo irreversível de desenvolvimento”, havia a necessidade

⁷¹ Nos assuntos relacionados à política educacional, na década de 1960 Santa Catarina contou com a assessoria de dois intelectuais da UNESCO: Jacques Torfs e Michel Debrun, especialistas em questões de planejamento educacional. O projeto de pesquisa foi elaborado na Semana de Estudos para Aceleração do Mecanismo de Execução do Plano Nacional de Educação, sob patrocínio do MEC e com assessoria da UNESCO.

de organização de “um grupo de técnicos de alto nível” que, através da “colaboração de organismos nacionais e internacionais”, elabore o planejamento integral do processo educacional catarinense, “ajustando-o aos planos globais de desenvolvimento do Estado” e determinando as modificações “estruturais e funcionais que se fazem necessárias na máquina administrativa responsável pelo controle e desenvolvimento da educação” (SANTA CATARINA, 1967, p. 152).

Destaque-se que a política educacional é colocada como uma questão a ser pensada por “técnicos de alto nível”, deixando nítido o quanto a definição da política em Santa Catarina foi uma questão proposta de “cima para baixo”, e o planejamento educacional foi adotado além de mecanismo de gestão, como um mecanismo de controle.

Além dessa pesquisa, outras duas também foram patrocinadas pelo PLAMEG II e realizadas pelo CEPE entre os anos de 1966 e 1968 - “Evasão e Repetência nas Comunidades Pesqueiras” (1968) e “Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª série” (1968).

A pesquisa “Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª série” concluía que “a maioria dos educadores e diretores de escolas crêem não haver condições” quanto às possibilidades do Estado de realizar tal expansão, “[...] alegando falta de professores, salas, equipamento didático” (SANTA CATARINA, 1968, p. 34). Mas, “embora os estudos científicos concluíssem sobre a impossibilidade da expansão até a 6ª série, no ano seguinte (1969), o PEE marcava o pioneirismo de Santa Catarina determinando a expansão da escolaridade primária até a 6ª série” (DUTRA, 1984, p.38).

A pesquisa “Evasão Escolar e Repetência nas Comunidades Pesqueiras” demonstrou que, além da falta de condições físicas das escolas, existia a interferência de outros fatores, tais como a insuficiência do serviço de assistência escolar e baixos níveis econômicos da população da área pesquisada (SANTA CATARINA, 1968, p. 107). Segundo DUTRA (1984, p. 38), a relação entre evasão escolar e condições econômicas da família do aluno se revelou bastante significativa quando a pesquisa aponta que “a conclusão do currículo primário é desestimulada, na maioria dos casos, tendo em vista que a continuação dos estudos é um ideal de difícil realização”. Além disso, “em primeiro lugar a criança permanece na escola enquanto não está capacitada a participar mais decisivamente das atividades produtivas” (SANTA CATARINA, 1968, p. 76).

Acerca da relação entre evasão e condições sócio-econômicas, a pesquisa “Sobre as Condições do Processo Educacional em Santa Catarina” também já apontava como causas da evasão escolar as dificuldades econômicas das famílias, a necessidade da criança em ajudar na

lavoura ou em casa e a ausência de outras escolas que oferecessem outras séries além do primário (SANTA CATARINA, 1967, p. 23).

Para Dutra (1984, p. 39), os resultados dessas pesquisas “não deixam dúvidas sobre a determinação do fator econômico nos elevados índices de repetência e evasão escolar da rede escolar catarinense”. No entanto, tais pesquisas parecem ter servido muito mais para justificar o caráter de cientificidade atribuído às mudanças realizadas em 1969 pelo PEE e pela Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1969 do que serem de fato úteis na orientação de uma política educacional que levasse em consideração as reais necessidades do povo catarinense. Ao confrontarmos os resultados e posições apontadas pelas pesquisas com as medidas adotadas no PEE e regulamentadas pela Lei 4.394/69, pode-se verificar que a (não) relação entre eles se devia, fundamentalmente, à necessidade de legitimar as medidas impostas à população catarinense.

Tal afirmação é possível tendo em vista que o PEE propôs medidas que as pesquisas já haviam mostrado serem ineficazes na resolução do que era destacado entre os maiores problemas da escola catarinense – a repetência e a evasão escolar. Apesar das pesquisas apontarem que essas problemáticas tinham sua origem em fatores que ultrapassavam o âmbito escolar, a política educacional implantada por meio do PEE e da Lei do Sistema de Ensino de 1969 enfatizou a resolução dos problemas escolares em fatores de ordem pedagógica, como a adoção de um novo programa de ensino, o treinamento de professores, a adoção de um novo sistema de avaliação do rendimento escolar (Sistema de Avanço Progressivo).

Dutra (1984, p. 40) afirma que nesse contexto, tornava-se clara a razão da intensidade com que foram realizados os “programas de treinamento” dos professores. Para a imposição de uma “reforma de ensino que contrariava os interesses da população”, fazia-se mister a formação dos professores de acordo com os interesses da classe no poder”. No próximo item deste capítulo, analisaremos como a política de formação de professores no período foi reduzida, sobretudo, a uma política de “treinamento”, demonstrando um “certo descaso” com o nível de qualificação dos professores. Afirmamos um “certo descaso” porque, não que não houvesse interesse na qualificação. Interesse havia. No entanto, de fato foi essa a qualificação pretendida – “aperfeiçoamento” via cursos de “treinamento”.

No mesmo período em que se realizavam as pesquisas, o fato de ter sido o estado que primeiro estava realizando um diagnóstico de sua situação escolar habilitou Santa Catarina a

receber a assessoria técnica prevista no convênio MEC-INEP-UNESCO. Também através desse convênio a assistência técnica estrangeira se fez presente em Santa Catarina à época da elaboração do PEE, principalmente quando da realização do IV CEOSE, entre 5 a 8 de julho de 1967, em Florianópolis, na Faculdade de Educação da UDESC. O IV CEOSE reuniu técnicos e autoridades interessadas em educação, e desenvolveu estudos sobre a situação educacional catarinense.

Do convênio entre o MEC e a UNESCO resultaram os Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas Estaduais de Ensino – CEOSEs, realizados em vários estados brasileiros. Estes Colóquios tinham por objetivo tornar efetiva a existência dos sistemas estaduais de ensino criados pela Lei 4.024/61 e preparar as condições mediante as quais fosse possível aplicar-se concretamente a LDB e sua filosofia, ou seja, a descentralização. A descentralização acabou, pois, consistindo no objetivo principal do CEOSE, que deveria prestar assistência técnica aos estados na elaboração dos seus planos de educação, necessidade imperiosa para que se integrassem aos ideais desenvolvimentistas da época. Deste modo, se afirmava que o plano educacional estadual estabelecerá metas e objetivos, em função das metas gerais do plano econômico, social e cultural da Nação, do Plano de Educação Nacional, dos planos econômicos, sociais e culturais do Estado (DUTRA, 1984, p. 43).

O governo militar pós 64 interpretava a descentralização como componente fundamental da instauração da “ordem democrática”, o que era contraditório, pois o próprio golpe militar de 64 representou uma ruptura política necessária à consolidação da doutrina de subordinação aos interesses econômicos do capital internacional, instaurando a doutrina da interdependência, o que seria, por si só, suficiente para demonstrar a sua natureza autoritária. A questão da democracia *versus* autoritarismo confirma a ambigüidade do poder.

Destaque-se que foi também nesse período que se operou a maior concentração de recursos no poder central, deixando os estados e municípios em completa subordinação à União para desenvolver sua política. A descentralização proclamada pelo governo consistia apenas no direito de executar, já que sem recursos não há autonomia.

Na área educacional, a descentralização fez a imposição das diretrizes concebidas no interior do poder central com a cooperação dos organismos internacionais, comprometidos que estavam com a ordem econômica dominante. Nesse sentido, o CEOSE se configurou num momento muito especial de articulação das principais idéias que nortearam os rumos da educação

em Santa Catarina, seja na disseminação da idéia de planejamento como instrumento de inserção da educação nos ideais de desenvolvimento econômico, seja na definição do conteúdo pedagógico a ser contemplado no planejamento da educação (DUTRA, 1984).

Para que a descentralização ocorresse, o CEOSE defendia a necessidade de os Estados terem “líderes e técnicos suficientemente adestrados”, “[...], pois o estudo e a gestão dos assuntos educacionais não pode ser atribuição apenas de burocratas ou de técnicos, mas, sobretudo, de uma elite capaz de dar conteúdo real à educação” (SANTA CATARINA, 1967, p. 12). Relacionada à idéia de descentralização estava o estabelecimento da divisão do trabalho, que é mais uma forma de manter a centralização do poder, já que serão considerados “mais competentes” aqueles pertencentes à elite cultural e comprometidos com a política de concentração de capital.

Para descentralizar, então, tornou-se necessário que a elite cultural estivesse suficientemente adestrada para elaborar o planejamento da educação nos moldes sugeridos pelo CEOSE, ou seja, dentro dos planos do Estado, partindo da premissa de que o Estado é uma instituição universal e que representa os interesses e necessidades da população. (SILVA, 1988, p. 66)

O CEOSE também tinha como objetivos⁷²:

- a) o diagnóstico da situação com a indicação de medidas administrativas e técnicas que possam conduzir à implantação de novas estruturas ou mecanismos no sistema de educação do Estado e na organização das respectivas Secretarias de Educação;
- b) a discussão de idéias que devam lastrear a sua política de educação;
- c) o planejamento educacional.

Durante o CEOSE, peritos⁷³ da UNESCO debateram com autoridades e técnicos em educação no estado, problemas responsáveis pela inadequação do sistema de ensino em vigor. Posteriormente, em novembro, os mesmos técnicos enviaram ao Governo Catarinense exaustivo

⁷² Informação retirada de: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, INEP. **Assistência Técnica aos Estados no campo da educação**. CEOSEs, Brasília: MEC, 1967, p. 5.

⁷³ Os peritos aos quais se refere Santos (1970) são Jacques Torfes e Michel Debrun, que em documentos apresentados (foram sete documentos elaborados para subsidiar as discussões do CEOSE) enfatizaram a necessidade de traçar um plano educacional para Santa Catarina e a necessidade da adoção de medidas administrativas e pedagógicas que assegurassem a realização do mesmo.

relatório sobre a situação educacional, focalizando problemas e apresentando soluções a curto e médio prazo.

Defendia-se, assim, que as questões educacionais continuariam a ser objeto de estudos e debates, sobretudo de uma “elite cultural” do Estado e dos peritos de “alto nível” da UNESCO.

Nos estudos de Dutra (1984), Amorim (1984) e Silva (1988), fica perceptível o caráter autoritário e discriminatório pensado para a educação catarinense ao examinarem-se as propostas pedagógicas de planejamento veiculadas durante o CEOSE. Não havia nenhuma preocupação relacionada à expansão da rede escolar, à qualidade do corpo docente, às condições físicas e materiais das escolas. A preocupação centrava-se no problema da queda da qualidade do ensino, esta entendida a partir dos alarmantes índices de evasão e repetência escolar no ensino primário. As causas dessa evasão e repetência escolar são atribuídas não aos fatores econômicos (à lógica de acumulação capitalista, a qual só pode ser operada se a maioria da população estiver submetida à exploração), como diagnosticavam as pesquisas, mas sim à falta de socialização da criança e ao currículo, este considerado difícil e tradicional, e a existência de professores não qualificados.

Percebe-se que as problemáticas internas do sistema educacional e das escolas, tais como o fracasso escolar, passam a ser tratados a partir de uma perspectiva mais técnica, mais “científica”, condizente com a ideologia educacional da época, com contribuições importantes da Psicologia. As questões educacionais passam a ser compreendidas não como questões relacionadas ao âmbito econômico, que ultrapassa o âmbito escolar, mas como aspectos de natureza estritamente psicológica e pedagógica. Nessa perspectiva, transformava-se a problemática da má qualidade do ensino em mera questão individual, e fazendo com que os educadores perdessem de vista as questões mais globais, mais amplas do processo escolar. Transferir os problemas da educação, sobretudo, para o âmbito do pedagógico e do psicológico retira do Estado a responsabilidade para com as condições do ensino (qualificação de professores, condições de trabalho docente, material de ensino, salas de aulas adequadas, etc.) e, mesmo, para com melhoria das condições de vida da população.

Outra questão colocada pelo CEOSE foi a modernização burocrática como instrumento que, associado ao planejamento, permitiria o controle mais eficaz das mudanças que viria assegurar “a eficácia da lógica do capital, isto é, apesar de descentralizar – nos modos assinalados – a execução, são criados mecanismos que asseguram o seu controle” (DUTRA, 1984, p. 44). Para

tanto, preconizava-se a reestruturação da Secretaria Estadual de Educação e a implantação de uma nova ordem administrativo-burocrática escolar, uma reorganização do sistema estadual de ensino.

Tanto as pesquisas realizadas pelo CEPE como pelo CEOSE, apesar da diferença quanto aos fatores determinantes da evasão e da repetência, foram unânimes em afirmar que a solução desses problemas: ela se encontraria na escola, no pedagógico. Pelo CEPE e no CEOSE, foram apresentadas algumas propostas para que, no âmbito escolar e pedagógico, fosse resolvida aquela que era considerada como sendo a “maior problemática” da educação catarinense. Ficou proposto, por exemplo, a dissolução dos conteúdos da 1ª série nos quatro anos da antiga escola primária e a criação de uma série preparatória – uma 1ª e uma 2ª série com “promoção quase automática”, sendo que esta última, na opinião do CEOSE faria com que os pais tivessem melhor opinião sobre a competência dos professores e evitaria que tirassem seus filhos da escola.

A primeira proposta foi implantada e provocou a banalização, a facilitação do conteúdo, o que certamente contrariava os interesses da população por uma escola de boa qualidade, não lhe possibilitando “os instrumentos lógicos necessários ao domínio do saber e do pensar, tarefa própria da escola e sem a qual se torna muito mais fácil à [sic] dominação e a exploração da população, perfeitamente adequada ao Estado brasileiro”. A não ser que se interprete o desejo popular como estando desinteressado de uma educação de boa qualidade (DUTRA, 1984, p. 48). O Plano Estadual de Educação incorporou, por aprimoramento, o princípio da “promoção quase automática”, constituindo-se no “núcleo da reforma” no ensino primário e ginásial em Santa Catarina (DUTRA, 1984; SILVA, 1988). Esta proposta da “promoção automática” (denominada de Sistema de Avanços Progressivos - SAP) foi absorvida e aperfeiçoada pelo PEE, pois se transformou numa “medida muito atraente” na medida em que, “ao aligeirar a permanência do aluno na escola – pela supressão formal da reprovação - barateia o ensino” (DUTRA, 1984, p. 47).

Já a proposta da série preparatória não foi incorporada ao PEE porque acarretaria um aumento dos custos educacionais, o que contrariava os interesses de um Estado que representava o capital e para o qual os investimentos deveriam ser feitos em áreas favorecedoras do lucro.

A proposta do CEOSE atribuía também aos pais a opinião de que estes veriam o professor competente como aquele que promovesse de modo automático o aluno. Tal idéia cria um imaginário de que os pais estão interessados na pura promoção e de que a institucionalização

desta resolve os problemas da evasão e da repetência escolar. É uma idéia que fez acreditar, primeiro que os pais estariam interessados numa falsa promoção, isto é, numa promoção que não corresponda ao domínio do saber. Em segundo lugar, “cria a idéia de que a evasão e a repetência escolar decorrem de uma rejeição à reprovação em si mesma”, negando o resultado das pesquisas realizadas no período, que demonstraram a determinação do fator econômico (DUTRA, 1984, p. 47).

E, por fim, em relação a esta questão, conclui⁷⁴ o estudo da autora:

A proposta pedagógica do CEOSE tem, portanto, inúmeras vantagens para esse Estado: do ponto de vista econômico ela provoca o barateamento dos custos dos alunos, pois não mais serão submetidos à reprovação, à permanência na escola além do tempo estabelecido legalmente. Num outro sentido, tal proposta tem uma determinação econômica ainda mais forte, porque transfere para a escola, ou para o aluno em si, a causa de um problema que tem sua determinação maior nas condições de vida da população, pois, sem dúvida, são os estratos mais pobres da população os mais atingidos pela reprovação e pela evasão escolar. Assim legitima-se o descompromisso do Estado com a melhoria das condições de ensino e de vida da população, o que repercute em maiores dificuldades de aprendizagem desses estratos da população. (DUTRA, 1984, p. 47-48)

Os eventos – Seminário Sócio-Econômico (promovido no âmbito da sociedade civil) e CEOSE (promovido no âmbito da sociedade política) se constituíram em importantes espaços de articulação das principais idéias que nortearam os rumos da educação em Santa Catarina nos governos de Celso Ramos (1961-1965) e Ivo Silveira (1966-1971).

A política educacional catarinense formulada no período foi fortemente influenciada pelos documentos produzidos no interior desses eventos. Essa política expressada na legislação do ensino (Leis do Sistema Estadual de Ensino) e no planejamento global da educação (Plano Estadual de Educação) teve seus contornos influenciados pela conjuntura econômica não somente estadual, mas também nacional.

A política educacional catarinense expressava o debate e as propostas que já estavam sendo disseminadas pelo MEC com a colaboração dos organismos internacionais para o conjunto da sociedade brasileira. Esse debate e essas propostas articulavam-se à idéia da contribuição

⁷⁴ Para DUTRA (1984), apesar de o PEE prever uma série de metas educacionais, aquela que mais distinguiu a reforma de ensino em Santa Catarina foi o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos (SAP), em nível do ensino primário e ginasial da rede pública.

fundamental que a educação poderia exercer no sentido de inscrever o Brasil no rol dos países desenvolvidos.

Na década de 1960, implantou-se a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino (1963), do primeiro Plano Estadual de Educação para o decênio 1969-1980 e da segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino (1969), documentos legais que implantaram em nível estadual as determinações estabelecidas em nível federal pelas Leis 4.024/61 e 5.540/68. Tais documentos legais serviram como parte da estratégia governamental para inserir o estado de Santa Catarina entre os estados alinhados com a política nacional de reformar os sistemas de ensino, visando adequá-los às necessidades do desenvolvimento econômico capitalista global.

A associação que passou a ser estabelecida entre desenvolvimento econômico, planejamento, educação e modernização acentuou-se em nível federal, o que influenciou, sobremaneira, “os estados da federação no sentido de também organizarem planos que propiciassem o arranco desenvolvimentista e, principalmente, que consolidassem o desenvolvimento do modelo econômico definido nacionalmente” (AURAS, 1993, p. 26).

À semelhança do poder central, o aparelho governamental catarinense atribuirá uma clara função à educação, à escola, portanto, à política educacional estadual dentro do projeto de desenvolvimento capitalista, de modernização conservadora da sociedade brasileira e catarinense. Torna-se cada vez mais freqüente um discurso governamental pautado nos temas do desenvolvimento, da modernização e da renovação como conteúdo mobilizador da sociedade e como justificativa para a deflagração das “reformas” educacionais.

A educação, conteúdo das proclamações nos canais de mobilização, é apresentada, como modernizadora porque voltada para capacitar profissionalmente o recurso humano, dando-lhe mais oportunidade e eficiência; e é apresentada como renovadora, porque resgata os valores basilares da unidade/coesão nacional: soberania, integração nacional, paz social, desenvolvimento socioeconômico. (LOBO NETO, 2003, p. 553)

Vejamos, então, qual foi o papel atribuído à educação que norteou a política educacional catarinense na década de 1960.

Já no início dessa década, a política educacional começa a ser elaborada no sentido de colaborar para “vencer as trevas do subdesenvolvimento”, contribuindo para a formação de um homem útil ao projeto econômico-social, sob o ponto de vista dos governantes. Segundo Dutra (1984), nesse momento também ocorreu uma importação desenfreada de métodos e técnicas, sobretudo dos EUA, para afirmar a “arrancada desenvolvimentista”.

O papel atribuído à educação para o desenvolvimento é o de preparar o homem produtivo eficaz, e de ser formadora de mão-de-obra (à industrialização), sendo a educação considerada um recurso para a produção.

Alcides Abreu (1965), importante intelectual do projeto governamental em andamento, apontava a educação necessária à industrialização estadual: para os seus estágios iniciais, apenas uma educação básica com a função de “preparação de um tipo de mão-de-obra que possa adaptar-se facilmente aos novos trabalhos e ocupações (“alfabetização e integração mínima na vida urbana e suas transações diárias”); para os estágios mais avançados de industrialização, uma “preparação mais intensa que sirva de base para a aquisição de conhecimentos tecnológicos e organizacionais mais difíceis” (p. 118).

O processo de industrialização da economia catarinense, que teve um desenvolvimento mais efetivo a partir dos anos 1960, começou a exigir, em certas atividades produtivas menos complexas, um trabalhador com um domínio de conhecimentos apenas rudimentares – ler, escrever e contar (papel da educação geral) -, e nas atividades mais complexas um trabalhador com uma determinada especialização e capacidade para lidar com instrumentos produtivos de natureza mais avançada (papel da educação pós-primária, como escolas ou liceus industriais).

Possibilitando o acesso do trabalhador aos conhecimentos básicos, estariam as escolas, assim, garantindo sua adequada inserção numa sociedade urbano-industrial, formando-o a partir de novos valores, novos padrões de consumo. Essa compreensão do papel da educação a afirmaria como um importante instrumento de democracia social, pois além de tratar a todos os indivíduos como iguais potencialmente, a educação permitiria tornar cada indivíduo mais qualificado e “apto a distinguir o seu interesse e a promover a própria ascensão (e por via da consequência, a do país)” (ABREU, 1965, p. 118).

A educação aqui é vista como importante canal de ascensão social, como se não existissem diferenças fundamentais resultantes da sociedade de classes. O discurso dos detentores do poder é, portanto, um discurso dissimulador das desigualdades entre as classes sociais.

Os dominantes, como afirma Cunha (1980, p. 57), em seus discursos “lamentam as consequências dessa ordem econômica”, deixando intocados, entretanto, os mecanismos que as produzem. Paralelamente, “[...] imaginam uma educação que venha subverter essa ‘origem iníqua’, esquecendo ou deixando de dizer que essa mesma educação, também pelos seus próprios mecanismos cotidianos, discrimina amplos setores sociais”.

Dessa maneira, definindo para a educação esse papel social, tal concepção desempenha uma importante função ideológica, na medida em que

[...] dissimula os seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando, então, essa discriminação; atrai, também, para si, a preocupação de setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar a escola como instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas; com isso, livra de críticas a ordem econômica e produz e reproduz essas condições. (CUNHA, 1980, p. 57)

A política educacional do período 1960-1971 foi configurada dentro do binômio *educação e desenvolvimento*, sendo a via educacional considerada o caminho mais importante para preparar o “capital humano” para acelerar o progresso material e social tão almejado e proclamado pelas classes dominantes. Nessa concepção, que atrela a educação ao desenvolvimento econômico e social, afirma-se o aumento da escolaridade do indivíduo como propiciador do aumento da sua produtividade no trabalho, o que gera o aumento da sua renda e, como conseqüência, da sua mobilidade social.

Os gastos com educação, portanto, serão concebidos pelo governo como um investimento básico que retorna em benefícios para o indivíduo e para a sociedade, na medida em que favorece um desenvolvimento gerador de uma democracia social, de uma maior integração social e o aumento da produtividade no trabalho.

No ano de 1963, Osvaldo Ferreira de Melo⁷⁵, outro importante intelectual do projeto governamental em andamento, elaborou um documento a pedido do Gabinete do Planejamento, no qual apontou a educação como investimento prioritário do governo, sob o argumento de que

[...] 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 paralização e o desenvolvimento. (MELO, 1963, p. 14-15)

⁷⁵ Osvaldo Ferreira de Melo era Assessor Técnico para Assuntos de Educação do Gabinete do Planejamento/PLAMEG I; foi Presidente do Conselho Estadual de Educação, coordenou a Comissão Superior de Estudos responsável pela elaboração do I Plano Estadual de Educação/1969-1980; elaborou dois importantes estudos (financiados pelos PLAMEG) que serviram de subsídios para a elaboração da política educacional no estado de Santa Catarina – “A escolarização de nível primário em Santa Catarina (considerações sobre um planejamento)”, de 1963, e “Diretrizes para a Educação em Santa Catarina”, de 1967.

Tal concepção de educação é reafirmada num outro documento de 1967, também elaborado por Osvaldo Ferreira de Melo, a pedido do Gabinete do Planejamento:

Entendida assim, a educação nos parecerá, do ponto de vista sócio-econômico, um investimento fundamental, um pré-investimento. [...], pois, sendo um investimento econômico, prepara 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. Como investimento social, habilita o Homem a usufruir o progresso econômico alcançado, possibilita-lhe plena integração no mundo da cultura e estimulam-no [sic] à formação de superiores padrões éticos, jurídicos e espirituais. (MELO, 1967, p. 15)

Apesar de considerar os importantes ganhos no campo cultural, Osvaldo Ferreira de Melo pondera que o mais importante dos ganhos será no campo econômico, quando afirma que “[...] por mais importante que seja a taxa de retorno cultural, igualmente é cada vez mais importante a taxa de retorno econômico do investimento educacional” (1967, p. 15).

Esse papel atribuído à educação no desenvolvimento do estado apareceu claramente formulado nos objetivos atribuídos à educação presentes nas Leis do Sistema Estadual de Ensino (3.191/63 e 4.394/69). A primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino (nº 3.191/63), elaborada para realizar as adequações necessárias sistema escolar catarinense, em face da aprovação da LDB/61, apresentou os mesmos objetivos que a Lei de Diretrizes Nacionais.

Preconizava a Lei 3.191/63, em seu Artigo 1º, que à educação competia promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico, através da preparação de “recursos humanos” necessários às novas demandas econômicas. A educação, assim, contribuiria para fortalecer a “unidade nacional” e o “desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, preparando cada indivíduo para o domínio de recursos científicos e tecnológicos “que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”.

A Lei 4.394/69 afirmava que, entre outras finalidades, “a educação no Estado de Santa Catarina, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por fim: [...] h) – a formação e valorização de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e social do Estado”.

À semelhança das leis do sistema de ensino, o Plano Estadual de Educação 1969-1980, afirmava a “área da educação como área crucial [...] para se fundamentarem as várias etapas do

‘arranco para o desenvolvimento, encarado no seu aspecto integral’ (SANTA CATARINA, 1969, p. 1).

Segundo o Plano Estadual, em pauta, a educação teria além de um importante valor espiritual (preponderantemente, de formação moral e cívica), um valor econômico (meio de aceleração do desenvolvimento), sendo que “para atuar como determinante do processo de desenvolvimento e mudança”, seriam seus objetivos:

- formação de mão-de-obra qualificada necessária ao setor produtivo; - a elevação da renda individual e a conseqüente aquisição de novos hábitos de consumo; - o estabelecimento de novos padrões de mobilidade social; - o fornecimento de valores novos modificadores da visão de mundo tradicional; - o estabelecimento das condições necessárias à participação particular nos mecanismos institucionais, referentes às decisões da sociedade global. (SANTA CATARINA, 1969, p. 3)

Portanto, o Plano Estadual apresentava como principais objetivos da educação catarinense a preparação adequada da força de trabalho conforme as metas dos planos de desenvolvimento e as tendências do mercado de trabalho; a criação de “novos hábitos de consumo”; o possibilitar de “novos padrões de mobilidade social” e a divulgação de “valores novos” próprios da sociedade urbano-industrial, já que o carro-chefe do planejamento estatal e da política econômica era a industrialização. Dessa forma, entendia o Plano Estadual estar ajudando a dinamizar a sociedade e a recompor o equilíbrio social.

Relativamente ao progresso social, a educação possibilitará 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 da esclarecida consciência democrática, estabelecendo condições para a criação de valores espirituais, morais e cívicos, que afirmem a nacionalidade. (SANTA CATARINA, 1969, p. 2)

Considerando a concepção de educação proclamada nos textos legais e pelos intelectuais defensores do projeto de desenvolvimento em andamento, é possível concluir que foi sob o referencial da Teoria do Capital Humano (embasada em teóricos como Theodore Schultz e Frederick H. Harbison⁷⁶) que a política educacional catarinense na década de 1960 foi pensada e implantada.

⁷⁶ Em documentos elaborados por intelectuais catarinenses na década de 1960 que serviram de referência para a elaboração da política educacional do Estado, tais como, por exemplo, os documentos produzidos por Osvaldo Ferreira de Melo e Alcides Abreu, encontramos freqüentes referências (uso de conceitos e explicações) a Theodore

A Teoria do Capital Humano traz uma concepção produtivista da educação formulada nos anos de 1950 (num contexto bastante tomado pela ideologia nacional-desenvolvimentista) e dominante em nosso país a partir do final dessa década, e se tornou “mais um legado do século XX que persiste ainda atualmente na educação brasileira”⁷⁷ (SAVIANI, 2004, p. 50).

Em Harbison (1967, p. 53) encontramos uma definição sintética e precisa de capital humano:

A expressão formação de capital humano significa o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo.

Partindo da premissa central de que o homem educado produz mais, a Teoria do Capital Humano afirma que a educação adquirida – que seria representada por novas habilidades e maior capacidade produtiva -, se incorporaria ao homem como seu “capital”, ou seja, aumentaria sua capacidade de gerar renda. Essa teoria preconiza que habilidade e conhecimento de uma pessoa constituem uma forma de capital, porque tais qualidades aumentam sua produtividade, rendendo-lhe benefícios econômicos. Dentro desse raciocínio, os trabalhadores são considerados capitalistas porque, através de investimentos na aquisição de habilidades e conhecimentos, eles têm capacidades economicamente valiosas. Essa teoria procura, portanto, dissolver a oposição capital-trabalho, tentando convencer o trabalhador de que ele não é dono da força de trabalho, mas sim dono de um novo tipo de capital, tão necessário ao desenvolvimento quanto o capital financeiro.

Oliveira (2000, p. 222) afirma:

No contexto em que surgiram as teorias de Schultz sobre a necessidade de investimento em educação como capital humano, estava presente a exigência de se explicar um novo estilo de êxito pessoal, não mais embasado na livre-iniciativa, mas nos valores e atributos pessoais de cada empregado, inserido numa grande corporação monopolista. Concebendo o trabalhador como um recurso o mais empregado no processo produtivo, essas teorias atribuíram à educação o lugar de principal fator de investimento, já que era concebida como produtora de capacidade de trabalho.

Schultz (a quem é atribuída em grande parte a paternidade da Teoria do Capital Humano) e Frederick H. Harbison. No próprio texto do PEE, encontramos referências diretas a uma das obras mais conhecidas de Schultz – “O valor econômico da educação”.

⁷⁷ Sobre a questão da presença do ideário difundido pela TCH na atualidade, ver trabalho de: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**; gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

Tendo por base a Teoria do Capital Humano, a educação funciona como investimento, mostrando uma ligação direta entre educação e renda. Pode-se sintetizar assim: educação + habilidades + conhecimentos = produtividade e renda.

Os teóricos do capital humano sugerem que os pobres só permanecem na sua condição de pobreza porque lhes faltam os conhecimentos que os tornariam produtores mais hábeis e, conseqüentemente, melhorariam seus rendimentos. Eles afirmam que a educação será capaz de transformar uma pessoa de baixa qualificação em uma de qualificação mais alta. E, mais ainda, que uma vez alcançada melhor qualificação, seria reduzida a oferta total de trabalhadores pouco qualificados. Assim, a educação determinaria uma distribuição melhor da renda, pois aqueles que melhorassem de nível seriam mais bem pagos e os que permanecessem na condição primeira também teriam seus salários aumentados devido à diminuição da oferta de “mão-de-obra barata”.

A escola, para a Teoria do Capital Humano, é vista como uma “alavanca para o progresso”, ou seja, todo homem educado vai produzir mais, conseguirá melhor posição na sociedade e, conseqüentemente, a distribuição de renda se fará de forma mais igual e equilibrada. A valorização da escola difundida por essa teoria procura demonstrar para os indivíduos que a mesma é um caminho para a mudança das condições individuais de vida, ao mesmo tempo em que beneficia à todos na sociedade vigente.

Essa teoria pressupõe, portanto, a possibilidade de ascensão social baseada no mérito individual, sendo que a educação passa a ser um instrumento para a mudança dos padrões de mobilidade social, ou seja, na sociedade o que vai definir a posição social de cada indivíduo são as capacidades inatas desenvolvidas pela via educacional. Os sucessos e os fracassos são transferidos, assim, aos próprios indivíduos, pois se as oportunidades são iguais para todos, para quem tem “mérito” não estariam abertas as portas da ascensão social? Parte-se do pressuposto de existir uma sociedade que ofereça oportunidades iguais para todos.

Oswaldo Ferreira de Melo (1967, p.6) era enfático nesse sentido, quando afirmava:

Uma política educacional pressupõe antes de tudo uma idéia de homem e de vida. Essa idéia em termos de Estado democrático é a valorização do homem, como pessoa, capaz de progredir e aperfeiçoar-se; concomitantemente, a oferta de oportunidades iguais a todos e a harmonia entre o bem estar social e individual.

A Teoria do Capital Humano esteve fortemente associada ao ideário desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960.

Segundo Oliveira (2000, p. 223):

Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista⁷⁸, a Teoria do Capital Humano contribuiu largamente para o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Esta teoria apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos para alcançar o desenvolvimento pretendido. A Teoria do Capital Humano partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade.

Ao compreender a renda como resultante da produtividade, a diferença dos rendimentos entre os indivíduos era explicada, nessa teoria, pela diferença de capacidade de produção, sendo que, desse modo, a educação era considerada como o melhor instrumento de distribuição mais equitativa de oportunidades e de rendas. A educação seria, assim, um meio de ascensão social que permitindo a mobilidade dos indivíduos no interior da estrutura social, funcionaria como o grande motor do desenvolvimento e progresso técnico e humano.

Temos, portanto, que na década de 1960 a proposição da política educacional catarinense insere-se num contexto sócio-econômico no qual a educação estava sendo chamada para atuar no processo de modernização (primordialmente) econômica, proposição esta que já indicava a natureza política da educação. No entanto, os governantes procuravam imprimir à educação um caráter técnico e economicista, procurando negar seu caráter também político. E, ao procurar divorciar a educação das características da sociedade na qual está inserida tal proposição negam o seu caráter político.

Era uma política educacional contraditória em si, pois ao mesmo tempo em que acenava com possibilidades de universalização da educação primária e de construir “qualidade de ensino”, adotava práticas políticas de “enfraquecimento”, de “banalização dos conteúdos”, de precarização da formação do professor primário⁷⁹, das suas condições objetivas de trabalho e de organização e funcionamento da escola. Uma política educacional que poderia parecer “difusa”, precária para

⁷⁸ “O desenvolvimentismo foi a ideologia da burguesia industrial latino-americana. Considerava o desenvolvimento e o subdesenvolvimento não como fenômenos qualitativamente distintos, mas sim, como expressões quantitativamente diferentes do processo histórico de acumulação de capital”. (OLIVEIRA, 2000, p. 201)

⁷⁹ Sobre a precariedade dos cursos de formação do professor primário em Santa Catarina no período de 1960-1980, ver a Dissertação de Mestrado de AURAS (1993).

dar conta de responder aos reclames do capital por “recursos humanos preparados” para o surto desenvolvimentista. Mas, insistimos:

É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular, articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. (SAVIANI, 1985, p. 10)

A educação atua como “atividade mediadora no seio da prática social global”, e sendo assim, é elemento de mediação no desenvolvimento de uma determinada sociedade. Afirmar esse caráter mediador da educação indica, justamente, o caráter instrumental da educação (SAVIANI, 1985); significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula.

Então, se a escola se constitui num momento de exclusão das camadas populares ao saber historicamente constituído, atuando para a reprodução das desigualdades sociais, é também, contraditoriamente, lugar onde se coloca a possibilidade de transmissão de um saber capaz de se transformar, para as classes subalternas, em uma força instrumentalizadora e mobilizadora, no sentido da transformação social. E essa possibilidade de a escola transformar-se em instrumento de luta, “[...] explica as barreiras à democratização, os mecanismos de seleção e todas as tentativas de diminuir a eficácia da ação educativa” (CURY, 1985, p. 76).

A educação

[...] não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível das transformações das consciências. E as consciências são os sujeitos da prática social que gerará a transformação da sociedade. (OLIVEIRA, 1994, p. 118)

Considerando o que estava proposto como “papel da educação” no projeto de desenvolvimento do estado de Santa Catarina e que a questão da formação de professores foi considerada um dos “empecilhos” a serem enfrentados para que a política educacional exercesse um efetivo papel no “arranco desenvolvimentista”, questionamos: havia a proposição de uma política de formação de professores em nível superior?

Destaque-se que na década de 1960 não era atribuição dos governos estaduais legislar sobre matéria relativa ao ensino superior, especificamente sobre formação de professores neste grau de ensino. Historicamente, essa tem sido uma função atribuída à esfera governamental federal. Portanto, o que pretendemos evidenciar no próximo item, é como a questão da formação de professores em nível superior estava sendo considerada. Procuramos, a partir da análise de três importantes instrumentos legais do período – as duas Leis do Sistema Estadual de Ensino e Plano Estadual de Educação -, identificar quais proposições estavam sendo incorporadas pela política estadual. Ressalte-se que, até então, em âmbito estadual, sobre a questão da formação de professores em nível superior não havia dispositivos legais que a regulamentasse.

3.2 A política de formação de professores em nível superior

Até a década de 1930 inexistia em nosso país a formação de professores em nível superior, sendo que esta formação não ultrapassava o nível secundário e apenas alguns estados mantinham Escolas Normais. Vale ressaltar o caráter recente de regulamentação de estudos pedagógicos para a formação do profissional da educação em nível superior no Brasil. Até 1930 foram várias décadas de tentativas visando implantá-los e isso, muitas vezes, não passou das intenções que não saíram do papel.

É somente com as transformações econômico-sociais e políticas cujo palco foi a sociedade brasileira dos anos 1920 e 1930 que se presencia toda uma série de iniciativas no campo educacional, seja da política oficial ou da própria sociedade civil, que vai ensejar não só a ampliação e a organização dos sistemas de ensino em todos os níveis como também a crescente especialização da tarefa pedagógica.

Garcia (1994, p. 42) afirma que no contexto dos debates educacionais que atravessaram esses anos que surgiu, “pela primeira vez, a discussão em torno de uma concepção de universidade e da reorganização do ensino superior”, questionando-se o “caráter pragmatista e fragmentário” desse nível de ensino até então. Para a autora, no bojo dessa questão, “a formação de professores para a escola secundária adquire especial relevo”.

Foi a partir da década de 1930 que se começou, de fato, a mobilizar esforços para a criação de universidades e, conseqüentemente, de cursos superiores de formação de professores. Entretanto, afirma Brzezinski (2000, p. 30),

[...] desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade nos quais os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A esta resistência acrescenta-se o desprestígio⁸⁰ dessa área do saber.

Segundo a autora, as instituições que se dedicavam a esses estudos não eram especialmente instaladas para desenvolvê-los. Os Institutos de Educação e as Escolas Normais eram palcos de constantes adaptações de modo a serem adequadas aos decretos reformadores. “Assim, ajustavam-se ou se elevavam progressivamente ao nível superior”. Em geral, esses estudos eram instalados mediante a “superposição de uma seção ou departamento ou curso às instituições de estudos gerais”, como, por exemplo, uma seção de pedagogia ou de didática agrupadas a outras seções das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BRZEZINSKI, 2000, p. 30).

Em 1931, com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.852, de 11 de abril), ganha impulso o movimento pela criação de universidades no país. Para BRZEZINSKI (2000), a criação de universidades nos anos 30 é “reflexo dos movimentos da intelectualidade nacional”, que mobiliza esforços também para a criação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e para a formação do professor em nível superior. Essa institucionalização da formação de professores em nível superior no Brasil pode ser apontada como decorrente inicialmente da aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Nesse momento, duas importantes experiências de formação em nível superior ocorreram. Uma no Distrito Federal (que durou de 1932-1935), com a criação da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação, administrado por Anísio Teixeira, com o objetivo de formar professores para todos os graus e desenvolver a escola de pesquisas educacionais e de cultura superior na universidade, como forma de possibilitar estudos de natureza científica sobre educação.

⁸⁰ Tanuri (2000) afirma que alguns autores, como Antunha (1974), consideram o fato de os estudos pedagógicos superiores terem tido sua origem nos Cursos Normais, depois em Institutos de Educação, como fator determinante para a origem do desprestígio dessa área de estudos, ou seja, o fato de que seus primeiros professores eram antigos professores do Curso Normal elevados com as respectivas cadeiras, ao nível superior.

O modelo de formação de professores proposto por Anísio Teixeira, de influência americana, preconizava que a formação de todos os professores e dos quadros técnicos para a educação ocorresse em nível superior e deveria ser o Instituto de Educação o *locus* de formação desses profissionais – professor primário, médio, técnicos, administrativos, pesquisadores -, ou seja, todos deveriam ser formados no mesmo local, sendo que a formação dos quadros técnico-administrativos deveria ocorrer após a formação para a docência. Anísio defendia que na universidade deveria ser criado um Instituto de Educação com todos os graus de ensino existindo conjugadamente para a exercitação do corpo docente. Insistia que a área da educação, permanentemente comparada com a da Medicina, devia levar para esse Instituto uma dupla função: arte e ciência, que significaria formar profissionais com competência científica e que soubessem desenvolver a arte do ensino (WARDE, 1993).

A experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF) foi abortada com o advento do Estado Novo, pois as práticas democrático-liberais de Anísio Teixeira conflitavam com o ideário conservador do regime e com representantes do ideário católico conservador-anticomunista. Para Teixeira (1969), essa foi uma experiência pioneira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário.

A outra experiência foi a da Universidade de São Paulo - USP (instituição criada em 1934, que tinha por objetivo possibilitar a reconquista da hegemonia política pela conquista da hegemonia cultural das elites paulistas), que durou de 1934 a 1938, a partir da criação da Escola de Professores do Instituto de Educação, que em 1938 foi transformada numa Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, depois em seção de Pedagogia e Departamento de Educação.

O modelo de formação de professores da USP, pensado por Fernando de Azevedo, tinha um caráter mais tradicional. Para Azevedo, a Faculdade de Educação ou Instituto de Educação era visto como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Educação, e teria como objetivo principal formar quadros para o magistério secundário. Essa faculdade teria como finalidade ser um instituto de “estudos desinteressados” de elevada cultura, com uma função mais pragmática de formação de professores para o nível secundário. No entanto, no modelo de Fernando de Azevedo, a formação do professor primário seria apenas complementar, pois defendia a formação deste professor como competência da Escola Normal e não da Universidade, pois naquele momento considerava ser prematuro elevar a níveis superiores a formação do professor primário.

Para ele, a universidade formaria o professor e as outras habilidades, a serem acrescentadas às de professor, ficariam sob responsabilidade do Instituto de Educação.

No modelo de formação de professores de Fernando de Azevedo, de influência francesa e americana, o aluno passaria pelos Institutos e por outros estudos para tornar-se professor secundário, sendo-lhes acrescentados os conteúdos específicos da área educacional. A educação seria parte nuclear de um Instituto onde as demais ciências (letras, ciências, filosofia) estariam sendo estudadas, imaginando Azevedo que haveria um convívio simbiótico entre as áreas. “Assim, a educação participaria dos estudos do nível superior, elevados, desinteressados e, também por sua parte mais pragmática, formaria professores para o mercado de trabalho, ou seja, a própria escola básica” (WARDE, 1993, p. 132).

As características que o governo assume a partir de 1937 (implantação do Estado Novo), impunham a adoção de uma política educacional centralizada, voltada para o desenvolvimento do espírito nacionalista, patriótico, a fim de garantir ao Brasil um ordenamento social de paz política e social. No tocante à política educacional, essa prática política centralizadora traduziu-se na tentativa de regulamentar em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os níveis de ensino, mediante a decretação de “Leis Orgânicas do Ensino”.

Com relação à formação de professores em nível superior, a política do regime instituiu o chamado “padrão federal”, com a criação em 1939 da Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto nº 1.190, de 4 de abril), “um padrão centralizador, que progressivamente foi transformando o sistema universitário em aparelho ideológico de Estado” (BRZEZINSKI, 2000, p. 41). Concebida como modelo padrão, determinou a forma de organização do ensino superior durante o período que vai de 1940 a 1968.

Sob jurisdição federal, portanto, a primeira Faculdade de Filosofia surgiu com o Decreto nº 1.190/39, com o objetivo de preparar os quadros do magistério secundário e normal.

Essa Faculdade tinha como finalidades (Artigo 1º):

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada e técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituem objeto do seu ensino.

O modelo de formação de professores, proposto com a instituição do “padrão federal”, estabelecia que a formação do professor primário seria responsabilidade da Escola Normal, e a

formação do professor secundário em cursos de nível superior. Com esse modelo também foi criado o curso de Pedagogia, que “cuidará” da formação dos quadros técnico-administrativos e professores da Escola Normal. Assim, o Decreto de 1939 instituiu o curso de Pedagogia a partir da aglutinação da cadeira de Didática específica com a cadeira de Didática Geral e os estudos para a formação de técnicos-administradores, bem como de professores para a Escola Normal.

No currículo da Faculdade, proposto no capítulo terceiro do Título I, da Lei 1.190/39, a ausência de disciplinas ligadas à preparação para a pesquisa denunciava, visivelmente, a contradição em que se encontrava o corpo da lei com as finalidades propostas. E as contradições não se esgotavam aí: seu Artigo 51 fazia a exigência de diploma de licenciado, a contar de 1943, a todo candidato ao preenchimento de vaga no magistério secundário e normal, em estabelecimento público, mas o § 2º do mesmo Artigo anulava essa exigência ao determinar: “As exigências constantes desse Artigo deixarão de vigorar sempre que ficar demonstrada a inexistência de candidatos legalmente habilitados”. Sem prever um programa provisório de formação de docentes, a lei simplesmente optava pela anulação de um de seus principais artigos, preferindo antes a oficialização de uma situação de fato que a criação de mecanismos legais de infra-estrutura para a consecução de seus objetivos. É bem verdade que a reforma atingia diretamente a Universidade do Brasil, mas, se considerarmos que essa universidade era a única da época sob jurisdição federal e que ela veio a ser o modelo para as demais, federais, ou não, ver-se-á que essa contradição atingia dimensões nacionais.

A referida lei criou o “esquema 3+1”, ou seja, três (3) anos de bacharelado seguido de um (1) ano de Didática. Do bacharelado faziam parte os cursos de Matemática, Filosofia, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. O curso de Didática era único e entrava como complementação pedagógica obrigatória para a obtenção do diploma de licenciado, que daria direito à candidatura ao provimento de vaga no magistério. Em termos quantitativos, a formação pedagógica das licenciaturas entrava no cômputo geral com $\frac{1}{4}$ da formação recebida pelo docente. Em termos qualitativos, essa formação se fazia à base do seguinte conteúdo fixo e obrigatório: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Como nos demais cursos, as matérias eram todas anuais.

Quanto à formação em nível superior exigida do corpo docente dos Cursos Normais, foi ela prevista na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, no Artigo 49, de forma bastante vaga – “conveniente formação em cursos apropriados, em regra, de ensino superior” –, sem que se estipulassem as agências formadoras, apesar da existência das Faculdades de Filosofia.

Pelo Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, o “esquema 3+1” foi substituído pela obrigatoriedade de quatro (4) anos de formação em Faculdades de Filosofia, seja para o bacharel, seja para o licenciado. Esse Decreto-lei, que ampliou o regime didático das Faculdades de Filosofia, de aplicação facultativa, equipara a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura, dispondo que no 4º ano os alunos poderiam optar “por duas ou três cadeiras ou cursos dentre os ministrados na faculdade” (Artigo 4), sendo que os candidatos ao diploma de licenciado receberiam “formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação”, e ainda “obrigados a um curso de Psicologia Aplicada à Educação (Artigo 4). Anteriormente, pelo Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, tornara-se obrigatório às Faculdades de Filosofia manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.

Os diplomas continuaram separados, destinando-se o diploma de bacharelado a quem escolhesse tão somente as disciplinas até o 3º ano e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total, com a inclusão da formação pedagógica. Isso significou, para esta última, uma sensível diminuição e nesse sentido o mencionado Decreto-lei (9.092/46) se limitou a exigir uma formação didática que incluía a teoria e a prática em ginásio de aplicação e um curso de psicologia educacional. Na hipótese de que ela viesse a corresponder à metade do quarto ano de formação, é lícito concluir que, quantitativamente, baixou para 1/8 a formação pedagógica das licenciaturas.

Em Santa Catarina, até o início dos anos de 1960 a formação de professores aconteceu nas Escolas Normais de 1º ciclo (nível ginásial) e de 2º ciclo (nível colegial). A organização da Escola Normal em Santa Catarina, a partir dessa década, obedeceu às diretrizes da LDB/61, com uma estrutura organizada com base no tripé: normal de 1º ciclo, normal de 2º ciclo e Instituto de Educação.

Auras (1993; 1995) afirma que a maioria dos cursos normal/ginásial (Normal Regional ou Ginásial Normal), que tinham como objetivo formar num tempo de quatro anos o professor regente para o ensino primário, funcionava nos prédios dos grupos escolares, no período noturno, ou comprimido nos períodos intermediários entre os turnos da manhã e tarde, ou entre o período

da tarde e noite. Esses cursos não possuíam quadro administrativo próprio, e “tinham como docentes os próprios professores da escola primária, do que certamente resultavam pesadas conseqüências, no que se refere à oferta de uma satisfatória fundamentação teórica e instrumentalização técnica ao futuro professor” (AURAS, 1995, p. 19).

O curso Normal de 2º ciclo, que tinha como objetivo, num período de três anos, formar o professor para o grupo escolar, funcionava em melhores condições junto aos ginásios secundários, mas também não possuía “um quadro de professores habilitados, conforme orientação do Sistema Estadual de Ensino (Lei 3.191/63)” (AURAS, 1995, p. 19).

Com relação à formação de professores no Instituto de Educação, demonstra AURAS (1993; 1995) que o único Instituto que havia em Santa Catarina era o Instituto Dias Velho⁸¹, localizado na cidade de Florianópolis. Nesse Instituto, apesar de ter sido considerado pela Lei 3.191/63⁸² como órgão superior de estudos e de experimentação pedagógica, não foi implantado o curso Normal de 1º ciclo e o jardim de infância, e nele “jamais existiram os cursos de aperfeiçoamento para o professor primário, nem os cursos de nível superior” (AURAS, 1995, p. 20). Ao contrário do preconizado, nesse Instituto

[...] foi implantado [sic] os cursos secundários de 1º e 2º ciclo, que pouco a pouco sobrepujou a oferta do Curso Normal, descaracterizando o Instituto de Educação como curso de formação do professor. Em 1967, havia 76 turmas do curso secundário de 1º ciclo e 35 do 2º ciclo (4.017 alunos), enquanto o Curso Normal de 2º ciclo possuía apenas 18 turmas (662 alunos). (AURAS, 1995, p. 20)

Segundo a autora, tal fato ocorreu não por falta de demanda, “uma vez que o Curso Normal foi, dentre as opções de ensino médio, a que mais cresceu na década de sessenta⁸³, representando em ambos os casos mais de 45% do total de matriculados nos demais cursos”. Todavia, esse crescimento, “não concorreu para sequer diminuir o número de professores leigos no estado” (AURAS, 1995, p. 20).

Santos (1970, p.26) questionava se a Escola Normal estaria realmente contribuindo para formar professores. Segundo esse autor,

⁸¹ Hoje denominado de Instituto Estadual de Educação (IEE).

⁸² A primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino, de 1963.

⁸³ Entre os anos de 1961 a 1969, foram criados 190 Cursos Normais de 1º e 25 de 2º ciclo, perfazendo um total de 215 cursos normais. (AURAS, 1993, p. 83)

[...] aqui [na escola normal] 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”.

Outro fator que concorria para a não qualificação da formação do professor da escola primária e média era o currículo proposto para o Curso Normal de 1º e 2º ciclo, que “refletia a excessiva ênfase dada pela LDB 4.024 à formação geral em detrimento da formação profissional”; também para a escola normal ginasial o currículo proposto “era praticamente o mesmo da escola primária”, além de uma ênfase que a proposta curricular dava ao “como ensinar” descolada do “para quê” e do para “quem ensinar”, fazendo desse curso uma “agência de adestramento técnico-pedagógico” (AURAS, 1995, p. 21).

Assim, as condições de formação e de exercício do magistério na escola catarinense, aliadas à presença marcante dos professores leigos, não concorriam para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Segundo pesquisas de Auras (1995, p. 21), os professores assim formados mostravam-se incapazes de interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes das classes populares. Eram formados dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança e de sua realidade.

Os primeiros cursos de formação de professores em nível superior de Santa Catarina surgiram no ano de 1960, na Faculdade Catarinense de Filosofia, que a partir deste ano passou a integrar à Universidade Federal (UFSC). Já na década de 1950, essa faculdade oferecia cursos de bacharelado em Filosofia, História e Geografia, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. E como veremos no próximo capítulo, somente em fins de 1950 e início de 1960, existiram condições objetivas para o oferecimento de cursos de licenciatura com a criação dos cursos de Didática e de Pedagogia. Esses cursos surgiram sob inspiração do “padrão federal” (1939) de ensino superior orientado por um modelo que privilegiava o conteúdo a ser ensinado, um modelo disciplinar.

A partir de 1963, ocorreu uma ampliação quantitativa dos cursos de licenciatura, proporcionada pelo surgimento de uma Faculdade de Educação (estadual), também localizada na capital do estado. E somente a partir de 1965, surgiram outros cursos de licenciatura em faculdades ou escolas superiores isoladas localizadas no interior do estado. O surgimento dos

cursos de licenciatura nessas instituições isoladas foi decorrência de uma política de expansão via interiorização e privatização do ensino superior ⁸⁴.

No período histórico objeto de análise desta pesquisa, as instituições de ensino superior que criaram cursos com o objetivo de formar professores foram: em Itajaí, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1964 (curso de Pedagogia em 1965); em Blumenau, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1967 (curso de Pedagogia em 1968); em Criciúma, a Faculdade de Ciências da Educação de Criciúma (FACIECRI) em 1970 (curso de Pedagogia em 1970); em Tubarão, a Escola Superior de Ciências e Pedagogia (ESCP) em 1970 (curso de Pedagogia em 1970); em Lages, a Faculdade de Ciências e Pedagogia (FACIP) em 1970 (curso de Pedagogia em 1970).

Tendo como referência os principais documentos de política educacional da década de 1960 - as Leis do Sistema Estadual de Ensino e o Plano Estadual de Educação, é possível visualizarmos o que foi proposto sobre formação de professores em nível superior de Santa Catarina.

3.2.1 Formação de professores nas Leis do Sistema Estadual de Ensino

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961 -, determinava que cada estado da federação organizasse seu sistema de ensino. Foi sob inspiração dessa lei que Santa Catarina organizou o seu Sistema Estadual de Ensino, através da Lei 3.191, de 8 de maio de 1963 e Lei 4.394, de 20 de novembro de 1969.

Após 1948, os debates no campo educacional se reacenderam com o início das discussões em torno da primeira LDB. Aumentam, então, substancialmente as demandas por escolarização na rede pública de ensino e, em razão também disso, o período pós 1948 será intensamente marcado pela polarização ensino público *versus* ensino privado.

⁸⁴ A expansão do ensino superior, via processos de interiorização, foi resultante da mesma ideologia desenvolvimentista que serviu de justificativa para a criação das universidades públicas (UFSC e UDESC) na década de 1960, e que também influenciou em várias regiões do estado os movimentos reivindicatórios pela interiorização do ensino superior. Os cursos que mais se expandiram eram da área de Ciências Humanas – Pedagogia e Letras - e de Ciências Sociais – Direito, Economia e Administração. Sobre esse assunto, ver: Amorim (1987); D'avila (1995); Scheibe e Durli (2004); Aguiar (2005).

Carvalho (1997, p. 36) afirma:

Esse processo, centrado na discussão entre público e o privado, obscureceu e relativizou o que poderia vir a ser um momento fecundo de elaboração e proposição sobre formação de professores, uma vez que estávamos em vias de definição de uma política nacional de educação, que abrangeria, portanto, todos os níveis e graus de ensino. O texto da lei, quando aprovado, voltou-se mais para as necessidades de organização dos sistemas, determinando-lhes fins e objetivos, do que para a necessidade de termos uma política de formação de recursos humanos para atender às necessidades do sistema ora em vias de constituição.

Saviani (1999, p. 46), ao discutir o significado político da aprovação da LDB/61, considera que esta lei representou uma “solução de compromisso”, conciliadora das principais correntes em disputa: “acabou-se por acionar o pacto das elites (conciliação pelo alto) através do qual se torna possível preservar os interesses dos grupos privilegiados econômica, social e culturalmente, adiando-se para um futuro indefinido a realização das aspirações das massas populares”.

Após muitos anos de negociação entre as forças representadas pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional, em 1961 foi promulgada a Lei 4.024 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Freitag (1986, p. 59) afirma que a política educacional desse período refletiu a ambivalência dos grupos no poder.

Essa lei que procura estabelecer um compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses das frações de classe mais tradicionais, ligadas ao capital internacional, em verdade já está ultrapassada quando entra em vigor. Em dezembro de 1961 já se delineavam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno.

Segundo Freitag (1986), as mudanças que se anunciavam na organização do poder ao nível da sociedade política produziram reformulações na política educacional, visando à sociedade civil. Essa lei, apesar de tardia, acabou por se materializar nas instituições de ensino, pois o sistema formal de ensino passou a ser moldado segundo suas prescrições.

3.2.1.1 A primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino e a formação de professores em nível superior

Como vimos anteriormente, no momento da elaboração e aprovação da primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino, **Lei 3.191, de 8 de maio de 1963**, Santa Catarina vivenciava uma

tendência modernizante da estrutura político-administrativo do Estado, promovida pelo governo Celso Ramos, cuja ação estava inserida no projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek.

No setor educacional, várias ações expressaram essa modernização e o caráter técnico-burocrático que se imprimia à educação. Assim, dentro dessa perspectiva, foi aprovada uma legislação que procurava estabelecer normas e diretrizes para a escola catarinense, tais como: a Lei 2.975, de 18 de dezembro de 1961, que dispõe sobre Educação e Cultura e reorganiza a Secretaria de Estado da Educação; a Lei 3.030, de 15 de maio de 1962, que criou o Conselho Estadual de Educação; a Lei 3.191/63, que reestruturou todo o Sistema Estadual de Educação; o Decreto nº 712, de 26 de setembro de 1963, que aprovou o regulamento do ensino primário e o Decreto nº 773, de 7 de outubro de 1963, que dispôs sobre a avaliação do rendimento escolar.

A aprovação da Lei 3.191/63 foi, portanto, decorrência das exigências da LDB, sendo pensada no âmbito do PLAMEG I como instrumento de organização do sistema estadual.

Com a vigência da LDB, “[...] Santa Catarina logo se dispôs a reformular a estrutura do ensino estadual, não só para torná-lo adequado à orientação nacional, como, sobretudo, porque as circunstâncias e a problemática da comunidade escolar o exigiam no imperativo do crescimento” (STODIECK, 1967, s.p.).

A primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino apresentou os mesmos objetivos educacionais que a LDB de 1961. À educação competia promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico, através da preparação de “recursos humanos” necessários às novas demandas econômicas. “A educação, assim, contribuirá para sua participação na obra do bem comum”, preparando cada indivíduo para fortalecer a “unidade nacional” e concorrendo para o “desenvolvimento integral da personalidade humana”, além de propiciar “os recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (Artigo 1º).

Em relação à formação de professores em nível superior, a LSE/63 praticamente inovou muito pouco em relação ao preconizado na LDB/61, apresentando as mesmas proposições, a não ser no que propõe sobre a criação da FESC e da FAED.

A LDB/61 tratou o tema da formação dos profissionais da educação de forma muito concisa, modificando ligeiramente a situação até então vigente, mais através de sua regulamentação do que do texto legal.

A LDB/61 deixava intocada a estrutura do ensino superior. Apesar de todo processo de discussão que a envolveu, manteve a estrutura tradicional do ensino. Na verdade, apenas regulou o funcionamento e o controle do sistema escolar, tal como ele já estava implantado, passando ao largo dos verdadeiros problemas educacionais. Na prática, as mudanças propostas acabaram por significar apenas a redução do conteúdo obrigatório de formação pedagógica. As poucas alterações estruturais que se propunham, como a obrigatoriedade da existência de um colégio de aplicação anexo às Faculdades de Filosofia e a extinção do curso de Didática e, conseqüentemente, do “esquema 3+1” - tiveram reflexo muito limitado, dadas as condições concretas de funcionamento das instituições (GARCIA, 1994).

Quanto à formação do professor primário, a LDB determinava (Artigo 52) que esta deveria ocorrer nas Escolas Normais, ginásial ou colegial, ou nos Institutos de Educação, mantendo as mesmas orientações da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Quanto à formação do docente do ensino médio, no Artigo 59 da LDB, constava que “a formação de professores para o ensino médio será feita em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. Os professores secundários continuaram sendo formados pela Faculdade de Filosofia, mas reformularam-se os cursos de licenciatura, que passaram a durar quatro anos⁸⁵, sob a justificativa de Valnir Chagas (Parecer 292/62) da impertinência de separar “o que ensinar” do “como ensinar”.

Previa a LDB, no § Único do seu Artigo 59, que “nos Institutos de Educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”.

Previa também a LDB, nos Artigos 63 e 64, que a formação de Orientadores Educacionais de ensino médio deveria ser realizada em cursos de especialização, após o curso de graduação, e a de orientadores educacionais de ensino primário, em nível pós-normal, nos Institutos de Educação. Não estava prevista na lei a formação específica para o Inspetor, que deveria tão somente “possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de um estabelecimento de ensino” (Artigo 65).

⁸⁵ Já o Decreto-lei nº 9.092, de 26/3/46 previa esta duração.

Essas proposições legais tiveram regulamentação nos seguintes documentos básicos: Parecer do CFE nº 251/62, que indicou as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia; Parecer CFE nº 292/62⁸⁶, que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura; e o Parecer CFE nº 12/67, que tratou da formação do professor de disciplinas específicas do ensino médio técnico.

Além desses, o Parecer CFE nº 340/63 traçou normas para o aproveitamento, em nível de graduação, dos cursos de Administração Escolar feitos em nível pós-normal, nos Institutos de Educação. E ainda na vigência plena da LDB, o Parecer 52/65 fixou nova duração para os cursos superiores, baseada em hora/aula.

Quanto ao aspecto da formação de professores, a Lei do Sistema Estadual de Ensino/63 não apresentou nenhum título específico para tratar do assunto, como o fez a LDB (no Título VII, Capítulo IV). Entendemos que reservar um capítulo no texto da lei para tratar especificamente dessa formação poderia ser um elemento indicador da sua relevância na política educacional. E nos parece contraditório a inexistência de um espaço especialmente reservado para o estabelecimento de diretrizes sobre formação, na medida em que havia um discurso oficial muito freqüente que afirmava a questão da formação dos professores como um dos principais problemas⁸⁷ diretamente relacionados à questão da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Apesar dessa omissão, é possível visualizar na LSE qual a política de formação de professores o Estado catarinense passava a adotar a partir de então. Ao indicar uma das funções da escola de grau médio (escola normal), a lei estabelecia que nesse nível de ensino seriam formados os professores para o ensino primário e pré-primário. Determinou que a Escola Normal destinava-se, não só a formação desses professores, mas também à formação de administradores, orientadores, supervisores escolares e especialistas para esses níveis de ensino. E deixava intocada a questão da possibilidade da formação do professor primário ser elevada a níveis superiores.

⁸⁶ Esse Parecer restabeleceu parte do conteúdo da formação pedagógica do antigo curso de Didática instituído pelo Decreto-lei nº 1.190/39, que já havia sido reduzido pelo Decreto-lei 9.092/46. Destarte, fez retornar à licenciatura as seguintes matérias: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

⁸⁷ A relação “nível de formação de professores” e “qualidade de ensino” estava visivelmente colocada em algumas pesquisas que foram patrocinadas pelo próprio governo estadual, pesquisas tais como: MELO e MAES, 1963; CEPE, 1967, 1969.

Quanto à formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico, esta deveria ocorrer “em cursos especiais de educação técnica, organizados e mantidos por entidades públicas ou privadas” (Artigo 83), tal qual já previa a LDB/61.

Nos Artigos 110 e 111, a lei refere-se à formação do orientador de educação. O orientador de educação era um dos cargos técnicos que estava sendo criado na Secretaria de Educação, cargo⁸⁸ que esse órgão começava implantar na rede escolar pública catarinense, seguindo a sugestão da LDB/61. Tal formação deveria ocorrer em “cursos especiais”, que, para o ensino médio, seriam realizados nas Faculdades de Filosofia e “abertos aos licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Ciências Jurídicas ou Sociais, bem como aos diplomados em Educação Física” (Artigo 111).

De acordo com o previsto na LDB/61, na LSE/63 o exercício da função de orientador de educação não seria de exclusividade dos formados em Pedagogia. Apesar de a Lei 1.190/39 e o Parecer 251/62 atribuírem ao curso de Pedagogia a possibilidade de formar no bacharelado o “técnico em educação”, também o bacharel formado em outros cursos da FFCL poderia exercer funções técnicas ou de pesquisa na área. E o mais curioso de tudo isso consistia no fato de que, para funções que não prescindem de uma especialidade do mais alto grau, como a do pesquisador, se exigia formação mais restrita que a exigida para as da docência de ensino médio. E isso sem levar em conta que em nenhum dos cursos de bacharelado existiam disciplinas que preparassem para a pesquisa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1978).

É interessante observar que a lei estadual, tal qual a LDB/61, apresentava um capítulo específico sobre Inspeção Escolar. Entretanto, como a LDB, não fazia também nenhuma menção à formação desse técnico em educação. Apenas definia que esse profissional do ensino seria escolhido por concurso público, devendo possuir “conhecimentos técnicos e pedagógicos”⁸⁹ demonstrados no exercício de funções de magistério ou de auxiliar de administração ou direção de escola.

Por que a lei reservaria a essa função técnica um capítulo inteiro? Ora, é de conhecimento que na prática política de administração do sistema educacional, a figura do Inspetor de Ensino e do Inspetor Escolar era um cargo eminentemente político-partidário, de escolha das lideranças

⁸⁸ Segundo o Artigo 113 da LSE/63 os estabelecimentos de ensino tinham a obrigatoriedade de manter orientadores de educação, na medida em que o Artigo anterior (112) estabeleceu: “a orientação educativa é obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino primário e médio, tanto oficiais como particulares”.

políticas locais afinadas com o governo estadual (FIORI, 1991). Não poderia ter sido, portanto, o privilegiamento ter-se originado do fato dessa função se constituir num espaço estratégico do processo de planejamento educacional, principalmente, no que tange ao controle sobre as ações planejadas?

O princípio da descentralização previsto na LDB/61⁹⁰ exigia que os estados se aparelhassem para atender esse dispositivo da lei, colocando o imperativo da existência de mais inspetores e administradores escolares, na medida em que a reforma do ensino previa maior poder decisório aos técnicos, havendo, portanto, maior valorização da presença dos mesmos no processo de planejamento e controle do sistema educacional. Os inspetores desempenhavam “a tarefa de controle das atividades, funcionando como elementos executores da Secretaria de Estado da Educação junto às escolas para tarefas administrativas, técnicas e pedagógicas”, mas muito mais para as tarefas de cunho administrativo em termos de cumprimento da lei do que de cunho técnico-pedagógico (SANTA CATARINA, 1969, p. 250-251).

Ao afirmar quem estaria habilitado para o exercício do magistério primário e secundário, a LSE/63 deixava claro qual deveria ser o nível de formação dos professores nesses dois graus de ensino. No ensino primário, o magistério seria exercido pelo professor normalista, ou seja, formado pela Escola Normal. No entanto, a lei fez exceções, ao considerar que “quando não houver número suficiente de professores primários formados pelos colégios normais ou pelos institutos de educação, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário, será feita por meio de exame de suficiência” (Artigo 147), tal qual já prescrevia a LDB de 1961.

Para o exercício docente no ensino médio, exigia a legislação (Artigo 148), que este “somente fosse exercido por licenciados em Faculdades de Filosofia, Faculdades de Educação, professores habilitados em cursos especiais de formação para as cadeiras técnicas ou professores com exame de suficiência, na falta dos três tipos acima”.

Tal como no exercício do magistério da escola primária, também para a escola secundária a lei abria “exceções”, na medida em que criou possibilidades de pessoas sem a devida formação exercerem essa atividade na rede escolar, o que, sem dúvida, contribuiu para a desqualificação do ensino nela ministrado e para a precarização da formação docente.

⁸⁹ No ano de 1967, havia apenas 8 Inspectores Regionais de Educação com formação em nível superior. Estes Inspectores “são em regra normalistas” (Mensário Informativo do CEPE, n. 6, abr. 1967, p. 2).

⁹⁰ A LDB/61 descentralizou para os estados o serviço de inspeção no ensino médio.

A Lei do Sistema de Ensino/63 apresentou dois aspectos inovadores alinhados no texto legal e de grande importância em função de suas repercussões para o ensino catarinense: a idéia de criação de uma Fundação Educacional; e a proposta de organização do Instituto Estadual de Educação. A primeira era uma proposta que delegava ao Estado, de maneira progressiva, “as atribuições de execução dos encargos educacionais a uma instituição que – dotada de maior elasticidade operacional – pudesse melhor se desincumbir dessas tarefas” (STODIECK, 1967, s.p.).

Na lei, essa idéia estava assim expressa:

Art. 190 – O Poder Executivo, por proposta do Conselho Estadual de Educação, poderá organizar a Fundação Educacional de Santa Catarina, com prazo indeterminado, à qual serão delegadas, progressivamente, as atribuições da execução dos encargos educacionais e de ensino, atribuídas ao Estado, quanto ao ensino superior, médio, primário e pré-primário, atendido o disposto nesta Lei e nos estatutos que se elegerem.

Será a partir da criação dessa Fundação Educacional, definida e estruturada pelo Decreto nº 2.802 de 20 de maio de 1965, que se estabeleceram as condições reais e legais para a constituição da primeira e única universidade estadual em Santa Catarina – a UDESC, no ano de 1965, pois essa Fundação funcionou como entidade mantenedora desta universidade por quase três décadas.

A outra inovação da LSE/63 foi a proposta de organização do Instituto Estadual de Educação, que funcionando em regime de autarquia, teve suas características definidas pelo CEE como “órgão superior de estudos e experimentação pedagógica”, voltado, principalmente, para a formação e aperfeiçoamento de professores e técnicos em nível médio e superior, realização de pesquisas educacionais, formação de técnicos necessários ao planejamento educacional para os órgãos da burocracia estadual, etc. O entendimento do CEE sobre as funções de um Instituto de Educação produziu algo inédito⁹¹ no país, no início da década de 1960: a criação de uma Faculdade de Educação como órgão organicamente vinculado ao Instituto Estadual de Educação.

A criação dessa Faculdade de Educação foi decorrência de uma interpretação restritiva do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, em torno dos Artigos 55 e 59 da LDB/61. Entendia esse órgão legislador que uma Faculdade de Educação poderia ser criada integrada a um

⁹¹ No ano de 1961 a Universidade de Brasília havia sido, até então, a primeira universidade no país a criar uma Faculdade de Educação.

IEE. Assim, a Lei 3.191/63, em seus Artigos 174 a 176 criou uma Faculdade de Educação, e no seu interior um curso de Pedagogia.

No ano de 1964, em resposta ao pedido de esclarecimento do CEE sobre a criação da Faculdade de Educação dentro do Instituto Estadual de Educação, o Conselho Federal de Educação afirmou que isso não seria possível, e sugere que o Instituto Estadual de Educação seja um órgão vinculado à Faculdade, como centro de experimentação e demonstração pedagógica e de oferecimento de cursos de nível médio. Na prática, a Faculdade de Educação nunca esteve vinculada ou funcionou no IEE, ou seja, nesse Instituto nunca foram oferecidos cursos de nível superior e cursos de especialização para professores e habilitação para “técnicos em educação”, como preconizava a Lei do Sistema Estadual de Ensino/63.

Diante do proposto pela primeira LSE/63, podemos concluir que sobre formação em nível superior, a lei mencionava apenas que essa formação deveria ser do professor da Escola Normal e de técnicos em educação (orientador de educação). Sobre os docentes do ensino primário, não houve qualquer menção à elevação da sua formação a níveis superiores, restringindo-a ao nível médio (Escola Normal). No entanto, em ambos os casos, a própria lei manteve a possibilidade de que professores leigos continuassem no exercício do magistério no Sistema Estadual de Ensino. E foi o que de fato ocorreu como demonstravam as estatísticas da época referentes à composição do magistério primário e secundário de Santa Catarina, como veremos adiante.

É preciso mencionar que, ao propor a criação da Faculdade de Educação, no âmbito legal ficou demonstrado o interesse na formação de quadros docentes para o ensino médio e técnicos de nível superior, na medida em que, no interior dessa faculdade, foi criado o curso de Pedagogia com a finalidade de “formar professores das cadeiras específicas do ensino normal, bem como preparar em nível superior técnicos educacionais” (Art. 173).

Como essa Faculdade foi criada inicialmente como órgão integrante do IEE, havia o interesse na formação de docentes e técnicos para atuar no próprio Instituto. Também devemos considerar que a LSE já estava visualizando as necessidades que surgiriam como decorrência das mudanças de cunho técnico-administrativo e pedagógico que estavam sendo implementadas na Secretaria Estadual de Educação e no Sistema Estadual de Ensino. Mudanças essas que demandariam a ampliação do quadro docente e técnico-administrativo da Secretaria e do sistema de ensino.

De outro modo, qual o sentido de ampliar para níveis superiores a formação dos técnicos em educação e dos professores da escola normal e não do corpo docente primário, já que sobre este último se colocava parcela da responsabilidade pela má qualidade do ensino público?

No ano de 1967, Osvaldo Ferreira de Melo, ao citar mensagem do governador do estado à Assembléia Legislativa (enviada em maio de 1966), deixava claro que este (o governador), ao realizar a síntese do seu plano educacional, expressava uma preocupação com a questão da formação dos técnicos e dos professores da rede estadual de ensino: “formar em nível superior técnicos para as mais complexas tarefas educacionais”, e “treinar professores, principalmente os da zona rural, para um trabalho mais produtivo” (MELO, 1967, p. 22-23).

Ou seja, para os professores da escola primária, formação através de cursos de “treinamento”. Para os técnicos em assuntos educacionais, formação em nível superior. E, ao reservar para os técnicos uma formação “superior”, adotava-se uma política que acabaria por reforçar e aprofundar a hierarquização das funções no sistema escolar. Esse interesse em formar em nível superior apenas o “técnico em educação” para as “mais complexas tarefas” – planejamento, supervisão e orientação - também ficou demonstrado nos Artigos 110 e 111 do texto da LSE/63.

Observamos que no ano anterior à aprovação da LSE/63, em 1962, no que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, em nível nacional, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Nesse sentido, é importante destacar o Parecer nº 251/62 (que surgiu da homologação da Lei 4.024/61, era referente ao currículo mínimo do curso de Pedagogia) do Conselho Federal de Educação, que deixava entrever que “nele [curso de Pedagogia] se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país.

Mas é possível que os legisladores catarinenses possuíssem a mesma compreensão do conselheiro Valnir Chagas, que no Parecer citado (nº 251/62) questionava: “formar professores primários em nível superior seria uma tarefa muito ambiciosa para a época?”. Ao refletir sobre a questão da formação do professor das séries iniciais em nível superior, Valnir Chagas deixava claro sua posição sobre a falta de condições objetivas para tanto, ao mesmo tempo em que preconizava a transformação desse ideal em realidade por volta dos anos 70, nos centros mais urbanizados.

Em Santa Catarina, quais seriam essas condições objetivas inexistentes? Inexistência de cursos de licenciatura quantitativamente suficientes para atender a demanda por professores na escola primária? A falta de uma política de financiamento do sistema estadual de ensino para criar condições de trabalho atrativas para os profissionais com formação superior? A falta de uma política objetiva e contundente de formação, remuneração, contratação e valorização de professores?

A possibilidade de formação em nível superior do professor primário era apontada por Valnir Chagas como devendo ocorrer no curso superior de Pedagogia. Mas, em face da “falta de condições objetivas” para formar esse professor em nível superior, o conselheiro afirmava que,

[...] para o curso de Pedagogia, seria mais importante formar o técnico, do que o professor para as primeiras séries do ensino fundamental. O não-docente acabaria por assumir funções de controle e regulação social na hierarquia escolar, ao passo que o segundo teria seu trabalho subjugado ao primeiro, em virtude do grau de formação de um e de outro. (CFE, Parecer nº 251/62)

De outro modo, também não poderia ser considerada como uma das “condições objetivas” para a formação do professor primário a falta de preparo adequado do professor da escola normal, já que as Metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam geralmente incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia antes de 1969⁹², e do fato de que nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas, em muitos estados, a prática docente nas várias séries do ensino primário (PINHEIRO, *apud* CARVALHO, 1997).

Carvalho (1997) questiona qual seria a real intenção de atribuir-se ao curso de Pedagogia a função de formar profissionais para atividades não-docentes⁹³ no interior da escola, haja vista que havia na rede escolar um grande contingente de leigos no exercício do magistério e que “o mercado sempre esteve requerendo profissionais com habilitação para a docência”. Portanto, não teriam sido “as exigências desse mercado que determinaram e/ou solicitaram um profissional para o exercício dessas atividades não docentes”, tendo em vista que “a carência maior era por professores” (p. 39).

⁹² Apesar de o Parecer 251/62 já estabelecer a obrigatoriedade da Didática e da Prática de Ensino para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

⁹³ A possibilidade de o técnico em educação ser formado no curso de Pedagogia já estava colocada pelo Decreto 1.190/39, legislação que foi responsável pela criação desse curso no Brasil.

Então, questiona-se o que justificaria a opção pelo investimento na formação em nível superior de técnicos e não dos professores primários, ou a opção pela ampliação a níveis superiores de um maior contingente de professores do ensino médio por meio do curso de Pedagogia?

Pode-se inferir que essa opção da LSE/63 foi decorrência das reformas que começavam a ser realizadas no início da década de 1960 no sistema escolar catarinense, o que implicou uma ampliação significativa dos seus quadros técnicos-administrativos, exigindo, assim, um maior contingente de profissionais preparados para assumir essas funções no sistema educacional. Aliado a esse fato fora adotada uma política que aumentou o número de escolas primárias, o que colocava a necessidade de contratação de mais professores primários; a solução proposta para a formação dos professores desse nível de ensino foi a expansão da rede de escolas normais. Logo, ao se expandir o número de escolas normais, havia a necessidade de ampliar o seu quadro docente.

Mas, como afirmamos no primeiro capítulo, o Governo Celso Ramos (governo durante o qual foi aprovada a LSE/63) notabilizou-se por ter possibilitado uma ampliação quantitativa da rede estadual de ensino, sendo que em relação ao seu desenvolvimento qualitativo, praticamente nada foi realizado. Entendemos que ampliar a formação dos professores primários a níveis superiores e adotar uma política de contratação de professores da escola média formados em nível superior, ao nosso ver são elementos que integram os aspectos qualitativos do sistema educacional. Logo, na prática, a política educacional não foi tão incoerente com o proclamado. Pois a própria lei possibilitava que “leigos” e, no caso da escola de grau médio, permitia que indivíduos formados no mais baixo nível da hierarquia escolar de formação docente (a Escola Normal) exercessem o magistério.

No ano de 1966, a composição do corpo docente primário era a seguinte: dos 12.926 professores, 27% (3.636) eram normalistas de 1º ciclo, 20% (3.692) eram normalistas de 2º ciclo e 53% (5.598) eram leigos ou não titulados. “A maior incidência de professores primários não titulados se verifica no ensino oficial, notadamente no quadro municipal. Por outro lado, o maior índice de normalistas ocorre na rede de ensino particular” (CEPE, 1967, p. 31). Ou seja, na rede de ensino pública, a qual as classes populares tinham alguma possibilidade de acesso à escolarização primária, o número de professores habilitados era em menor número.

Efetivamente, pode-se dizer que dois fatores influenciavam fortemente a política educacional do Estado: 1. A ausência de uma política de formação e aproveitamento racional dos docentes, pois o número de pessoal não titulado chegava a um percentual de 53% no magistério primário [...], “[...] professores normalistas, quase sempre possuidores de limitações em sua formação, [...] o ensino pré-primário não pode organizar-se suficientemente por falta de professores especializados” (HASS *apud* MIGUEL, 1996, p. 49). 2. O salário pago aos professores. As palavras abaixo são elucidativas da situação do magistério catarinense: “o normalista (...) vê-se na contingência de ou abraçar uma carreira que lhe rende tanto quanto a de qualquer operário analfabeto, ou procurar outros caminhos que lhes proporcionem uma remuneração adequada ao seu grau de cultura. Vemos todos os anos o êxodo de nossos normalistas após a formatura” (HASS, *apud* MIGUEL, p. 50). (MIGUEL, 1996, p. 49-50)

Para Santos (1968)⁹⁴, a falta de pessoal docente para nível primário “não era motivado pela falta de escolas normais, nem tampouco de alunos que nela se preparavam para o exercício do magistério”.

Realmente, há em Santa Catarina escolas normais em número suficiente para atender a demanda de novos professores. Entretanto, há uma flagrante evasão dos normalistas formados, quando do ingresso na carreira, além de ocorrer um clientelismo político que permite a muitas 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. [...] Muitos outros problemas poderiam vir a ser arrolados, como por exemplo: inadequação de currículos, insuficiência de salários, acentuada intromissão da política partidária no desenvolvimento do sistema de ensino (qual 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, etc., etc. (SANTOS, 1968, p. 1)

À semelhança da escola primária, na escola de ensino médio na prática a política adotada foi aquela que manteve a desqualificação do seu corpo docente, reforçando a precariedade do seu exercício, na medida em que continuavam a ser contratados professores sem formação apropriada ao nível de ensino no qual atuavam.

Uma pesquisa realizada pelo CEPE (SANTA CATARINA, 1967, p. 85), sobre o ensino médio, “ganhou importância, pela grande incidência, a resposta ‘falta de professores especializados’”. Apesar desse documento (que serviu de subsídio para a formulação da política educacional) afirmar que “nesta fase, a presença do professor se torna muito importante e responsável, em parte pela formação do homem e do cidadão”, ao considerar que “é nas escolas

⁹⁴ Em artigo publicado no Jornal O Estado, em 17/3/1968, intitulado “Educação, Desenvolvimento e Mudança”.

de nível médio que, geralmente, ocorre uma mudança marcante na vida do indivíduo”, apresentava-se um quadro de composição do magistério de ensino médio bastante preocupante:

Os dados colhidos durante a pesquisa mostram que, dos 3.253 professores atuantes, 1.403, ou seja, 43% são normalistas. Se levarmos em consideração apenas a rede Estadual, este percentual se eleva a 61%. O dado é bastante significativo, tendo em vista o que preconiza a Lei 3.191, de 8 de maio de 1963, em seu Artigo 148. (SANTA CATARINA, 1967, p. 85)

Havia, assim, uma elevada presença de professores normalistas nos diversos estabelecimentos de ensino médio, particularmente os mantidos pelo Estado. Também contribuía para a insuficiência da sua formação e atuação, “os cursos intensivos patrocinados anualmente pelo Ministério da Educação e Cultura (CADES⁹⁵) e pelo Estado (CAPEM)” que “não atendiam as necessidades”, pois em regra, havia “dificuldades para o professor se afastar de suas funções a fim de frequentar tais cursos, além de os salários que percebe, servirem de obstáculos a qualquer esforço de aperfeiçoamento” (SANTOS, 1968, p. 77).

Apesar da LSE/63 prever no seu Artigo 148 que o corpo docente das escolas normais deveria ser formado por licenciados em Faculdades de Filosofia ou de Educação ou por professores habilitados em cursos especiais, entretanto, em maio de 1966, verificava-se que dos 662 professores que lecionam nos Colégios Normais, apenas 85 são Licenciados e Bacharéis em Faculdade de Filosofia e 62 são Bacharéis em outras faculdades, enquanto 121 apenas possuem autorização concedida pela Inspeção Seccional⁹⁶ e 256 são Professores Normalistas (SANTA CATARINA, 1967, p. 86).

A mesma pesquisa realizada em 1967⁹⁷ denunciava semelhante fato em relação à formação dos diretores das Escolas Ginasiais Normais: 87,61% tinham como formação apenas o Colégio Normal e 92,48% sequer possuíam o registro de professor.

⁹⁵ CADES – Curso de Aperfeiçoamento de Docentes do Ensino Secundário; CAPEM - Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio.

⁹⁶ Os “critérios adotados pelos Inspectores Regionais para designar professores eram: ser professor normalista, ter curso do CAPEM, ser indicado pelo Diretor do Ginásio” (SANTA CATARINA, 1967, p. 86).

⁹⁷ Pesquisa intitulada “Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1967).

3.2.1.2 A segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino e a formação de professores em nível superior

A segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino, **Lei 4.394, de 20 de novembro de 1969** foi aprovada durante o regime autoritário, com a finalidade de realizar o ajustamento do sistema estadual de educação à política educacional e econômica implantada pelo governo central após o golpe militar de 1964, e também atender as demandas econômicas e sociais estabelecidas pelo governo estadual. Essa lei implementou em âmbito estadual o que determinava a Lei federal nº 5.540/68 (Reforma Universitária).

Germano (1993) aponta que a política educacional no período de duração da ditadura militar no Brasil (1964-1985) faz parte de um contexto em que o Estado assumia um cunho ditatorial, a economia apresentava um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevaleciam enormemente sobre as necessidades do campo do trabalho.

Antes de tudo, importa pôr em destaque que, no período áureo do Regime, o Estado, numa “manobra pelo alto”, concebeu e começou a empreender uma reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco depois, da reforma do Ensino Primário e Médio. Entendemos tais reformas como fragmentos de uma “revolução passiva”, pois além de não contar com a participação da sociedade civil, visava ainda, como salienta Evaldo Vieira (1984:47), desmobilizar “eventuais movimentos neste campo”. (GERMANO, 1993, p. 104)

Essas reformas também tinham, por outro lado, a pretensão de atender a “uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo “centro do poder”. Em decorrência disso, o regime político-militar excludente passa a proclamar a necessidade da equalização social, a valorização da educação e “transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção do consenso” (GERMANO, 1993, p. 104).

No entanto, apesar dos constantes discursos em prol da educação, o Estado se defronta com um limite de ordem material: a escassez de verbas para a educação pública. Tal fato ocorreu tendo em vista que o Estado priorizou a aplicação de recursos sob sua responsabilidade para os setores que estavam diretamente vinculados à acumulação de capital. E é preciso também afirmar que, apesar dessa limitação de ordem material, estrutural, o Estado não se desinteressou pela educação. Seu interesse manifestava-se através da preocupação com a repressão e do controle dos

professores e estudantes universitários que faziam a crítica social e política às proposições governamentais no campo educacional, assim como, por meio de sua perspectiva econômica-liberal acerca do papel da educação no processo de desenvolvimento econômico nacional, ou seja, da relação direta e imediata e mesmo de subordinação da educação à produção. Do ponto de vista teórico, é ainda sob o referencial da Teoria do Capital Humano que as políticas educacionais do período foram implementadas.

Assim, as reformas do regime militar pós-64 estavam referenciadas nos pressupostos de uma visão tecnocrático-burocrática do papel do ensino superior e da formação dos profissionais da educação no projeto burguês-militar de desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. [...] A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das divisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos. (ROMANELLI, 1984, p. 231)

Germano (1993, p. 105-106) sintetiza em quatro eixos o desenvolvimento da política educacional do regime militar, a saber:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis;
- 2) estabelecimento de uma relação direta e imediata (teoria do capital humano) entre educação e produção capitalista;
- 3) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital;
- 4) descomprometimento com a educação pública e gratuita, negando, na prática o discurso da valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

As reformas institucionais que ocorreram nesse período, entre 1964-1974, inclusive no campo da educação, contribuíram efetivamente para a reprodução da força de trabalho, a formação dos intelectuais, a disseminação da concepção de mundo dominante necessária à legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida, a regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional como um todo visando adaptá-lo às necessidades do mercado do trabalho, do desenvolvimento produtivo, etc. (GERMANO, 1993).

Para Silva (1988, p. 40), foi nítida a orientação proclamada pela Lei 5540/68 no que se refere à função dos cursos superiores: atender preferencialmente às exigências da sociedade, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional.

Quanto à questão da formação de professores, em decorrência da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), a antiga FFCL foi desmembrada, criando-se a Faculdade de Educação, e tornou o magistério, tal como ocorreu ao nível de segundo grau, uma habilitação dentre outras (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, inspeção escolar, etc.). Pela Reforma, a formação superior de professores para o ensino de segundo grau e a dos especialistas daria direito também ao diploma de bacharel. Esse diploma, no entanto, foi substituído pelo de licenciado com a aprovação pelo CFE do Parecer nº 252/69 (que dispõe sobre estudos pedagógicos superiores e revisou o currículo mínimo do curso de Pedagogia).

Porém, se ao contrário de 1939 a Faculdade de Educação vinha agora para o interior da universidade, isso não significou mudanças substantivas. Permaneceu o modelo 3+1, isto é, bacharelado mais disciplinas pedagógicas. O curso de Pedagogia continuou como miolo da Faculdade de Educação. E uma área como a Faculdade de Educação, autonomizada pela dissolução da FFCL, acabou sendo “reduzida a uma área técnica, cuja função foi fundamentalmente agregar estudos pedagógicos para as licenciaturas e formar um pedagogo” (WARDE, 1993, p. 140-141).

A reforma do ensino superior separou, nos curso de formação de professores, as disciplinas de conteúdo das disciplinas didático-pedagógicas e, enquanto as primeiras foram constituir as unidades de ensino básico, as segundas foram compor, juntamente com o curso de Pedagogia, uma nova unidade, a Faculdade de Educação. Essa separação em unidades diferentes vem trazendo, talvez, um distanciamento, em termos de identidade de objetivos e de adequação de currículos, entre a formação em disciplinas de conteúdo e a formação em disciplinas didático-pedagógicas.

Pela Lei 5.540/68 foram reestruturados os curso de formação de profissionais da educação em nível superior, segundo regulamentação proposta pelo CFE, através dos seguintes pareceres⁹⁸: Parecer nº 252/69, que fixou os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em

⁹⁸ A nova estrutura criada para a formação de profissionais da educação não se esgotou aí. A parte referente à formação de docentes e especialistas para o ensino técnico profissional e educação especial teve regulamentação proposta através de vários dispositivos legais e pareceres.

Pedagogia, alterando de forma profunda a estrutura do curso; Parecer nº 632/69, que delimitou o conteúdo específico da Faculdade de Educação, definindo ser essa faculdade a unidade escolar onde deveria ser fornecida a formação pedagógica das diversas licenciaturas; e Parecer nº 672/69, que fixou o conteúdo e a duração da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, mantendo praticamente a mesma formação organizada em 1962, pelo Parecer nº 292.

A segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino, Lei 4.394/69, também não apresentava um capítulo exclusivamente reservado para tratar da formação de professores. Mas, na análise desse texto legal, foi possível inferir que havia sim uma política de formação, presente em questões como o exercício do magistério, as funções técnicas no sistema escolar catarinense e os objetivos da Escola Normal. Ou seja, foi no evidenciar da compreensão que a lei formula sobre o exercício do magistério e sua forma de organização, que identificamos as proposições sobre formação docente e técnica no sistema educacional. Com frequência, é nas entrelinhas dos textos legais que descobrimos sua verdadeira intencionalidade, na medida em que “o estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais intencionalmente ‘desprezados’ nos permite apreender a lógica ou a racionalidade que sustenta os documentos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2004, p.17).

Encontramos nessa lei apenas referências diretas à questão da formação do Orientador Educacional. Para esse profissional, a lei determinou que sua formação devia ser de nível superior quando voltada para a atuação no ensino médio (Artigo 99), determinação esta que cumpre o que já estabelecia a Lei 4.024/61, em seu Artigo 63, e a Lei 5.540/68, em seu Artigo 30. Este afirmava que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”.

Vê-se que a lei que instituiu a Reforma Universitária de 1968 não fez referência à possibilidade de que a formação do professor primário ocorresse no ensino superior, privilegiando essa formação apenas para o exercício da docência, no ensino médio, de disciplinas gerais ou técnicas e para o preparo do especialista. No entanto, com a aprovação do Parecer CFE nº 252/69, que modificava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, visando adequá-lo aos princípios da Lei 5.540/68, essa possibilidade já apontada em 1962 pelo Parecer nº 252 foi retomada. E o Parecer vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do

magistério primário pelos formados em Pedagogia⁹⁹, mesmo em cursos de menor duração, desde que realizassem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário.

É nítido o potencial tecnicista do qual as duas leis se revestem (a Lei do Sistema Estadual de Ensino e a Lei da Reforma Universitária). Como decorrência da concepção tecnicista de educação que determina o teor dessas leis, temos, como exemplo, o fato de que elas colocam a exigência da elevação à níveis superiores da figura do “técnico em assuntos educacionais”, figura esta cuja presença marcará até os dias de hoje, com uma profunda hierarquização, a divisão do trabalho no interior da escola. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de supervisão e de orientação educacional, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/69, a formação dos especialistas.

Assim, a Lei do Sistema Estadual de Ensino tratava também da formação do professor “necessário às escolas do ciclo básico de 1º ao 4º grau” e da habilitação de “administradores, orientadores e formação dos especialistas em áreas curriculares deste ciclo básico, inclusive em educação de excepcionais”, no Ensino Pedagógico Normal (Artigo 69 da LSE/69).

No Artigo 99, a lei determinava:

A formação de orientador educacional para o ensino médio será feita em cursos especiais nas Faculdades de Filosofia e de Educação, abertos aos licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como aos diplomados em escolas Superiores de Educação Física, todos com estágio mínimo de três anos no magistério de grau médio.

Em seguida, no Artigo 100, a lei estabelecia que, para atuar no ciclo básico de 1º ao 4º grau, a formação do orientador educacional “inclusive será feita nas Faculdades de Educação ou nos Institutos de Educação, em cursos especiais a que terão acesso os diplomados por Colégios Normais, com o exercício mínimo de três anos de Magistério Primário”, em cumprimento ao previsto na LDB/61 (Art. 64).

Veja-se que a lei dá claramente a entender que a formação do orientador educacional não era exclusividade dos egressos do curso de Pedagogia, e fazia exigências quanto à necessidade de

⁹⁹ Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos de 1980 e 1990, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade (1ª a 4ª séries).

experiência no magistério para atuar como profissional da área. Essa não exclusividade dos licenciados em Pedagogia já estava prevista na LDB/61, em seu Artigo 63.

Com relação à formação do orientador pedagógico, que na década de 1970 passará a ser identificado nacionalmente como supervisor educacional (uma das habilitações oferecidas no curso de Pedagogia, com a aprovação do Parecer nº 252/69), a lei exigia apenas como grau mínimo de formação o diplomado da Escola Normal. Pelo Artigo 142, também ficou estabelecido que o exercício privativo do cargo de orientador educacional e administrador escolar, nos cursos de ciclo médio, seria dos diplomados nessa especialidade e registrados em órgão competente.

Ao mesmo tempo em que estabeleceu a obrigatoriedade de formação de nível superior para os professores do ensino médio exercerem a profissão, a segunda LSE/69 manteve para os habilitados em “exames de suficiência”, a possibilidade de exercer a docência nesse nível de ensino, na falta de profissionais com a formação exigida:

Art. 136 – O magistério no ensino ciclo médio só poderá ser exercido por licenciados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Educação e:

- a) nas cadeiras específicas dos cursos técnicos, pelos habilitados nos cursos especiais de formação de professores de ensino técnico;
- b) nos demais casos, pelos habilitados na forma da lei.

Parágrafo Único – Enquanto não houver número suficiente de licenciados em Faculdades de Filosofia e Educação ou habilitados em cursos referidos neste artigo, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício de magistério será feita por meio de exames de suficiência, realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Entretanto, em contraposição ao que afirmava o Artigo 136 da LSE/69, encontramos nas “Disposições Transitórias” (Artigo 175) uma orientação que estabelecia exclusividade aos egressos das Faculdades de Filosofia ou de Educação no exercício de funções técnicas e administrativas e docentes (em disciplinas específicas da escola normal):

Art. 175 – Aos cargos e funções já existentes ou a serem criados de Professor das cadeiras específicas do Ensino Pedagógico [Escola Normal], de Orientador de Ensino, de Diretor de Estabelecimentos de Ensino Pedagógico, de Técnico em Estudos e Pesquisas Pedagógicas e de Técnico em Estatística Educacional, somente poderão concorrer os egressos das Faculdades de Educação e de Filosofia, admitidas, apenas, como exceções previstas na Lei nº 3.870, de 11 de julho de 1966, e no Decreto nº 5.074, de 9 de janeiro de 1967, com relação aos titulados por outros cursos superiores, quando a espécie assim o comportar.

As exceções previstas nesse artigo dizem respeito às disposições legais para os egressos dos cursos superiores de Pedagogia, dando-lhes preferência para provimento de cargos e funções.

A Lei nº 3.870/66, assim expressava:

Art. 1 – Fica assegurada, em todo território do Estado de Santa Catarina, aos egressos dos cursos superiores de Pedagogia realizados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e nas de Educação, sem prejuízo dos direitos assegurados em lei aos titulares por outros cursos superiores, preferência para o provimento dos cargos e funções de que trata a presente lei.

Art. 2 – São os seguintes os cargos e funções a que se refere o artigo 1:

- a) – Professor das cadeiras específicas do Curso Normal (1º e 2º Ciclos);
- b) – Orientador de Ensino Primário e Médio;
- c) – Diretor de Estabelecimento de Ensino Normal;
- d) – Técnico em estudos e pesquisas pedagógicas;
- e) – Técnico em estatística educacional.

Art 3 – Na concessão da preferência de que trata a presente lei serão levadas em conta as especializações feitas.

Por que essa preferência aos egressos do curso de Pedagogia? Stodieck (1967) esclarece que a aprovação da Lei 3.870/66 pela Assembléia Legislativa de Santa Catarina foi resultado de um anteprojeto de lei elaborado pela congregação da Faculdade de Educação da UDESC, “como sugestão ao CEE, no sentido de definir e proteger os direitos dos alunos formados pela Faculdade”, dentro de um conjunto de providências que vinham sendo por ela tomadas para estruturar essa Faculdade, principalmente voltadas para o seu reconhecimento.

Assim, é possível entender a aprovação dessa lei como indicativo da força política que a Faculdade de Educação detinha no interior do aparelho governamental, pois teve participação ativa no processo de formulação da política educacional catarinense e na execução de uma determinada política de formação de professores, como veremos no próximo capítulo.

A Lei 3.870/66 foi alterada pelo Decreto nº 5.074/67 da Secretaria de Estado da Educação, no sentido da eliminação da preferência aos egressos do curso de Pedagogia para o cargo de Técnico em Estudos e Pesquisas Pedagógicas; do esclarecimento sobre quais seriam as cadeiras específicas do Curso Normal; de levar em consideração a modalidade de formação do pedagogo (se licenciado ou bacharel); e de indicar que o provimento desses cargos e funções no serviço público seria realizado através de concurso (Artigo 2).

O Decreto assim se expressava em relação à questão do privilégio concedido aos egressos dos cursos oferecidos nas FFCL e Faculdades de Educação:

Art. 1 – Aos titulados pelos cursos superiores de Pedagogia, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e das Faculdades de Educação fica assegurada, sem prejuízo dos direitos concedidos em lei aos titulados de outros cursos superiores, a preferência para o provimento dos seguintes cargos e funções:

- a) Professor das cadeiras específicas do Curso Normal (1º e 2º ciclos);
- b) Orientador de Ensino Primário e Médio;
- c) Diretor de Estabelecimento de Ensino Normal;
- d) Técnico em estatística educacional.

Art. 3 – São consideradas específicas do Curso Normal as seguintes disciplinas: Legislação Geral e do Ensino, Sociologia Geral e Educacional, Psicologia Geral e Educacional, Biologia Educacional (Ciências Biológicas Aplicadas à Educação), Higiene Escolar, Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

Art. 4 – Na concessão de preferência de que trata a lei 3.870 de 11 de julho de 1966, será levada em conta a modalidade de Curso de Pedagogia (licenciatura ou bacharelado) cumprida pelo candidato, na forma seguinte:

- 1 – aos bacharéis será assegurada preferência para funções e cargos técnicos;
- 2 – aos licenciados se assegurará preferência para funções e cargos docentes.

Parágrafo único – Serão observadas, em cada caso, as especializações feitas e o currículo cumprido pelo candidato, no qual deverão constar a disciplina ou as disciplinas relativas à atividade do cargo ou função.

Observamos que a lei não estabelecia exclusividade aos egressos do curso de Pedagogia, e nem poderia fazê-lo, haja vista que havia a legislação federal (LDB/61) que não afirmava essa exclusividade do curso na formação de técnicos. Apesar das mudanças na estrutura do curso de Pedagogia, produzidas através do Parecer 252/69 e Resolução 02/69, terem sido bastante profundas, foi a partir dessa legislação que pela primeira vez criaram-se condições legais para a formação específica, em nível superior, dos profissionais da educação ligados a atividades não docentes. Até então a formação desses técnicos no curso de Pedagogia ainda era uma questão indefinida, não se sabendo ao certo quem e qual era o profissional a ser formado no curso.

O Decreto 5.074/67 apenas propunha uma preferência, pois afirmava que a mesma

[...] vigorará sem prejuízo dos habilitados por outro curso superior, que dê direito ao registro na respectiva disciplina, bem como do aproveitamento de outros profissionais para setores de direção, pesquisa, planejamento educacional em funções e cargos, cuja área de atuação extravase os objetivos da formação pedagógica específica. (Artigo 5)

Assim, sobre formação de professores em nível superior, a política estadual, por meio das Leis do Sistema Estadual de Ensino, seguiu as determinações da legislação nacional, não apresentando de fato diferenças ou avanços em relação ao que nacionalmente já estava estabelecido, a não ser a proposição da criação de uma Faculdade de Educação em 1963.

3.2.2 Formação de professores em nível superior no Plano Estadual de Educação 1969-1980

O I Plano Estadual de Educação – 1969-1980, aprovado pela Resolução CEE nº 15/69 e Decreto Estadual SE nº 8.828, de 31 de dezembro de 1969, foi elaborado no auge da ditadura militar por uma Comissão Superior de Estudos¹⁰⁰ e por um Grupo de Trabalho, composto por intelectuais ligados ao aparelho de Estado, e devidamente assessorados por organismos internacionais, como a UNESCO e a USAID. Essa Comissão, em sua maioria, era integrada por membros do CEE (oito dos nove membros), que, segundo a LDB, deveriam ser nomeados pelo governador, embora houvesse membros representantes de outros órgãos como a UDESC, o CEPE, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura.

O PLAMEG II, elaborado para o quinquênio 1966-1971, elegeu como prioridade o Programa “Valorização dos Recursos Humanos”, em cujo enunciado eram recomendadas medidas que resultassem:

[...] na adoção de um Plano de Educação que enfatizasse o aperfeiçoamento da mão-de-obra, diante das peculiaridades e perspectivas econômicas de Santa Catarina, e na Reforma Administrativa da Secretaria de Educação e Cultura, como instrumento de apoio à exequibilidade do Plano educacional, que se desejava por igual reformista. (SANTA CATARINA, 1969, p. 4)

Para tanto, o Governador do Estado instituiu a Comissão Superior de Estudos (Decreto nº 7.023/68, da Secretaria de Estado da Educação), que elaborou o Projeto do Plano Estadual de Educação, para ser submetido ao CEE. Esse Projeto “foi estruturado com base não apenas na realidade catarinense, mas também nas linhas estratégicas dos programas de educação e mão-de-obra a cargo do Governo Federal” (SANTA CATARINA, 1969, p. 4).

¹⁰⁰ A Comissão Superior de Estudos foi composta por: Osvaldo Ferreira de Melo (Conselho Estadual de Educação), Clóvis Souto Goulart (Secretaria de Educação), Celestino Sachet (Reitor da UDESC), Padre Eugenio Rhor (CEE e presidente do Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Particular do Estado de Santa Catarina), Francisco Brasinha Dias (CEE). Integravam o Grupo de Trabalho: Celestino Sachet, Sílvio Coelho dos Santos (UDESC), Pedro Nicolau Prim (PLAMEG), Ingeburg Dekker. Teve como equipe de consultores e colaboradores: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Superintendência do Desenvolvimento do Sul - SUDESUL, UFSC, FAED/UDESC, Comissão de Programas e Coordenação Orçamentária do PLAMEG, Associação Brasileira de Enfermagem, Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado de Santa Catarina.

Assim, o PEE¹⁰¹ foi marcado pela necessidade de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico, na medida em que tinha como objetivo maior estabelecer bases à viabilização da política educacional federal, necessidade esta “sugerida” pela própria LDB/61 no sentido de estimular os estados da federação a fixar metas condizentes com os recursos disponíveis. Em resposta à sistematização do planejamento global do governo estadual, que, como vimos, ocorreu com o PLAMEG I e II, sistematizou-se o planejamento educacional, sendo o primeiro PEE o marco inicial desse processo.

A assessoria internacional recebida para a elaboração do PEE era oficialmente justificada a partir da afirmação de que a modernização do sistema educacional exigia quadros técnicos adequadamente preparados, o que não era possível encontrar nos quadros técnico-administrativos dos estados da federação. Corroborava-se, assim, a assinatura de acordos com organismos internacionais (acordos entre MEC/INEP/UNESCO, MEC/USAID), para “preparar a elite cultural dos estados, de ‘adestrá-la’, com vistas à elaboração do planejamento da educação, segundo a ideologia do desenvolvimento econômico com segurança” (AURAS, 1993, p. 50).

Essa maneira de fazer política educacional “pelo alto” produziu uma cultura de subordinação da sociedade civil à sociedade política. Incorporava-se, assim, ao discurso desenvolvimentista e modernizador do Estado, “a diretriz, segundo a qual as decisões relacionadas à educação não competem aos educadores, restando-lhes apenas a tarefa de executar as diretrizes concebidas pelos técnico-especialistas “detentores do saber” (AURAS, 1993, p.52).

O I PEE, inspirado na tradição liberal brasileira e impregnado pela ideologia tecnicista dominante na época, assim se referia à importância da educação para o desenvolvimento sócio-econômico.

Para que possa atuar como determinante do processo de desenvolvimento e mudança, a educação deverá objetivar, pelo menos:

- 1.5.1. – formação de mão-de-obra qualificada necessária ao sistema produtivo;
- 1.5.2. – a elevação da renda individual e a conseqüente aquisição de novos hábitos de consumo;
- 1.5.3. – o estabelecimento de novos padrões de mobilidade social;
- 1.5.4. – o fornecimento de valores novos modificadores da visão de mundo tradicional;
- 1.5.5. – o estabelecimento de condições necessárias à participação particular nos mecanismos institucionais, referentes às decisões da sociedade global.

Assim entendida, a educação nesses aspectos deve correr paralela ao processo econômico. (SANTA CATARINA, PEE, 1969, p. 3)

¹⁰¹ Sobre essa questão, ver estudos de DUTRA (1984), AMORIM (1984), SILVA (1988) e VALLE (1996).

Como afirmamos anteriormente o I Plano Estadual de Educação fundamentou-se numa concepção economicista de educação (a Teoria do Capital Humano) atrelada ao mercado de trabalho, como fator de mobilidade social, como elemento favorecedor da elevação do consumo. Referendava-se numa perspectiva de educação formadora de mão-de-obra, de consumidores, “de indivíduos atomizados que participem nessa qualidade e particularmente dos ‘mecanismos institucionais’” (LEAL, 1989, p. 42). Para tanto, de forma a atender às exigências do “desenvolvimento integral”, a educação deveria adquirir uma nova dinâmica que fosse adequada ao processo de transformação rápido e profundo. Essa função estava reservada para os técnicos, conforme afirmava o Plano: “compete aos planejadores da educação promover por todos os meios a seu alcance, uma mudança profunda na estruturação escolar” (SANTA CATARINA, PEE, 1969, p. 1).

Com relação à formação de professores, o Plano Estadual apresentou apenas dois objetivos:

- 2.11. – Formar, aperfeiçoar e reciclar o pessoal docente, técnico e administrativo para a expansão e aprimoramento dos diferentes graus, ramos e modalidades de ensino; [...]
- 2.27. – Assegurar ao pessoal destinado às altas funções técnicas e docentes, que revelem inclinações para tais meios que lhe assegurem cumprir pós-graduação universitária. (SANTA CATARINA, PEE, 1969, p. 4)

Portanto, o PEE propunha que, para os técnicos, “os especialistas”, considerados os mais aptos e vocacionados (“que revelem inclinações”), se tivesse a finalidade de formá-los nos mais “altos níveis” da hierarquia escolar (pós-graduação), numa realidade estadual na qual a maioria dos professores primários era “leiga” e professores do ensino médio, predominantemente normalistas. Nesse momento, no qual o planejamento educacional em Santa Catarina passou a ser uma das questões-chave para o Estado, “esse novo modo de conduzir o sistema educacional” exigia a presença de profissionais competentes para “viabilizar o projeto educacional formulado pela elite”. Tal estratégia acabou promovendo, também no Estado, “a exclusão dos professores das decisões”, passando estes a serem “objeto das medidas da Secretaria da Educação – treinamentos, reciclagens – com vistas à execução de seus planos” (DUTRA, 1984).

O PEE estabelecia metas de curto, médio e longo prazo, prevendo especificamente para a formação de professores as seguintes metas:

3.1. Metas de curto prazo (1969/71)

3.1.4 - **Reciclagem** e **aperfeiçoamento** dos diretores e professores lotados nos estabelecimentos em que for implantada a nova estrutura escolar;

3.1.5 - **Reciclagem** dos atuais inspetores escolares e regionais, supervisores e orientadores de ensino, visando à formação de um corpo de ação destinado à orientação do professorado. **Ampliar a formação em nível superior do corpo de orientadores de ensino**, de acordo com as necessidades do Estado;

3.1.12 – 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;

3.1.16 – Estímulo às Faculdades de Filosofia e Educação, em acordo com o MEC, para formar, em cursos intensivos, professores para a segunda fase do ciclo básico (5º a 8º graus), em regime preferencial de ação polivalente por áreas e para implantar cursos de **aperfeiçoamento** do magistério e de administradores escolares;

3.1.22 – Implantação de setor destinado à orientação técnica e pedagógica, **aperfeiçoamento** e **reciclagem** dos docentes de nível médio;

3.1.26. Estruturação, através da Fundação Catarinense de Educação Especial, das bases da educação especial no Estado, formando e **reciclando** professores para proceder a este tipo de educação.

3.2 – Metas em Médio Prazo (1969/74)

3.2.6 – Aperfeiçoamento e reciclagem da totalidade de professores de ciclo básico a fim de garantir a implantação da nova estrutura;

3.2.9 – **Treinamento** de professores normalistas para atuarem nas classes especiais de recuperação [...], utilizando-se docentes formados no mínimo em cursos intensivos de Faculdade de Educação e Filosofia. (grifos nosso)

Quanto à formação de professores, havia uma insistente ênfase num determinado modelo: a formação continuada, numa perspectiva reduzida a processos de treinamento, de reciclagem e de aperfeiçoamento. Mas, com relação ao “corpo de orientadores de ensino”, aqui entendido como técnico em assuntos educacionais (administradores, supervisores e orientadores educacionais), ficou demonstrada a preocupação de ampliar a níveis superiores sua formação. Essa foi a concepção de formação preconizada pelo I Plano Estadual de Educação, e proposta em todos os documentos¹⁰² que subsidiaram sua elaboração.

À semelhança das Leis do Sistema Estadual de Ensino, também o Plano Estadual de Educação demonstrou que a formação em níveis superiores estaria apenas reservada àqueles que exerciam ou exerceriam cargos técnicos no sistema educacional, não apresentando interesse com a elevação do nível de formação dos professores da rede escolar.

¹⁰² Os documentos aos quais nos referimos, e que serviram de subsídios à elaboração do I PEE, são: “Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1967), “Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina 1966-1970” (1966), “EDUCAÇÃO – Programa de Governo do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1969), “Objetivos e Metas do Projeto do Plano Estadual de Educação” (SANTA CATARINA, 1969).

Esse importante documento de política educacional – o PEE - estava coerente com aquilo que defendia ser o alcance do ensino primário, médio e superior no desenvolvimento do Estado, ao indicar “quem” a esses níveis de ensino deveria ter acesso:

Urge que a escolarização de nível primário alcance a toda a população; que o ensino médio complete um estágio de formação suficiente para que o indivíduo ingresse na força de trabalho, embora lhe dando base para aprendizado de maior diferenciação; que **os cursos universitários sejam oferecidos aos indivíduos mais bem dotados intelectualmente.** (SANTA CATARINA, PEE, 1969, p. 3) (grifos nosso)

Na visão apresentada pelo plano, o acesso à formação de nível superior deveria estar reservado aos indivíduos “mais capazes”, “dotados intelectualmente”, pois esse nível de ensino visava ao “preparo de todos os jovens com aptidão revelada, atendido o comportamento do mercado de trabalho” (SANTA CATARINA, PEE, 1969, p. 6). Nesse sentido, o PEE apontava em relação à formação de professores, que o acesso à níveis superiores dessa formação estaria aberto apenas para àqueles indivíduos vocacionados, no entender do aparelho governamental, para liderar, planejar, enfim, implementar nas escolas a política educacional proposta pela classe dirigente. Ou seja, formação superior, sobretudo, para os profissionais que atuariam na função de “técnicos em educação”, como é possível perceber no item 3.1.5 das metas estabelecidas para curto prazo.

Por que havia apenas o interesse com a formação em nível superior de especialistas? Esse direcionamento, além de refletir os princípios da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), também revelava uma história de práticas na condução do sistema educacional catarinense, que “podem ser consideradas conservadoras, talvez até mesmo arcaicas” (LEAL, 1989, p. 36). Práticas que se caracterizavam, entre outras coisas, “pela preocupação maior com as funções administrativo-burocráticas do que com as pedagógicas, decorrente, em parte, possivelmente de falta crônica de pessoal especializado em todos os níveis do sistema” (LEAL, 1989, p. 36-37). Essa “falta crônica” poderia ser o motivo do maior interesse pela formação dos técnicos educacionais. E, mais que isso, havia uma preocupação com o papel que esses técnicos deveriam exercer no sistema escolar: a função de planejamento e controle.

O I Plano Estadual não apresentou metas de longo prazo para a formação de professores. Segundo Silva (1988, p. 82), no PEE as metas de curto prazo “foram as principais e totalmente implantadas, haja vista a dispersão e não concretização das demais”.

Apesar de proclamar uma preocupação com a eficiência do professor, quando afirmava que: “O professor e, com ele, o diretor e o supervisor – corpo funcional que promove o ensino – são instrumentos mediante os quais o Plano Estadual de Educação alcançará os resultados qualitativos preconizados” (SANTA CATARINA, PEE, 1969, p. 8), a proposta de formação desse professor respaldava-se numa concepção tecnicista-instrumentalista, reduzindo-a a cursos de “treinamento”, “reciclagem” e/ou “aperfeiçoamento”.

Uma das medidas que o PEE consagrou foi o “treinamento de professores”, afirmando que “é na eficiência do cumprimento das metas de preparação de recursos humanos que reside grande parte do sucesso do Plano” (SANTA CATARINA, PEE, 1969, p. 8).

Esta eficiência foi relacionada apenas à necessidade de treiná-lo “nas técnicas de ensino aconselhadas pela adoção da nova estrutura e do novo currículo”, numa nítida redução da competência deste profissional apenas aos aspectos técnico-científicos em detrimento dos filosóficos e epistemológicos.

O tecnicismo servia com luva ao projeto de adequar a educação escolar aos interesses do desenvolvimento econômico, favorecendo a reprodução, na instituição escolar, da racionalização dos meios, o que concorreria para tornar o processo educacional objetivo e operacional, tal como acontecia na grande empresa. (AURAS, 1993, p. 90-91)

O PEE absorveu, em grande escala, o ideário pedagógico tecnicista que afirmava a competência do professor como uma questão meramente técnica, voltada ao “como fazer”, em detrimento do conteúdo a ser transmitido e assimilado e da compreensão do “por que fazer”, do “para que” e do “para quem” fazer. Decorrente desse ideário pedagógico instala-se na escola, além de uma hierarquização do corpo docente, uma concepção distorcida da divisão técnica do trabalho, resultante das condições gerais de trabalho entre professores e aqueles que assumem atividades técnico-administrativas dentro da escola. Portanto, ao adotar uma política dessa natureza, “o plano de 1969 leva a escola, os seus educadores e mesmo a carreira do magistério para uma divisão do trabalho que faz da direção, da equipe técnica e do grupo de professores, elementos profundamente diferenciados e hierarquizados” (SILVA, 1988, p. 92).

Essa tendência tecnicista da educação que se revestia o PEE preconizava o atendimento às diferenças individuais dos alunos, relegava ao segundo plano o domínio dos conteúdos, com destaque do método sobre o conteúdo; alunos e professores são meros executores de um processo concebido por especialistas; uma educação que “[...] tem como principal objetivo a manutenção da sociedade de classes, [...] que objetiva formar um aluno alienado de baixo rendimento escolar

produz, conseqüentemente, o silêncio, a acomodação que interessa ao Estado e às classes dominantes” (SILVA, 1988, p.84).

Nesse contexto, aos professores restaria a tarefa de executar as medidas concebidas pelos intelectuais a serviço das elites, haja vista a inexistência naquele período, de uma organização forte de professores, com representação política suficiente para influenciar na definição da política educacional. (AURAS, 1995, p. 17)

Assim, ao desqualificar o trabalho escolar pela não qualificação da categoria docente, via desapropriação do domínio do saber, foi desqualificada a escola freqüentada pela classe trabalhadora. O PEE, a exemplo de outras iniciativas governamentais da época, priorizou uma expansão massiva de ingresso no sistema educacional, adotando como política também a incorporação massiva dos professores leigos, sustentando sua formação apenas em programas de treinamento/capacitação no uso de métodos e técnicas.

Evidentemente, uma política educacional assim veio atingir a própria classe burguesa. O que fica patente, porém, é que a grande massa de trabalhadores freqüenta as escolas com as piores condições físicas e materiais, com um professorado atuando em condições precárias e com uma formação inadequada ao efetivo exercício do magistério. Isso gerou a proletarização do magistério particularmente do ensino básico, [...] sendo assim uma forma de desqualificar o trabalho escolar. (SILVA, 1988, p. 92-93)

O Plano não fez qualquer referência à elevação do nível de formação dos professores primários e dos professores do ensino médio. Tudo leva a crer que essa foi a verdadeira política de formação adotada na década de 1960, crença que é comprovada pelas estatísticas relacionadas ao nível de formação dos professores e do número de professores leigos e sem habilitação específica que atuavam em nossas escolas primárias e secundárias.

Quanto às Escolas Normais, estas não possuíam um quadro de professores habilitados, conforme as orientações do Sistema Estadual de Ensino (Lei 3.191/63), o que fez com que a Secretaria Estadual de Educação contratasse professores formados no menor nível da hierarquia - na Escola Normal (prevista no Artigo 148 da Lei do Sistema Estadual de Ensino) -, ou seja, contratasse o menos qualificado para formar o professor primário.

O número de professores concursados e mesmo habilitados para concurso era insuficiente para atender a demanda das escolas dos cursos de nível médio. Em vista dessa situação, nos Ginásios Normais oficiais, os professores eram designados por ato do Secretário de Educação, para lecionar determinada disciplina, mediante habilitação suficiente: curso superior específico ou um curso de Ensino Médio 2º ciclo com exames

de suficiência na matéria (Decreto nº SE 6-3-63/123). Neste caso novamente, não havia número suficiente de professores habilitados, motivando assim a ocorrência de significativo número de professores nos Ginásios Normais, que possuem apenas o Curso Médio 2º ciclo. (SANTA CATARINA, PSE, 1971, p. 205)

No final da década de 1960, as pesquisas sobre a realidade do ensino médio nos permitem visualizar qual foi a política de fato praticada em relação à formação de professores.

Pesquisa do CEPE (1969, p. 120) apontava que a maioria dos professores do ciclo médio exercia a docência sem a formação mínima exigida em lei. Segundo essa pesquisa¹⁰³, era a seguinte a composição do professorado de nível médio no estado, quanto a sua formação (de um total de 4.267 professores), tinha-se no ano de 1968:

- licenciados Faculdades de Filosofia e Educação: 386 (9,05%);
- com outra formação superior: 549 (12,87%);
- alunos de cursos superiores: 463 (10,85%);
- normalistas: 2.033 (46,94%);
- com outra instrução de 2º ciclo: 698 (16,36%);
- com instrução de 1º ciclo: 279 (6,54%);
- sem instrução de 1º ciclo: 36 (0,84%);
- questionários em branco: 15 (0,35%).

Observa-se que quase 50% dos professores de nível médio em Santa Catarina se constituíam de professores cuja única formação era o Curso Normal, havendo 36 professores do ensino médio no exercício do cargo sem possuir sequer o 1º ciclo do mesmo nível, em 1969. Os 2.003 professores (46,94%) “foram recrutados entre normalistas e lecionam principalmente nos ginásios e colégios normais. Uma grande parte possui apenas o curso colegial (nem sempre completo) e 315 professores cursaram apenas o ginásial, encontrando-se entre estes 36 com o ginásio incompleto” (SANTA CATARINA, 1969, p. 120).

Dos 386 professores que possuíam curso superior 115 eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (da UFSC) e Faculdade de Educação (da UDESC) de Florianópolis. O dado é relevante se considerarmos que

¹⁰³ Pesquisa intitulada “A situação do ensino médio em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1969).

[...] até 1967 essas Faculdades formaram 198 bacharéis e 222 licenciados. O raio de ação dessas faculdades catarinenses atinge principalmente a 1ª Região Escolar (83 dos 115 professores) Florianópolis, sede desses estabelecimentos de ensino superior. As demais faculdades de Filosofia existentes no Estado até 1967 ainda não haviam formado nenhuma turma. (SANTA CATARINA, 1969, p. 120)

Quanto ao registro profissional, a pesquisa apontava que, desse total de professores (4.267), apenas 21,51% tinham registro no Ministério da Educação, 10,73% tinham autorização para lecionar da Secretaria de Educação e 13,36% autorização do MEC.

Situação semelhante se verificava com relação aos diretores de escolas: apenas 34,92% possuíam curso superior (sete diretores com FFCL, 7 com Faculdade de Teologia e oito com outra faculdade). Na rede estadual de ensino 87,61% dos diretores tinham formação na Escola Normal, em contraposição à rede particular que possuía 70,63% dos seus diretores com curso superior (destes, 45,54% estavam cursando FFCL).

A dificuldade em contar com profissionais mais gabaritados no sistema escolar também era produzida pelos baixos salários pagos aos profissionais da educação. Os baixos salários obrigavam os professores a lecionarem em várias escolas distantes umas das outras, “o que certamente concorria para a deterioração crescente do ensino, uma vez que o professor ficava sem tempo e condição para melhor preparar suas aulas e para se atualizar” (AURAS, 1995, p. 20).

O professorado de nível médio é jovem (58,19% tem [sic] menos de 30 anos) e precariamente habilitado (21,91% tem [sic] Faculdade de Filosofia ou Educação). O professorado é mal remunerado, pois 63,72% percebe [sic] salário inferior a NCr\$¹⁰⁴ 300,00. (SANTA CATARINA, 1969, p. 7)

Para minorar o problema da baixa remuneração muitos professores exerciam outras atividades além do magistério. Os 4.267 professores do estado de Santa Catarina ocupavam 5.911 funções no ensino médio, sendo que vários lecionavam em mais de um curso. 57,21% exerciam outras funções no magistério, além de professores do ensino médio, sendo que 37,43% (1.597) desempenhavam atividades fora do magistério.

Aliado ao problema da baixa remuneração, havia o problema da instabilidade funcional, concorrendo para o fato de que o tempo médio de permanência no magistério na Escola Normal fosse de apenas cinco anos.

¹⁰⁴ Moeda corrente no período era o Cruzeiro Novo (NCr\$).

[...] havia o problema da instabilidade funcional – quase 90% eram designados, fato condicionado em parte pela não realização de concurso público para o ingresso no magistério e também pela fuga dos professores efetivos para outros níveis do setor educacional, ou até mesmo para outras áreas, em busca de melhor remuneração. (SANTA CATARINA, 1969, p. 20)

Já no ano de 1969¹⁰⁵, atuavam no ensino médio 6.749 professores, dos quais somente 488 (7,23%) eram licenciados, o que denotava um percentual de 92,77% de professores sem habilitação. Como exemplo deste quadro, podemos citar: na disciplina de Português, dos 809 professores existentes, apenas 65 eram habilitados; em Matemática, dos 717 professores, 20 eram habilitados; em Geografia, dos 480, 38 eram habilitados; em Didática, dos 305 professores atuando, somente 30 (9,84%) eram licenciados. O que teria produzido essa precariedade de formação entre os professores da rede estadual de ensino?

Ao considerarmos a quantidade de cursos existentes em Santa Catarina¹⁰⁶, em 1969, nas Faculdades de Filosofia e Educação (20 cursos), o número de matriculados (1.286 alunos) e o número de conclusões de curso (145 alunos, em 1969), podemos inferir que talvez não¹⁰⁷ houvesse uma demanda suficiente de egressos dos cursos de licenciatura para atender a demanda da escola média catarinense por professores licenciados.

No Plano Setorial de Educação 1973-1976, encontramos os seguintes dados¹⁰⁸ sobre a evolução da matrícula nos cursos de licenciatura (das FFCL) do estado no período de 1967 a 1971: em 1967, 778 matriculados; 1968, 1.236 matriculados; 1969, 1.286 matriculados; 1970, 1.927 matriculados; e 1971, 2.768 matriculados. O crescimento foi maior nas instituições de ensino superior municipal e particular. Nesse documento, afirmava-se a existência de uma grande deficiência de professores formados.

[...] no ano de 1971, o total de professores de 5ª a 8ª série era de 7.772, sendo que apenas 10,7% (835) eram de licenciados; 74,2% (5.766) tinham Colégio Normal e 15,1% (1.171) tinham outros cursos. A relação licenciados total de professores é de 11

¹⁰⁵ Dados extraídos do documento “Diagnóstico da Situação Educacional”. Pesquisa organizada por Zenilda Nunes Lins, Florianópolis, MEC/UDESC/Secretaria de Estado da Educação, jun. 1971.

¹⁰⁶ Dados extraídos do documento “Estatísticas da Educação Nacional 1960 – 1971”. **Ministério da Educação**. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, v. 1, 1972.

¹⁰⁷ Todas as pesquisas realizadas na década de 1960 e início dos anos 1970 apontavam que a carência de professores não habilitados se devia à falta de professores licenciados em número suficiente para atender a demanda do ensino médio.

¹⁰⁸ Segundo informações desse Plano Setorial, os dados foram obtidos através de pesquisa realizada pelo IBGE. O Plano não cita o ano de realização dessa pesquisa (SANTA CATARINA, 1972, p. 217).

licenciados para cada 100 professores. Existe uma carência de licenciados em todas as disciplinas. (SANTA CATARINA, PSE, 1972, p. 230)

Entre os professores do ensino de 2º grau, no ano de 1971, dos 1.788 professores, apenas 405 (22,6%) eram licenciados, em confronto com 14% licenciados na rede particular. O quadro de professores do ensino de 2º grau por disciplina que lecionavam (ano de 1971): Didática (total de 93) – 47 licenciados (50,5%), 46 não licenciados; Sociologia (total 74) – 44 licenciados (59,4%) e 30 não licenciados; Psicologia (total 67) – 44 licenciados (65,7%) e 23 não licenciados (SANTA CATARINA, PSE, 1972, p. 232 e 240).

É preciso destacar também a existência de um ensino superior cujo acesso não era democratizado, ou seja, havia uma possibilidade remota dos jovens nele ingressarem, caracterizando-se como “privilégio de poucos”. Esse fato pode ser visualizado se compararmos o número de matriculados nos diferentes níveis de ensino, conforme demonstra o Quadro 1.

**QUADRO 1 – Evolução da matrícula
Santa Catarina – 1966 A 1970**

Ano	Primário	Médio	Superior
1966	419.869	69.023	2.583
1967	430.275	82.920	3.301
1968	451.516	95.578	4.140
1969	487.660	107.527	4.897
1970	485.535	143.712	6.035

Fonte: Mensário Informativo do CEPE, n. 26, set.out. 1970, p. 14.

Também aliada a esse fato, contribuindo para a precarização da formação de professores, como já destacamos anteriormente, estaria a política estadual de remuneração e contratação de professores: os salários pagos eram baixos¹⁰⁹, levando os professores a lecionarem em mais de

¹⁰⁹ “Ressalte-se que, de 1969 a 1983, o salário dos professores sofreu uma desvalorização de 328%” (MIGUEL, 1996, p. 50).

uma escola e a se deslocar para escolas distantes, e havia o problema da instabilidade funcional causada pela falta de concursos públicos, que acarretavam uma acentuada mobilidade do professor. (AURAS, 1993, p. 87-88)

Em 1968, Santos (p.108) denunciava a existência de determinadas condições de trabalho desestimulantes para os egressos dos cursos de licenciatura, pois “têm enormes reservas quanto às possibilidades de ingresso profissional no sistema, seja porque as condições financeiras oferecidas são desanimadoras, seja porque o próprio sistema em sua situação intrínseca não favorece o aproveitamento desta mão-de-obra”. Segundo esse estudioso do sistema educacional catarinense, as condições de trabalho eram inadequadas para atrair e manter profissionais licenciados na rede pública de ensino.

Contribuindo para piorar a situação, e apoiada na LDB/61, as Leis do Sistema Estadual de Ensino de 1963 e 1969 possibilitaram que o exercício docente não fosse realizado somente por profissionais licenciados, permitindo, assim, que a não qualificação profissional do professor tivesse amparo legal. Ao invés de aumentar as exigências com relação à formação, a legislação garantia a manutenção da “eterna provisoriedade” da qualificação de nossos professores. A lei optava pela oficialização de uma situação de fato ao invés de propor a criação de mecanismos legais que instituíssem a ampliação dos estudos e a qualificação em nível superior do corpo docente do sistema estadual de ensino.

Assim, tanto a LDB/61 como as Leis do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, assentadas nos indicadores da realidade que acusavam falta de professores e técnicos habilitados para atuarem na rede de ensino, fizeram uma série de concessões, permitindo o recrutamento de leigos para atuar no magistério primário e médio, a partir dos exames de suficiência.

Miguel (1996) afirma que essa prática político-administrativa de contratação de professores encontrava respaldo no Estatuto do Magistério Catarinense. Afirma a autora que, para eliminar a contratação de não habilitados,

[...] era necessário reformular o Estatuto do Magistério Público Estadual¹¹⁰ que estava em vigor desde 1960. Em última instância, esse era um instrumento legalizador da entrada de tantos professores não habilitados no magistério catarinense, visto que estabelecia a seguinte ordem de ingresso no concurso de títulos: I – normalistas e regentes de ensino primário diplomados por estabelecimentos de ensino oficial ou particular reconhecidos; II – normalistas ou portadores de diploma ou certificados de

¹¹⁰ A reformulação desse Estatuto, apesar de ser considerada uma das metas de curto prazo do PEE, só ocorreu muitos anos mais tarde (MIGUEL, 1996, p. 52).

conclusão de curso de 2º ciclo de estabelecimento de ensino de grau médio, que tivessem concluído os cursos: normal de Educação Física, Educação Física Infantil ou Curso Superior de Educação Física; III – regentes de ensino primário ou portadores de certificados de conclusão de curso de 1º ciclo de estabelecimentos de ensino médio que possuísem Curso Normal Regional ou Ginásio Normal, Regente de Educação Física ou o antigo curso de habilitação de professores de Educação Física, quando as vagas não fossem supridas por normalistas de 2º ciclo; IV – continuando a existir vagas, as mesmas deviam ser supridas por leigos que se habilitassem ao exercício do magistério, a título precário mediante o exame de suficiência, realizado num Colégio Normal ou em Instituto de Educação, credenciado para tal pelo Conselho Estadual de Educação. (MIGUEL, 1996, p. 51-52)

Pode-se argüir: essa situação de baixa qualificação, aliada às inadequadas condições de trabalho, não era contestada pelos educadores catarinenses? Ocorre que os professores catarinenses não possuíam na década de 1960 uma organização forte, com uma representação política suficiente para influenciar na definição de sua carreira profissional e da política educacional. Existia uma entidade representativa dos professores – a Associação Catarinense de Professores, criada em 1952, voltada ao atendimento dos interesses dos professores da escola primária, mas “que mantinha um perfil quase missionário do professor e mostrava-se quase sempre submissa às propostas e pressões do Estado” (VALE, 2003, p. 98).

Segundo Nahara (1990), o movimento docente em Santa Catarina começou a se organizar apenas a partir do final da década de 1960, com a criação da Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC). A ALISC foi criada em 1968 por um grupo de professores ligados à UFSC, congregando exclusivamente professores com licenciatura, e objetivava a valorização desse profissional. Não mais de 100 (cem) professores faziam parte dessa Associação na época.

Daros (1994) assinala que a ALISC marca o início da luta dos professores públicos do estado pela valorização e reconhecimento profissional. Essa entidade questionava¹¹¹ a forma de contratação dos professores pelo Estado. “Naquela época o professor não tinha vínculo nenhum. Não tinha direitos. Ganhava por aula e pronto. No primário havia concurso. Para licenciados, o primeiro concurso se deu em 1979” (WIGGERS, *apud* NAHRA, 1990, p. 18).

Foi somente a partir da organização dos professores e como decorrência da pressão dos licenciados que, em 1973, foi criada a Lei 4.886, garantindo alguns direitos a esses profissionais, tais como: precedência sobre os não licenciados na escolha das aulas, aposentadoria por

¹¹¹ No ano de 1973, a ALISC entra com ação na justiça para contestar a forma de contratação dos professores licenciados.

invalidez, contagem do tempo de serviço em caso de efetivação. Apesar dos direitos assegurados, a lei não estabelecia vínculos empregatícios do licenciado com o Estado (NAHRA, 1990).

O discurso da política educacional¹¹² era o da eliminação de toda e qualquer admissão de professores não habilitados para atuar no sistema estadual de ensino, e do estímulo aos municípios para reduzirem o ingresso de não habilitados nos seus quadros de magistério. Mas, na prática, ocorreu o inverso: “os leigos eram designados para o magistério sem serem submetidos aos exames de suficiência” (LINS, 1971, p. 237). Esses “exames de suficiência”, já previstos na LDB (Artigo 117), correspondiam à “verdadeira” forma com que a maioria desses professores estava sendo habilitada para o exercício da docência.

Apesar do discurso modernizador, na prática, no sistema educacional catarinense predominava a presença do professor “leigo” e sem habilitação nas escolas públicas estaduais. Esse fato representou um flagrante descaso para com a qualidade da “escola freqüentada pela maioria da população”, aliado à sistemática desvalorização profissional e degradação econômico-social dos profissionais da educação, revelando “o real descompromisso do Estado” para com a efetiva democratização social e econômica do conjunto da sociedade, “apesar de suas históricas proclamações em contrário” (AURAS, 1993, p. 114).

Destaca-se também o fato de que, em nível nacional, já se colocava no Conselho Federal de Educação a discussão da possibilidade de ampliação do nível de formação do professor primário, como apontavam os Pareceres CFE nº 251/62 e nº 252/69, do Conselheiro Valnir Chagas. E era no curso de Pedagogia que esta possibilidade era colocada, mesmo como “subproduto” da habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas da Escola Normal. Bem como, seria ao curso de Pedagogia que a legislação reservaria o espaço acadêmico para a formação dos chamados “especialistas em assuntos educacionais”, como consequência da implantação da Lei 5.540/68 e, posteriormente, da Lei 5.692/71, apesar de que, durante toda a década de 1960, formar profissionais para o exercício de funções técnicas não lhe era atribuição exclusiva, segundo previsto na legislação federal e estadual.

Assim, concluímos que todas as proposições políticas para o setor educacional o incubiam da tarefa de produzir os “recursos humanos” necessários ao desenvolvimento sócio-econômico pensado no interior do aparelho de Estado. Tal produção não significou outra coisa a não ser o

¹¹² Referimo-nos ao que estava proposto como meta de curto prazo estabelecida no Plano Estadual de Educação, aprovado na mesma época (um mês após) que a Lei do Sistema Estadual de Ensino/1969.

preparo de mão-de-obra destinada, principalmente, ao setor industrial. Vê-se, pois, que a educação era entendida, sobretudo, como instância geradora do desenvolvimento.

Para que cumprisse essa função precípua, planejar a educação passou a ser uma das questões-chave para o Estado. Essa forma de condução do sistema educacional se deu a partir de uma visão tecnocrática, segundo a qual sua formulação e gestão devem ficar sempre a cargo de técnicos e burocratas, “os únicos considerados competentes para viabilizar o projeto educacional formulado pela elite” (LEAL, 1989, p. 38). Dessa forma, a política educacional foi pensada, antes de tudo, como decisão de governo e a legislação e os planos educacionais foram os instrumentos dos quais o Estado lançou mão para a consecução de metas que tinha elegido, sob pressupostos de natureza técnica.

Nesse contexto, durante a década de 1960 a política de formação de professores teve um caráter profundamente utilitarista, pragmático, com a função de preparar “recursos humanos” para o tão propalado desenvolvimento e conseqüente superação do “nosso atraso cultural” e econômico em relação aos demais estados da federação.

Nos documentos de política educacional, coerentemente com o papel que lhe fora reservado no interior da política educacional como um todo, a formação dos docentes foi concebida numa perspectiva reducionista, ou seja, estava voltada para a instrumentalização dos professores para o uso de técnicas e métodos de ensino, tornando-os executores de proposições advindas de níveis superiores da burocracia estatal.

Era uma proposição política que objetivava apenas “treinar”, “reciclar” o professor, adestrando-o para o manuseio das “modernas técnicas de ensino”. E, ao estabelecer como meta a reciclagem, o treinamento para o uso adequado das técnicas de ensino, o PEE de 1969, a fim de garantir a implantação da nova estrutura de ensino, concretiza o seu ideário pedagógico via desapropriação do saber, não qualificação do trabalho escolar, empobrecimento do ensino para as classes trabalhadoras e centralização administrativa.

O PEE combinou estratégias diferenciadas de formação dos professores. Para os técnicos/dirigentes, a formação em nível superior; para os leigos, a reciclagem. Essas estratégias diferenciadas são também diferenciadoras, mantendo e reafirmando a divisão técnica do trabalho escolar. A desapropriação do saber do trabalho relaciona-se diretamente com a divisão técnica do trabalho, entre aqueles que planejam e aqueles que executam.

Com isso, a relação educador-sociedade foi deteriorada. Como o contexto social se define primordialmente pela situação vivida pelo povo como um todo, o educador foi deslocado deste contexto e a sua ação descaracterizada em função da manutenção da hegemonia da classe dominante. Aqui não se trata, portanto, de uma crítica reprodutivista, trata-se, sim, de compreender os mecanismos que motivaram o plano a adotar uma política educacional dessa natureza. (SILVA, 1988, p. 95-96)

Não é possível afirmar que havia um “descaso” no tratamento dado pelos documentos de política educacional à questão da qualificação dos professores na década de 1960 em Santa Catarina. Pois, ao considerarmos a concepção pedagógica dominante nas proposições políticas governamentais, não é possível reduzir a situação a um mero “descaso”. Na realidade, não houve uma desconsideração, mas sim uma clara opção por uma determinada perspectiva de formação que era considerada a mais adequada ao projeto econômico-social hegemônico no período.

Essa perspectiva de formação estava assentada no ideário educacional proposto pela Teoria do Capital Humano, largamente difundido no Brasil na década de 1960 através dos programas de ajuda para o Terceiro Mundo pelas agências financiadoras internacionais, principalmente as norte-americanas. Tais programas, na verdade, beneficiavam mais os países assistentes do que os assistidos, pois a estratégia de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação representava uma forma de criação ou expansão de mercados que favorecia os países assistentes: se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada na forma de bolsas de estudo, promove a “evasão de cérebros” para aqueles países. Quando toma a forma de divulgação de metodologias de pesquisa mais atualizadas, tende a diminuir a preocupação com a problemática do contexto da sociedade assistida e a aumentar a introdução de técnicas de ensino modernizantes. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, é sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas, manifestada na predominância do treinamento específico sobre a formação geral e na gradativa perda de *status* das humanidades e das ciências sociais. (ROMANELLI, 1984).

E as soluções apresentadas nesses programas envolviam, em primeiro lugar, os aspectos quantitativos do sistema escolar, buscando obter mais rentabilidade com maior economia de recursos; e, em segundo lugar, os aspectos qualitativos, promovendo treinamento de pessoal, uso de aparelhagem e reorganização curricular para formar pessoal para o capital em expansão.

Assim, dominava uma perspectiva mediocrizada da formação de professores, agravada pela precarização das condições de trabalho docente. Não é possível afirmar que havia um menosprezo dos governantes em relação à questão da formação, pois essa problemática era

constantemente referenciada nos discursos governamentais e nos documentos que serviram de subsídios à formulação da política educacional. O que havia era uma mediocrização da área, não por sua falta de importância, mas pelo modo como os governantes, através dos seus legisladores, pensaram a educação.

São raros os momentos nos quais os documentos governamentais tocaram na questão da formação do professor em nível superior. A não ser para reproduzir o que a legislação federal já determinava sobre o assunto. No entanto, a necessária formação em nível superior era afirmada sempre que se tratava da qualificação dos profissionais técnicos, que após a regulamentação do curso de Pedagogia em 1969, serão mais claramente definidos e identificados como “especialistas em assuntos educacionais” (orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, inspetor escolar, etc.). A presença desses profissionais na escola foi decorrência da orientação liberal tecnicista, fundada em princípios de racionalidade, eficácia e produtividade do sistema de ensino. Um aspecto dessa orientação aparece na divisão do trabalho pedagógico entre os especialistas da educação, os quais, pela reforma dos cursos de Pedagogia decretada em 1969, foram encarregados de aplicar e controlar as novas técnicas (de ensino, de administração da escola) então adotadas.

Constatamos, nas fontes documentais analisadas que em momento algum se propôs a elevação em nível superior da formação do professor primário, embora, já desde o início da década de 1960 esta possibilidade fosse acenada pelo próprio Conselho Federal de Educação, através do conselheiro Valnir Chagas. Tanto que, com a aprovação da Resolução CFE nº 02/69, essa formação seria possibilitada como subproduto da habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais¹¹³ no curso de Pedagogia.

É muito provável que, na visão dos órgãos formuladores da política educacional, houvesse “falta de condições objetivas para tanto”, e que seria muita “pretensão” querer ampliar o nível de habilitação do professor num sistema educacional ainda precário para atender toda a demanda pelo ensino primário e médio. Mas se o próprio discurso governamental, amparado em pesquisas, apontava que o sistema educacional catarinense tinha um caráter retrógrado, arcaico, tradicional, e um dos fatores responsáveis por essa realidade era o problema da existência de docentes não qualificados, por que não investir na melhoria da qualificação do professor, ampliando-a para

¹¹³ Essa habilitação passou a ser denominada de Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º grau, com a publicação da Portaria MEC/SESU nº 26/79, de 27 de abril de 1979.

níveis superiores e, assim, possibilitar-lhe bases mais sólidas de conhecimentos num curso mais consistente teórica e tecnicamente falando, como poderia ser um curso de graduação?

E, finalmente, diante de todas as proposições políticas para a educação na década de 1960, que aqui procuramos evidenciar, em síntese: que elementos circunstanciais dessa política que contribuiriam para a emergência do curso de Pedagogia em Santa Catarina?

Considerando o contexto sócio-político e econômico dessa década que estabeleceu um determinado direcionamento para a política educacional no estado, como demonstramos até o momento, constatamos que dois aspectos importantes favoreceram a emergência de um curso superior como o curso de Pedagogia: a expansão da escola normal e a demanda por profissionais técnico-administrativos da máquina governamental (no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Sistema Estadual de Ensino).

O primeiro aspecto está relacionado à política de expansão da escola primária e média. Como vimos, a necessidade de atender uma demanda por professores (normalistas) para a escola primária, produziu uma política de expansão da Escola Normal, já que para o governo ela cumpria uma dupla finalidade: atender a demanda por professores habilitados para a escola primária, e ampliar o acesso ao ensino médio sem causar o aumento de despesas dos cofres públicos. E a expansão da escola média criava sobretudo um campo de trabalho para os egressos do curso de Pedagogia.

O segundo aspecto decorreu da ampliação da máquina administrativa governamental, que colocou a necessidade de pessoal administrativo e técnico habilitado para garantir a sua funcionalidade. Na década de 1960, essa ampliação da máquina governamental teve a centralização retomada com força na gestão educacional através do planejamento setorial de cunho técnico e racionalizador, imprimindo uniformidade à política educacional em curso no Estado. As reformas que se realizaram no sistema educacional procuraram garantir essa uniformidade. Mas é preciso destacar que até o final da década de 1960, a educação pública catarinense foi um setor que sofreu poucas mudanças (nos aspectos mais propriamente pedagógicos). Não que não tenham ocorrido reformas de ensino; ao contrário, estas se sucediam com alguma regularidade (AURAS, 1993)¹¹⁴. Essas reformas estavam mais voltadas para as

¹¹⁴ Para Auras (1993, p. 9), essas reformas não asseguraram a “um grande número de crianças a aquisição daquelas habilidades e conhecimentos que facilitam a participação do indivíduo no seu universo social”. Reformas que na opinião da autora “não contribuíram para romper com o quadro precário de uma escola pública que dificultava às crianças da classe trabalhadora o acesso a um instrumental básico de conhecimentos” aos quais tinham e têm direito.

reestruturações administrativas, pois a máquina administrativa estatal foi sendo ampliada para responder às demandas do desenvolvimento econômico e social. Foram reformas que procuravam fortalecer a dimensão, sobretudo, burocráticas e técnicas do sistema de ensino, “menos voltadas para mudanças que atingissem de modo significativo aspectos mais essenciais da educação, entendidos esses como aspectos que dizem respeito mais diretamente à organização pedagógica da escola e do ensino” (LEAL, 1989, p. 36).

Teria sido a necessidade de ampliar e fortalecer setores de natureza técnica e administrativa do sistema educacional catarinense que levou a política de formação de professores a voltar-se para a elevação do nível de formação daqueles indivíduos que ocupariam cargos (planejamento, inspeção e controle) e atividades técnicas no interior do aparelho governamental. E os egressos do curso de Pedagogia poderiam encontrar na expansão do aparelho governamental um espaço adequado para, além das atividades docentes, o exercício de atividades não docentes proporcionado pela formação no curso de bacharelado.

Há que se considerar que as proposições políticas para a formação de professores em nível superior na década de 1960, também produziram algumas limitações restringindo o campo de atuação profissional do pedagogo. Alguns aspectos dessa política favoreceram o surgimento dessas restrições:

- a visão dominante sobre a concepção de formação dos professores – “treinamento”. Como vimos, reduzia o campo de investimentos na formação dos professores limitando-se ao oferecimento de cursos de atualização, aperfeiçoamento. Uma concepção restrita e instrumentalista que privilegia a formação de natureza técnica e concede importância ao como se ensina em detrimento do “o que” e “por que” se ensina. Nessa perspectiva, por que elevar à níveis superiores a formação de professores se para o exercício da docência lhe seria suficiente “ter acesso às técnicas de ensino” através de cursos de “treinamento”, de formação mais rápida? Tal perspectiva não incentivava a busca pelo curso superior como possibilidade de ampliação da qualificação do professor;
 - as “exceções” previstas em lei que possibilitavam as pessoas sem formação apropriada ao nível de ensino no qual atuavam, através dos “exames de suficiência” viessem a “adquirir” o direito de exercer o magistério na escola média;
-

- a não exclusividade dos cursos de Pedagogia na formação de pessoal técnico e administrativo para atuar no sistema de ensino;
- a falta de determinação legal para formação em nível superior de certas funções técnicas e/ou administrativas como direção de escolas, inspeção escolar e orientador de educação;
- a inexistência de concursos públicos para ingresso no quadro do magistério, demonstrando como a prática de contratação de professores, administradores e técnicos estava dominada pela política clientelista e patrimonialista na administração do sistema educacional público (MIGUEL, 1996; FIORI, 1991); e como a questão da titulação (por exemplo, ter um diploma de curso superior) era algo a ser relativizado para os que pretendiam ingressar nesse quadro.

Apesar do freqüente discurso governamental sobre a “falta de professores habilitados” paradoxalmente ele não foi respaldado pela prática política de valorização e de contratação de professores. Para Auras (1993), contraditoriamente, quanto mais se preconizava a importância da educação no desenvolvimento estadual, menos recursos eram investidos neste setor.

Diante das proposições políticas governamentais para a educação, além dos elementos constitutivos dessa política que foram circunstanciais para a emergência dos cursos de Pedagogia, já evidenciados até o momento, outras circunstâncias mais existiram? É o que procuramos identificar no próximo capítulo que tem o objetivo de: demonstrar como e porque esse curso surgiu; quais as circunstâncias que propiciaram a emergência dos dois primeiros cursos de Pedagogia de Santa Catarina – da UFSC e da UDESC, no sentido de compreender as mediações presentes no seu processo de criação.

4 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS: A UFSC E A UDESC

No Brasil o curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, como reflexo do projeto de universidade padrão do governo autoritário de Getúlio Vargas – a Universidade do Brasil (em substituição à Universidade do Distrito Federal, em 1937) -, com o Decreto-lei nº 1.190, como seção da Faculdade Nacional de Filosofia. Essa Seção de Pedagogia pode ser apontada como a gênese do curso de Pedagogia, pois enquanto as demais seções da Faculdade, a de Filosofia, de Ciências e de Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção.

Evangelista (2002) e Brzezinski (1996) consideram que a criação do curso de Pedagogia representou a vitória do grupo conservador-católico, que na esteira do regime político fascista, antidemocrático, antiliberal, unitário, fazia forte oposição às experiências liberais de formação de professores desenvolvidas na Universidade do Distrito Federal e no Instituto de Educação da USP.

Segundo Brzezinski (1996, p. 40),

[...] a intelectualidade brasileira, envolvida com a universidade e que pertencia aos grupos defensores do liberalismo, do socialismo, do comunismo e outros que faziam oposição ao regime, veio a sofrer duros golpes em seus empreendimentos. O movimento renovador e o ideário que informava suas ações democráticas na esfera educacional entraram em visível declínio.

Carvalho (1997, p. 30), afirma que “a criação do curso de Pedagogia promoveu a extinção da experiência pioneira de Teixeira, e se impôs desde o início a tarefa de formar basicamente o

técnico (o bacharel) e o professor (o licenciado), este último para o magistério normal e secundário”.

Como vimos, para a formação de professores em nível superior, a Faculdade Nacional de Filosofia instituiu o chamado “padrão federal”, um padrão centralizador ao qual todas as instituições deveriam adaptar seus currículos básicos. Instituiu também o chamado “esquema 3 + 1” – que correspondia à formação em 3 anos do bacharel, ao qual se acrescentava o diploma de licenciado após um ano de realização de um curso chamado de “Curso Especial de Didática”.

Na esteira do “padrão federal”, o curso de Pedagogia foi estruturado sob influência dos atos centralizadores baixados durante o Estado Novo, que, com a instalação da Universidade do Brasil, fez desaparecer a UDF e o ideário democrático-liberal que a contagiava.

Em Santa Catarina, os primeiros cursos de Pedagogia foram criados nas duas únicas universidades públicas (federal e estadual) existentes até os dias de hoje em nosso Estado: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), ambas na capital do estado, Florianópolis.

O curso de Pedagogia da UFSC, criado no ano de 1960, foi o primeiro curso do estado de Santa Catarina. Integrava uma das seis faculdades (Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia, Serviço Social, Filosofia) que constituíram no início essa universidade - a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras/FFCL.

O curso de Pedagogia da UDESC foi criado inicialmente como integrante da Faculdade de Educação/FAED, no ano de 1963, segundo previu a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino, a Lei 3.191/63. Posteriormente junto com a Faculdade de Educação foi integrado à UDESC quando da sua criação no ano de 1965. Como informamos anteriormente, após 1965, outros novos cursos de Pedagogia surgiram no estado de Santa Catarina, como parte de uma política de expansão via processo de interiorização e privatização do ensino superior.

A finalidade deste capítulo é analisar como e porque surgiram os dois primeiros cursos de Pedagogia no estado de Santa Catarina, no sentido de elucidar as mediações presentes no seu processo de criação e dar visibilidade às propostas de formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. Interessa-nos aqui analisar os cursos dessas duas instituições de ensino superior públicas por considerarmos que, por terem sido os dois primeiros cursos criados, constituíram o seu processo de formação inicial e serviram de referência para os demais cursos do interior do

Estado. Para essas duas universidades, juntamente com o Conselho Estadual de Educação, havia uma orientação governamental para que exercessem a liderança do "desenvolvimento do ensino superior no Estado, vinculem ou assistam as diversas unidades isoladas do interior e fixem a política de expansão desse ramo de ensino" (SANTA CATARINA, 1969, p. 5).

4.1 Antecedentes: as tentativas de criação do curso de Pedagogia na década de 1950

O surgimento do primeiro curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina esteve diretamente relacionado à criação da Faculdade Catarinense de Filosofia (fundada em 1951), num contexto sócio-político no qual a educação era considerada um importante elemento propulsor da modernização econômica catarinense. Intensos embates político-ideológicos entre os grupos integrantes das elites oligárquicas eram travados em torno do projeto de criação de uma universidade. Esses grupos políticos afirmavam a importância da universidade pelo papel que poderia desempenhar na formação de uma elite cultural para atender as demandas do desenvolvimento econômico e social no estado.

A criação da Faculdade Catarinense de Filosofia, *locus* da gênese dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior, decorreu da mobilização de professores pertencentes à Faculdade de Direito e dos jesuítas do Colégio Catarinense. O processo que desencadeou a criação dessa instituição de ensino superior "estava ligado, portanto, às preocupações do governo do estado, dos padres jesuítas e de parte do movimento estudantil [Juventude Católica] em assegurar a uma determinada mocidade, preparada nos bancos do ensino secundário e superior, a responsabilidade de dar organicidade e forma a um povo considerado uniforme". Essa organicidade seria possível na medida em que a FCF assumiu o objetivo de "preparar a futura elite dirigente" o que "implicava em formá-la dentro dos pressupostos da doutrina social católica" (SOUZA, 2005, p. 196).

Segundo o Estatuto da Faculdade Catarinense de Filosofia (1951), Artigo 1º,

A Faculdade Catarinense de Filosofia, fundada em Florianópolis, onde tem sua sede, a 8 de setembro de 1951, por iniciativa de professores da Faculdade de Direito e da Diretoria do Colégio Catarinense, é um instituto livre de ensino superior, destinado a ministrar, nos termos da legislação federal, o ensino de filosofia, ciências e letras,

orientando-se pelos princípios da filosofia cristã.

Esses intelectuais pertenciam a um dos dois grupos políticos - UDN e PSD -, que dominavam a cena política no estado, tendo destaque a figura do professor Henrique da Silva Fontes, que foi seu principal idealizador e pertencia ao grupo da UDN. Esse professor foi considerado fundador¹¹⁵ dessa faculdade.

Segundo Silveira (2004, p. 15):

A idéia da criação da Faculdade Catarinense de Filosofia, no ano de 1951, na gestão do governador udenista Irineu Bornhausen, estimulada pelas necessidades impostas pelas novas determinações do capitalismo, surge a partir de professores interessados na expansão deste nível de ensino, e pela criação de uma Universidade afinada com o poder estatal.

A criação da Faculdade Catarinense de Filosofia estava inserida no movimento nacional pela criação de Faculdades de Filosofia no Brasil, no interior de um movimento de criação de universidades, pois com a promulgação do Estatuto da Universidade Brasileira, em 1931, ocorreu uma inovação no sentido de “permitir que uma escola de letras, ciências e educação pudesse substituir uma das três escolas tradicionais na constituição da universidade” (TEIXEIRA, 1989, p. 105).

Essa inovação se tornou mais flexível com o Decreto nº 8.457 de 26 de dezembro de 1945, que possibilitava a criação de universidades a partir da reunião de três institutos de ensino superior, com a diferença de que dois desses institutos deveriam estar entre os de Filosofia (e não mais de Ciências e Letras), Direito, Medicina e Engenharia, ficando o terceiro a critério da instituição. Logo, tornava-se possível instalar uma universidade a partir de uma Faculdade de Filosofia, uma Faculdade de Direito e a terceira de Economia ou Serviço Social, por exemplo, sem as onerosas Faculdades de Medicina ou Engenharia (CUNHA, 1983, p. 94). Sendo assim, as

¹¹⁵Também participaram da fundação da faculdade, no dia 8 de setembro de 1951, no salão nobre da Faculdade de Direito: Aníbal Nunes Pires, Nilson Paulo, Osvaldo Rodrigues Cabral, José Rocha Ferreira Bastos, Osmundo Wanderley da Nóbrega, Jaldyr Bhering Faustino da Silva, Edgar de Lima Pedreira, Osvaldo Bulcão Viana, Hercílio João da Silva Medeiros, João Batista Luft, Alcebíades Valério Silveira de Souza, José Warken, monsenhor Frederico Hobold, padre Alvino Braun, padre Ernesto Seidler, padre João Alfredo Rohr (diretor do Colégio Catarinense), Waldir Busch, Pedro de Moura Ferro, Paulo de Tarso Luz Fontes, Severino Nicodemos Alves Pedrosa, Ernesto Glorno, Victor da Luz Fontes e Edmundo Accácio Moreira (SOUZA, 2005).

Faculdades de Filosofia foram fundamentais para o estabelecimento de um outro formato no processo de constituição de universidades brasileiras.

No caso de Santa Catarina, também havia interesses políticos partidários vinculados ao movimento de criação da universidade

[...] a Faculdade de Filosofia era [algo] que tanto o PSD como a UDN gostariam de fazer [...] quem saísse na frente, quem aproveitasse o governo, como Henrique Fontes tratou de aproveitar o governo da UDN colocaria em prática o projeto [...] poderia ter sido o PSD, poderia ter sido a UDN, dependia de quem saísse na frente, porque havia obrigatoriedade da Faculdade de Filosofia. (MAMIGONIAN, *apud* SILVEIRA, 2004, p. 55-56)

Cunha (1983) e Teixeira (1989), afirmam que a gênese e o interesse pela expansão das Faculdades de Filosofia também estavam aliados ao fato de que seriam elas as responsáveis pela formação de profissionais que iriam atuar no magistério secundário, bem como possibilitar os “altos estudos desinteressados” voltados para o incremento da pesquisa. Assim, “transformada a escola de filosofia, ciências e letras em escola de formação de licenciados para o ensino secundário, e, as melhores dentre elas, de professores de ensino superior para ela própria, entrou em expansão”(CUNHA, 1983) a partir dos anos 50 e 60. Sua introdução na estrutura universitária “tinha em vista o estudo especializado, em nível superior, desses campos de cultura desinteressada e não propriamente profissional” (TEIXEIRA, 1989, p. 106), como era da tradição das instituições de ensino superior no Brasil desde o tempo do Império.

A criação das Faculdades de Filosofia estava ligada à formação do professorado de nível secundário dentro de uma proposta de desenvolvimento da cultura dos “estudos desinteressados”, que seria a grande responsável pela criação das novas elites dirigentes. A proposta de criação de um ensino superior voltado para a formação numa “cultura desinteressada”, significava

[...] um ensino superior não voltado para a formação em uma determinada profissão (engenheiro, médico, advogado, etc.), mas de uma carreira científica, na qual os estudantes se dedicariam exclusivamente a elaborar, produzir e transmitir cultura. Significaria uma preparação a estudos ulteriores, se tais estudos fossem transmitidos no secundário. (AZEVEDO, *apud* PENNA, 1997)

No entanto, Brzezinski (2000) afirma que não foi isso que ocorreu de fato. O “padrão federal” de universidade instituído a partir de 1939, com a criação da Universidade do Brasil, foi marcado pelo estigma da profissionalização. As finalidades atribuídas às FFCL de ser, por um

lado, “um instituto universitário que englobaria o conjunto das ciências e das humanidades em um centro de pesquisa pura e de altos estudos”, e por outro, “um centro de treinamento profissional de educadores”, na realidade tornou-se uma “experiência mal sucedida”,

[...] que de empreendimento complexo passou por uma degradação progressiva, sendo reduzida a uma inexpressiva escola superior isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas. Enfim, A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve seu destino atrelado ao padrão federal de universidade e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter prático e utilitário. De modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade para a pesquisa e instituídos apenas para “formar” profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples. (BRZEZINSKI, 2000, p. 41-42)

Em Santa Catarina, o interesse e as ações realizadas com vistas à constituição de uma faculdade de filosofia se deram sob duplo aspecto, ou seja, a formação do magistério e a criação da Universidade de Santa Catarina. Para o fundador da Faculdade Catarinense de Filosofia, professor Henrique da Silva Fontes:

A necessidade de uma Faculdade de Filosofia nesta capital está manifestada no grande número de candidatos aos seus cursos, dos quais temos conhecimento. Além disso, é tal Faculdade imprescindível para preparar o professorado dos cursos secundário e superiores. Sem ela, estará incompleta a organização escolar catarinense. Sem ela, não se concretizará a almejada Universidade de Santa Catarina. (FONTES *apud* SILVEIRA, 2004, p. 63)

A criação dessa unidade de ensino superior, “[...] além de suprir necessidades educacionais imediatas, como é o caso da formação de professores para o magistério secundário, este projeto, através de seus idealizadores, procurava situar Santa Catarina no centro das discussões científicas e culturais que ocorriam em âmbito nacional” (SILVEIRA, 2004, p. 54). Com a criação da FCF inaugurou-se o estudo das ciências humanas no âmbito do ensino superior catarinense, fato este que possibilitou para a população novas possibilidades profissionais até então restritas às ciências jurídicas, econômicas e da saúde. Os cursos de Filosofia, Letras, Ciências, Geografia e História criaram um diferencial frente aos demais campos de conhecimento existentes, principalmente por estarem relacionadas ao magistério secundário, tão carente de profissionais habilitados.

Essa nova instituição de ensino foi colocada como um centro de ensino, que deveria voltar-se aos “estudos desinteressados”, para a “alta pesquisa”, isto é, não imediatamente estruturada

para a formação profissional.

A partir dessa concepção pretendia-se reunir, na Faculdade de Filosofia, um conjunto de saberes que auxiliassem as demais ciências em seus encaminhamentos teóricos, para que, uma vez criada a universidade, estivesse fortalecido seu papel de congregação, tornando-se, desta forma, indispensável como centro irradiador de cultura no seio da estrutura universitária. [...] Na prática, o que se verificou foi que a formação profissional prevaleceu em detrimento dos "estudos desinteressados". (SILVEIRA, 2004, p. 164)

Também no conjunto do ensino superior, a criação da Faculdade Catarinense de Filosofia estava sendo entendida como uma ação concreta com vistas ao desenvolvimento de uma Universidade para o Estado. Tamanha a importância atribuída a essa faculdade se refletiu no fato de que foi a sede da FCF o primeiro bloco (inaugurado em 1961) a ser construído no campus universitário da universidade federal, criada em 1960.

Segundo o professor Fontes, ele demandou em primeiro lugar a construção da Faculdade de Filosofia, pois esta "necessitava para ser reconhecida, de instalação adequada, e este reconhecimento era imprescindível para a criação da Universidade" (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e Decreto nº 8.45, de 26 de dezembro de 1945). (SILVA, 2000, p. 58)

Antes do surgimento, em 1960, na universidade federal do primeiro curso de Pedagogia, já vinha sendo gestada no interior da Faculdade Catarinense de Filosofia a possibilidade da sua criação como um dos cursos integrantes dessa instituição de ensino superior. Oito anos antes do surgimento do primeiro curso de Pedagogia, já na década de 1950, iniciava-se no interior da congregação da FCF um movimento em prol da sua criação, a partir de iniciativas tomadas pela sua direção (professor Fontes). No ano de 1953, dentre os cursos de graduação a serem requeridos pela FCF ao Conselho Nacional de Educação estava o curso de Pedagogia (FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 10/3/1953, p.12).

A justificativa para a necessidade de criação desse curso, apresentada pelo diretor da FCF centrava-se em que:

[...] irá atender àqueles que concluírem o ensino normal e querem se dedicar ao magistério, [...] e para o meio social, este curso possibilitará melhor aparelhar a escola catarinense, preparando-lhe professores para o ensino secundário e superior, além de dar oportunidade de estudos cientificamente orientados para os que, até aqui, só como autodidatas, atingem as esferas da alta cultura. (FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 10/3/1955, p. 22)

Essa justificativa estava afinada com o discurso nacional utilizado para legitimar a criação das Faculdades de Filosofia no Brasil, ou seja, a necessidade de uma instituição voltada à formação de docentes para o ensino médio e habilitados à produção científica e cultural. Esperava-se que o curso de Pedagogia possibilitasse formar profissionais em bases educacionais “mais científicas”, permitindo-lhes ingressar nas “esferas da alta cultura” e atender necessidades do sistema escolar catarinense (FCF, Ata da Congregação de 10/3/1955, p. 22).

O professor Fontes, cujo pedido formulado no Processo nº 77.872/52 para funcionamento da Faculdade e do curso de Pedagogia já havia sido encaminhado em 16 de julho de 1952, percebendo as dificuldades da obtenção de autorização do Ministério da Educação buscou apoio político do governo do estado, através de representação endereçada ao governador, afirmando, entre outras coisas, que,

[...] abstraído mesmo da criação da Universidade, urgente é em Santa Catarina uma Faculdade de Filosofia, pois esta, com seu curso de Pedagogia, virá completar o aparelhamento do ensino primário catarinense, que está entre os mais exigentes no Brasil, fornecendo-lhe docentes devidamente preparados para as escolas de formação de professores. (FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 8/8/1953, p. 17)

Havia uma expectativa de que a demanda para o curso fosse dos concluintes da Escola Normal, uma demanda com interesse de ampliar para níveis superiores seus estudos. Entendia-se que, dessa forma, o curso superior poderia contribuir para a melhoria da educação primária, secundária e até superior. Uma contribuição que ocorreria não somente através da formação de professores para as Escolas Normais, mas também da formação de professores para o ensino superior.

Como visualizamos anteriormente, a quantidade de professores habilitados para atuar no ensino médio era reduzidíssimo, predominando o exercício da docência dos normalistas. E se isso já era uma realidade na escola média, era de se esperar que não fosse tão diferente no ensino superior, tendo em vista o nível de elitização do acesso a este grau de ensino.

Esperava-se ainda que o curso de Pedagogia também formasse docentes para atuar no ensino superior, pois havia freqüentes dificuldades para encontrar professores com habilitação específica para a docência nesse nível de ensino. Segundo encontra-se registrado no Livro de Atas da Congregação da FCF (1953) e no Parecer CNE nº 135/54 e Decreto do Ministério da Educação nº 47.672/60, que tratam de pronunciamentos desses órgãos sobre as condições de funcionamento

da Faculdade Catarinense de Filosofia, a faculdade possuía um reduzido número de professores com formação de nível superior e muitos professores sem formação específica na matéria que deveriam ministrar. Tanto que a questão da formação de professores foi o principal problema apontado pelo Conselho Nacional de Educação para justificar a não aceitação do pedido da FCF para criar o curso de Pedagogia. E mesmo depois da criação do curso, em 1960, o problema da falta de professores para lecionar as disciplinas da área pedagógica (Didática Especial e Geral) continuou a ser freqüente (FFCL, 1961, p. 158).

O problema era geralmente solucionado através da contratação de profissionais identificados como de “notório saber” ou com alguma experiência na docência da matéria, sem muitas vezes ter a titulação mínima exigida para tal. Como exemplo dessa situação, encontramos registrado o fato de que, em reunião realizada em 25/8/1961, o diretor da Faculdade comunicou aos presentes a exigência da Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação de que, para ser professor da cadeira de Didática Geral e Didática Especial, era necessário ter o título de licenciado em Pedagogia. E, como na faculdade não havia ninguém com essa titulação, “a direção estaria encaminhando ofício à Diretoria de Ensino Superior para que o professor Jamil El-Jaick que, como pessoa de notório saber em Didática, ser [sic] dispensado do diploma exigido” (FFCL, 1961, p. 158).

No Parecer nº 135 da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação, aprovado em 17 de maio de 1954, que dispõe sobre a autorização para o funcionamento da FCF, afirmava-se que a faculdade solicitava autorização para o funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia, História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. No entanto, a faculdade não recebeu autorização para a criação do curso de Pedagogia, pois, como ao final desse Parecer está indicado, o julgamento do pedido seria transformado em diligência para que a FCF pudesse completar os dados necessários a um definitivo pronunciamento da Comissão. Segundo o diretor da Faculdade, no processo encaminhado ao CNE havia deficiências na composição do corpo docente, que não atendia às exigências do Conselho (FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 17/5/1953, p. 21).

Em 8 de dezembro de 1954, através do Parecer nº 463, a Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação autorizou o funcionamento de todos os cursos (bacharelado) solicitados pela FCF, à exceção do curso de Pedagogia. Esse Parecer foi corroborado pelo Decreto

Presidencial nº 36.658, de 24 de dezembro de 1954. Assim, a formação de professores para atuar na Escola Normal, via curso de Pedagogia, que foi uma preocupação presente desde a criação da FCF, não aconteceu de imediato em função das dificuldades de serem contratados docentes para lecionar no curso.

No segundo quinquênio da década de 1950, não cessaram as tentativas da direção da faculdade para a criação do curso de Pedagogia. A direção da FCF continuou realizando seu *lobby* político junto às autoridades governamentais. O professor Fontes fez *lobby* junto ao seu conterrâneo catarinense, o Embaixador Edmundo da Luz Pinto, a quem “acentuou a importância do curso de Pedagogia pelo que achava necessário que se cuidasse do seu funcionamento com toda a brevidade” (FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 17/5/1955, p. 28). Também realizou *lobby* junto ao governador do estado, para que fossem criadas as condições adequadas para a criação do curso. Essas condições deveriam ser: instalações apropriadas (salas de aula, escola de aplicação anexa à faculdade para a realização dos estágios curriculares, biblioteca), contratação e formação/titulação do corpo docente.

Nas frequentes reuniões deliberativas da Congregação e do Conselho Técnico Administrativo da faculdade, entre os anos de 1955 a 1959, seu diretor não cessou seu trabalho de informar esses colegiados o interesse da faculdade na criação do curso de Pedagogia. Este interesse estava baseado nos argumentos de que o curso, segundo o professor Fontes,

[...] está sendo esperado com grande ansiedade por muitos professores normalistas e que, como é do conhecimento da congregação, fizera parte do pedido inicial do [sic] qual fora cancelado, porque não houve tempo de contratar professores que satisfizessem as exigências do egrégio Conselho Nacional de Educação. (FONTES, *apud* FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 28/10/1955, p.47)

[...] está fadado a trazer grandes benefícios ao Estado de Santa Catarina não só pela oportunidade que oferecerá aos professores primários de aperfeiçoamento profissional, mas sobretudo pela influência que exercerá no ensino primário. (FONTES, *apud* FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata do Conselho Técnico Administrativo de 8/8/1957, p.45)

Os argumentos apresentados para a criação do curso estavam pautados na idéia de sua importância para a sociedade e para a própria faculdade. Para a sociedade porque nele estaria uma possibilidade de aperfeiçoamento dos professores primários, na medida em que qualificasse a formação dos normalistas. Melhorando a formação dos normalistas, entendia-se estar melhorando a qualidade da escola primária e seria, por decorrência, ampliado o nível cultural da

população.

Para a faculdade, o curso era visto como importante porque nele também estaria a base da formação pedagógica dos alunos dos cursos de bacharelado da faculdade, interessados em realizar um curso de licenciatura. Em fins da década de 1950, na FCF, a graduação em Pedagogia era visto como um curso que juntamente com o curso de Didática, serviria de base para a formação de licenciados. O papel do curso de Pedagogia nesse processo seria o de servir de “chamariz” de docentes (já formados) para atuar nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que na Pedagogia também estariam sendo formados os professores necessários para lecionar essas disciplinas. Entendia-se, assim, que com a criação dos dois cursos – de Didática e de Pedagogia –, estariam sendo criadas as condições pedagógicas necessárias para que a FCF atendesse ao disposto no Decreto-lei nº 1.190/39, quanto à estruturação curricular dos cursos de formação de professores para o ensino secundário, e atendesse a uma de suas finalidades - formar docentes para a escola média (FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 10/05/1955, p. 77).

No entanto, os cursos de Pedagogia e de Didática foram os últimos cursos a serem criados na FCF. Por que isso ocorreu?

Na década de 1950 até fins da década de 1960, os currículos dos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia eram definidos pelo Decreto-Lei nº 1.190, de abril de 1939, legislação que estabeleceu a Faculdade Nacional de Filosofia como “padrão federal” de ensino.

Como vimos no capítulo anterior, essa faculdade instituiu um modelo de formação de professores que estabelecia: a) a formação do professor primário deveria ocorrer na Escola Normal (esta “cuidará do primário”); b) a formação do professor secundário no ensino superior, sob o formato curricular do denominado “esquema 3+1”. O Decreto-lei que instituiu esse modelo de formação docente criou o curso de Pedagogia a partir da soma da cadeira de Didática Específica mais a cadeira de Didática Geral e reservou-lhes os estudos para a formação de técnicos-administradores, bem como de professores para a Escola Normal.

Apesar de apresentar tais finalidades, Saviani (2004) afirma que na prática ocorreu uma formação de professores ancorada na formação profissional e não no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e exercício prático das escolas-laboratório, como propunha a experiência da Universidade do Distrito Federal de Anísio Teixeira.

A ênfase na formação profissionalizante dessa instituição já se faz ver na própria "Exposição

de Motivos" que justificou a apresentação do projeto de criação da Faculdade de Filosofia. Nessa exposição, o Ministro Gustavo Capanema afirmava que a Faculdade Nacional de Filosofia é "o estabelecimento federal padrão de ensino destinado à preparação do magistério secundário", desempenhando um papel orientador e disciplinador da cultura no país (MENDONÇA, *apud* SAVIANI, 2004, p. 9).

Desse modo, o preparo de professores assumia o caráter de formação profissional desvinculada do desenvolvimento da pesquisa, tornando desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação de professores.

O modelo de formação de professores da Faculdade Nacional de Filosofia indicava que, no interior de uma mesma faculdade, estariam sendo formados dois tipos de profissionais - os bacharéis e os licenciados. No entanto, na FCF inicialmente foi privilegiada a formação dos bacharéis. Segundo Silveira (2004, p. 127), a tendência de privilegiar a formação do bacharel, também estava presente na Faculdade Catarinense de Filosofia:

A finalidade de graduar professores para atuação no nível secundário e superior, de início, em função da própria forma de organização da Faculdade, não estava colocada como uma questão central, embora, contraditoriamente, tivesse sido este tipo de instituição pensada para a formação docente. Tal situação é reforçada pelo referido esquema "três mais um", adotado por todas as Faculdades de Filosofia, que colocava somente para o quarto ano a responsabilidade da formação pedagógica deste profissional. Durante toda a formação, o estudante estava sendo preparado para ser pesquisador, visto que o enfoque dos cursos preparava o futuro bacharel - a possibilidade de ser professor estava colocada por último. Somente ao término da década de 1950 é que a Congregação da Faculdade conseguiu contratar os profissionais que teriam a incumbência de ministrar o curso de Didática, para os bacharéis já formados e para a criação do curso de Pedagogia.

Como já afirmamos, a demora em constituir o curso de Didática e Pedagogia estivesse associada às dificuldades de contratação de professores habilitados para tal tarefa e, em razão do fato das cadeiras pedagógicas não terem sido, naquele momento, uma necessidade imediata, acabou por contribuir para adiar o projeto de criação desses cursos. Seu funcionamento somente foi exigido quando as primeiras turmas dos cursos oferecidos completaram os três anos do bacharelado - ao final de 1958

Assim, em 1957, considerando que a FCF já estava no seu terceiro ano de funcionamento e havia uma demanda para os cursos de licenciatura, a direção da faculdade informou ao seu colegiado estar adotando algumas medidas visando à instalação de um Curso de Didática e de

Pedagogia. Afirmava a direção da FCF que seria necessário também criar o curso de Pedagogia, pois este “não deveria faltar em uma Faculdade bem orientada”, e “mesmo porque os cursos de Didática e de Pedagogia têm professores comuns” (FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 10/05/1957, p.45).

Na concepção do colegiado da faculdade, a criação do curso de Pedagogia dependia da criação do curso de Didática, pois com a criação deste curso, estariam constituídas as condições mínimas para a criação da Pedagogia - a existência de um corpo docente necessário para colocar o curso em funcionamento. Era do conhecimento dos integrantes da faculdade de que o Decreto-Lei 1.190/39 estabelecia uma composição curricular do curso de Didática e de Pedagogia “quase que idêntica”, sendo que no curso de Didática constavam as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, e ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras disciplinas uma vez que as demais já constavam do seu currículo. Desse modo, entendia-se que havendo professores para o curso de Didática, também haveria para o de Pedagogia.

No entanto, a FCF não conseguiu criar os cursos de Pedagogia e de Didática em 1958, pois não haviam sido criadas todas as condições necessárias para seu funcionamento. No período de 1957 a 1959, a direção da faculdade tomou algumas providências relativas à criação destas condições. Essas providências foram: a) "para a criação do curso de Pedagogia e do Colégio de Aplicação", com o objetivo de atender a legislação federal que determinava a necessidade de uma escola de aplicação anexa à faculdade para a realização das práticas de ensino, "obteve autorização do Governo do Estado, pelo Decreto¹¹⁶ nº 515, de 2 de dezembro de 1957, para a utilização do Grupo Escolar “Dias Velho” (FONTES, *apud* FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação, 1957, p. 89); b) em 1958, o diretor deslocou-se até a capital federal “para tratar de interesses dessa Faculdade não só financeiros, mas também relativos à contratação de professores para os cursos de Didática e de Pedagogia” (FONTES, *apud* FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação, 1958, p. 102); c) em 1959, o Diretor da Faculdade "requereu ao Ministério de Educação e Cultura autorização para o funcionamento dos dois cursos” em virtude de “já ter conseguido professores para as cadeiras de Sociologia, Didática Geral e Especial, e Psicologia Aplicada à Educação" (FONTES, *apud*

¹¹⁶ Publicado no Diário Oficial de 2/12/1957.

FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação, 1959, p. 113).

No ano de 1960 foi concedida a autorização e o Conselho Nacional de Educação enviou um inspetor federal para analisar as condições de funcionamento dos cursos da faculdade. O inspetor apresentou um parecer favorável à criação dos cursos. Em 19 de janeiro de 1960, através do Decreto nº 47.672, o Conselho Nacional de Educação autorizou a Faculdade Catarinense de Filosofia a oferecer os cursos de Didática e de Pedagogia, os primeiros do estado de Santa Catarina.

Com a criação do curso de Didática surgiu a possibilidade de serem formados em nível superior os primeiros professores licenciados de Santa Catarina.

Após concluído o bacharelado, os acadêmicos das turmas de 1955 e 1956 da Faculdade Catarinense de Filosofia (respectivamente, a 1ª e 2ª turmas) que se formaram em 1958, somente obtiveram acesso ao curso de Didática em 28 de março de 1960, quando iniciou o seu funcionamento. A primeira turma do curso de Didática teve 48 alunos matriculados, provenientes dos cursos de bacharelado em Filosofia, Geografia, História, Línguas Clássicas, Línguas Neolatinas e Línguas Anglo-Germânicas.

O curso de Didática tinha como objetivo possibilitar o preparo pedagógico do professor, entendido como preparo para o domínio dos métodos de ensino, pois o preparo para o domínio dos conteúdos deveria ocorrer no curso de bacharelado. Essa maneira de introduzir os estudos superiores em educação deixou profunda marca nas Faculdades de Filosofia e de Educação, tornando-se a maneira usual de desenvolvê-los até hoje: a dicotomia conteúdo e método.

Dadas as condições objetivas para a criação do curso de Pedagogia, este também iniciou suas atividades no ano de 1960, ano em que também foi criada a primeira e única universidade federal do estado de Santa Catarina, como veremos a seguir.

4.2 O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina

Desde os anos de 1940 e 1950, a idéia da criação de uma universidade catarinense já fazia parte do projeto político-cultural das elites locais, projeto esse expresso nas iniciativas de mobilização do poder público e de membros da classe política, liderados por intelectuais que

pertenciam aos quadros políticos da UDN e do PSD. Esses intelectuais eram professores das faculdades em funcionamento, como Henrique da Silva Fontes, da Faculdade Catarinense de Filosofia, e João David Ferreira Lima¹¹⁷ e Alcides Abreu, da Faculdade de Direito.

O projeto de criação de uma universidade era do interesse dos dois grupos políticos, cuja atuação ocorria através de seus representantes, professores que, em grande medida, eram membros de um ou de outro partido e se “colocavam como intelectuais que buscavam assegurar a direção de seu grupo na condução cultural do Estado” (SILVEIRA, 2003, p. 15).

Segundo afirmava um intelectual udenista, professor Henrique da Silva Fontes, a necessidade de criação de uma universidade justificava-se porque havia uma “aspiração de nossa gente, uma necessidade de expansão da cultura catarinense, através da sadia formação das futuras elites dirigentes” (FONTES, 1960).

Esse quadro de ampliação de faculdades e a preocupação com a criação de uma universidade, era expressão de uma tendência de organização do ensino superior no Brasil, tendo em vista as novas determinações sociais e econômicas impostas pelo capitalismo em âmbito estadual e nacional, expressas pelas elites locais como a necessária modernização a ser implantada no estado.

Intelectuais do PSD, liderados pelo professor João David Ferreira Lima, diretor da Faculdade de Direito, defendiam a criação de uma universidade pública federal, pois não acreditavam no poder estatal local para subvencionar uma universidade estadual. A luta pela criação de uma universidade federal começou a se concretizar em 1956, quando a Faculdade de Direito foi federalizada. “Quando da trajetória de federalização da Faculdade de Direito de Santa Catarina, estava na presidência da República Nereu Ramos (catarinense), vinculado ao PSD, partido também do professor João David Ferreira Lima” (SILVA, 2000, p. 52). Com essa federalização, entendia o grupo intelectual pessedista que conseguiria abortar a criação da universidade estadual.

Intelectuais da UDN, liderados pelo professor Henrique da Silva Fontes, diretor da Faculdade Catarinense de Filosofia, defendiam a criação de uma universidade estadual. A implantação da proposta de criação da universidade estadual já estava sendo implementada pelo

¹¹⁷ João David Ferreira Lima foi um dos líderes do PSD na capital do estado de Santa Catarina, sendo Secretário de Estado do governo de Aderbal Ramos da Silva, avô de Celso Ramos. Foi diretor da Faculdade de Direito no período de 1954-1961, sendo também seu professor. Foi reitor da UFSC durante dez anos (1961-1971), sendo que após 1964 sua nomeação para a reitoria dessa universidade foi realizada pelos governos militares.

professor Fontes. Em 1954, mesmo antes da autorização do poder executivo estadual para promover a criação da universidade através da Lei nº 1.362, de 29 de outubro de 1955, o professor Fontes já havia conseguido local para a sua instalação, com a aprovação da Lei 1.170, de 26 de novembro de 1954, que em seu Artigo 1º estabelecia sua localização "em áreas de propriedade do estado e situadas no subdistrito da Trindade, Município de Florianópolis".

A lei aprovada em 1955 (Lei nº 1.362) foi assinada pelo governador udenista Irineu Bornhausen. Junto foi instituída a Fundação Universidade de Santa Catarina, no regime de pessoa jurídica de direito privado. "A frustração do projeto de uma universidade estadual, proveniente da Faculdade de Filosofia foi decorrente do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931" (SILVA, 2000, p. 53), que em seu Artigo 8º preconizava:

O Governo Federal, mediante parecer do Conselho Nacional de Educação, poderá realizar acordo com os governos estaduais para a organização de universidades federais, constituídas de institutos de ensino superior federais e estaduais, os quais continuarão a gozar de personalidade jurídica própria e exercerão a atividade universitária com recursos financeiros concedidos pelos Governos Federal e Estadual, ou por doações de quaisquer procedências.

A idéia inicial era a da criação de uma universidade pública que seria subvencionada pelo governo estadual e responsável pela formação de uma elite cultural e política, segundo defendia o professor Fontes (FONTES, 1960). Entretanto, como afirmamos inicialmente, essa proposta recebeu forte oposição de um grupo de professores da Faculdade de Direito, liderados pelo professor João David Ferreira Lima. Esse grupo dissidente considerava que haveria mais vantagens na criação de uma universidade pública federal.

Na realidade, por trás dessa dissidência, havia conflitos de natureza político-partidária, pois o professor Fontes representava interesses da oligarquia udenista, que via na criação de uma universidade dividendos políticos pelo empenho dos governos de Irineu Bornhausen (1951-1956) e Jorge Lacerda/Heriberto Hülse (1958-1961); e o professor João David F. Lima, que, articulado com o chefe político pessedista, Senador Nereu Ramos, buscava a federalização, pois confiava no apoio do também pessedista Presidente da República Juscelino Kubitschek.

Com a vitória do PSD nas eleições de 1960, nos embates políticos em prol da criação de uma universidade pública, venceu o grupo vinculado a esse partido. No ano de 1960, pela Lei nº 3.849 de 18 de dezembro, foi criada a Universidade de Santa Catarina (USC), instalada

oficialmente em 12 de março de 1962. E foi somente a partir de 20 de agosto de 1965 que o termo "federal" foi agregado ao nome de todas as instituições federais de ensino superior reconhecidas como universidades, inclusive ao da Federal de Santa Catarina (UFSC), com a aprovação da Lei nº 4.759.

A UFSC teve seu início com a união de escolas superiores já existentes – Faculdades de Direito, Ciências Econômicas, Farmácia e Odontologia, Filosofia e Medicina –, mais a Faculdade de Engenharia Industrial, criada pela mesma lei que instituiu a Universidade, bem como a Faculdade de Serviço Social, que era mantida pela Fundação Vidal Ramos (particular), e tinha sido criada em 1959.

Como afirmamos anteriormente, o processo de criação da primeira universidade de Santa Catarina refletiu os embates políticos e sociais entre os principais partidos políticos do Estado: PSD e UDN. Os embates políticos representaram uma disputa não apenas pelo comando da universidade, mas também sobre sua natureza (pública estadual ou federal) e sobre a definição da localização do *campus* universitário (no centro da cidade ou no subdistrito da Trindade, na fazenda Assis Brasil, de localização afastada do centro urbano de Florianópolis).

Na realidade, por trás dos embates políticos em torno do local onde deveria ser construído o *campus* universitário, estava a consciência de que a presença da universidade numa determinada localidade geográfica lhe conferia um *status* sócio-político ou econômico. Para os pessedistas, a universidade deveria ser localizada no centro da cidade, uma "área nobre", de fácil acesso, de maior prestígio social, próximo à Faculdade de Direito (reduto político dos seus intelectuais). Já os udenistas acreditavam que a presença da universidade numa localidade afastada do centro propiciaria o seu desenvolvimento sócio-econômico - urbanização, criação de setores de prestação de serviços, geração de renda e emprego (SILVA, 2000).

Como vimos, na década de 1950, o grupo udenista já havia conseguido o espaço da Fazenda Assis Brasil na Trindade para a localização da universidade estadual. E, considerando a presença marcante nos meios intelectuais e políticos do professor Henrique da Silva Fontes, a construção do *campus* universitário da universidade federal acabou ocorrendo neste espaço inicialmente reservado para a instalação da universidade estadual. O primeiro prédio da UFSC a ser construído foi o da FCF, que estava sob o controle político udenista, resultante da necessidade da faculdade possuir uma sede própria para ser reconhecida. E os pessedistas sabiam que sem o reconhecimento da Faculdade de Filosofia, o seu projeto de universidade federal fracassaria.

A criação da universidade era uma das metas do programa desenvolvimentista do governo Celso Ramos, e já proposta no Seminário Sócio-Econômico em 1960. Como vimos, no Seminário concluiu-se pela necessidade de instituição de uma universidade colaboradora na formação de "uma mentalidade científica" compatível com o projeto de desenvolvimento que estava sendo proposto para a sociedade catarinense (SANTA CATARINA. Celso Ramos. Mensagem à Assembleia Legislativa, em 15/4/1961).

Após a vitória nas eleições de 1960, o governador Celso Ramos nomeou o professor João David Ferreira Lima para conduzir as ações de criação da UFSC, sendo indicado seu primeiro reitor por decreto federal. Com a criação e instalação da UFSC, em 1960, a Faculdade Catarinense de Filosofia foi transformada em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e incorporada a essa universidade nos termos da Lei nº 3.849/60 e do Decreto nº 50.580/61. A partir de 1961, Osvaldo Rodrigues Cabral substituiu Henrique da Silva Fontes na direção da faculdade.

A FFCL da UFSC foi instituída para atender as seguintes finalidades:

- preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades culturais de ordem teórica e aplicada;
- preparar candidatos aos cargos docentes, técnicos e administrativos do sistema de ensino;
- realizar pesquisas e formar pesquisadores nos vários domínios da cultura, que constituem o objeto de suas atividades;
- preparar, mediante cursos básicos de nível superior, candidatos à formação profissional em outros institutos universitários;
- manter atividades extracurriculares nos diversos setores do saber, bem como desenvolver e estimular outras atividades culturais e sociais. (UFSC, 1965 a 1976, p. 148)

A FFCL foi organizada em seis seções departamentais: Departamento de Filosofia, Departamento de Geografia, Departamento de História, Departamento de Letras, Departamento de Pedagogia e Departamento de Matemática. Cada departamento abrigava um curso, aglutinando as cadeiras correspondentes a sua composição curricular. Com a aglutinação das cadeiras, propunha-se possibilitar aos alunos uma formação especializada em determinada área do conhecimento.

Essa forma de organização de algumas faculdades de filosofia, segundo Garcia (1994), representava uma tentativa das faculdades de instituírem um caráter mais "modernizante" à sua estrutura. A tentativa de "modernizar" as faculdades significou uma resposta às críticas que

vinham assolando essas faculdades, desde meados da década de 1950, entre elas aquelas que afirmavam estarem essas faculdades sem condições para um funcionamento dentro de padrões mínimos de qualidade, e criticavam a redução de seus objetivos à formação de docentes para o ensino secundário e normal, em detrimento das funções ligadas à pesquisa básica e aplicada e à formação de especialistas nas disciplinas científicas.

Fernandes (1962, p. 229), ao explicar o empobrecimento das funções originais das Faculdades de Filosofia, enfatizou um argumento na qual se destacam os aspectos de ordem cultural:

A tradição cultural ambiente trabalhou de modo poderoso no sentido de especializar as faculdades de filosofia, confinando-as quanto possível na realização de uma função técnica: a de formação de profissionais para o magistério secundário e normal. [...] O nosso padrão de escola superior requer, normalmente, a correspondência das instituições de ensino a uma especialidade técnica característica. Na medida em que as faculdades de filosofia não encontraram condições de operar como centro básico de ensino universitário comum, elas foram assimiladas, progressivamente, por aquele padrão, acabando por se tornarem uma nova modalidade de escola superior, isolada e especializada; ou seja, reproduziram em escala maior ou menor a tendência incoercível de nossas escolas superiores de se concentrarem em alguma sorte de preparação técnica dos alunos - no caso, a formação de docentes para o ensino secundário e normal.

Esse processo de especialização empobrecedora de nossas Faculdades de Filosofia, acrescentava Fernandes (1962, p. 229), foi facilitado pelo "horizonte cultural das camadas letradas", acostumadas a definirem a função social de uma escola superior em termos de "contribuição técnica objetivada em serviços profissionais que os especialistas podem desempenhar na comunidade". Dentro dessa perspectiva, as faculdades de filosofia deveriam formar professores, assim como outras escolas superiores formavam advogados, médicos, engenheiros, etc.

Algumas faculdades de filosofia, como a da UFSC, procuraram, assim, realizar reformas parciais que buscavam torná-las mais flexível na sua estrutura. "Reformas que tinham por objetivo tentar adequá-las às necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico que o modelo de desenvolvimento econômico demandava nesses anos" (GARCIA, 1994, p. 135).

O curso de Pedagogia e de Didática, a partir de 1962, passou a ter um Departamento – o Departamento de Ciências Pedagógicas, sendo seu primeiro presidente o professor Biase Agnesino Faraco (FFCL, 1961, p. 189). O Departamento reunia um conjunto de disciplinas consideradas de natureza pedagógica e integrantes dos currículos dos cursos de licenciatura

oferecidos pela faculdade. As disciplinas aglutinadas no Departamento de Ciências Pedagógicas foram: Biologia (Geral e Educacional), Psicologia Educacional, Estatística Educacional, Administração Escolar e Educação Comparada, Complementos de Matemática, História e Filosofia da Educação, Didática Geral e Especial (Biologia, Sociologia, Psicologia, Didática), Didática Especial (de História, de Inglês, de Francês, de Geografia, de Português, de Matemática), Sociologia (Geral e Educacional), Introdução à Filosofia, Orientação Educacional, Teoria e Prática do Ensino Primário (UFSC, 1965- 1976, p. 120).

O Departamento de Pedagogia representava a participação da área da educação no âmbito da FFCL, na forma com esta estava organizada: bacharelados acrescidos de estudos tópicos da área da educação e o curso de Pedagogia. Este último cuidava das disciplinas acrescentadas ao bacharelado e da formação dos quadros técnico-administrativos e professores da Escola Normal.

Cunha (2003, p. 203) afirma que desde a aprovação do Estatuto da Universidade Brasileira, em 1931,

[...] o modelo brasileiro de licenciatura, isto é, dos cursos superiores que visam formar professores para o ensino secundário, consiste na colaboração entre os institutos especializados e a seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que o lugar desta última foi ocupado pelas Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação após a reforma universitária de 1968.

Entretanto, esse modelo acabou provocando um desprestígio dos estudos pedagógicos nas FFCL, sedimentando-se a distância entre o saber pedagógico e os saberes específicos das licenciaturas, pois

[...] as licenciaturas de conteúdo específico foram se encastelando cada vez mais em seu próprio conteúdo e, portanto, fragmentando o saber e descartando o princípio de interdisciplinaridade. [...] É nesse quadro que emerge a histórica dicotomia da pedagogia x institutos básicos. Àquela atribui-se a responsabilidade do como ensinar (formar o professor), a estes a de formar o pesquisador. (BRZEZINSKI, 2000, p. 47)

O curso de Pedagogia na UFSC foi criado com a finalidade de formar professores para o exercício da docência na Escola Normal e profissionais (bacharéis) para as atividades educacionais não docentes. O curso começou a funcionar a 17 de março de 1960, com 8 alunos, sendo que o seu reconhecimento ocorreu apenas em 1975, através do Parecer do CFE nº 445, de 5 de fevereiro de 1975, e Decreto da Presidência da República nº 75.590, de 10 de abril de 1975.

O ingresso no curso ocorria através de concurso de habilitação, segundo previsto na Lei

4.024/61 (Artigo 69) e no Regimento da Faculdade (Artigos 39 e 40). O concurso de habilitação previa a realização de uma prova escrita: primeiro na disciplina de Português, e, se aprovado, o candidato teria direito de realizar as demais provas nas disciplinas de História Geral e Psicologia. Era considerado aprovado no concurso de habilitação quem tivesse média geral quatro e não zerasse em nenhuma disciplina. O número de vagas oferecido nesse concurso era de 40 (quarenta).

Constatamos que durante os quatro primeiros anos de funcionamento do curso esse número não era preenchido, apesar de a faculdade realizar até duas chamadas no concurso de habilitação. A demanda no curso foi pouco expressiva nos primeiros anos de funcionamento. Apenas a partir de meados da década de 1960 que ocorreu um aumento nessa procura. No Quadro 2 é possível visualizar qual foi a demanda para o ingresso no curso de Pedagogia, quantos de fato ingressaram e o número de alunos matriculados.

QUADRO 2
Assentamento de Matrículas e Inscrição de Exame
Curso de Pedagogia/UFSC – 1960 a 1970

Ano	Inscrição (Concurso de Habilitação)	Matrículas
1960	9	1ª série: 8 (Total: 8 alunos)
1961	9	1ª série: 9; 2ª série: 6 (Total: 15 alunos)
1962	7	1ª série: 6; 2ª série: 7; 3ª série: 5 (Total: 18 alunos)
1963	14	1ª série: 12; 2ª série: 3; 3ª série: 7 <i>Curso de Didática: 5</i> (Total: 29 alunos)
1964	49	1ª série: 48; 2ª série: 9; 3ª série: 3 <i>Curso de Didática: 8</i> (Total: 68 alunos)
1965	43	1ª série: 39; 2ª série: 30; 3ª série: 6 <i>Curso de Didática: 3</i> (Total: 78 alunos)
1966	37	1ª série: 35; 2ª série: 31; 3ª série: 28; 4ª série: 6 (Total: 100 alunos)
1967	55	1ª série: 49; 2ª série: 31; 3ª série: 30; 4ª série: 25 (Total: 135 alunos)
1968	51	1ª série: 42; 2ª série: 41; 3ª série: 30; 4ª série: 25 (Total: 138 alunos)
1969	58	1ª série: 47; 2ª série: 39; 3ª série: 40; 4ª série: 26 (Total: 152 alunos)
1970	Sem ingresso	2ª série: 41; 3ª série: 32; 4ª série: 38 (Total: 111 alunos)

Fonte: FCF, Livro de Matrícula e Inscrição a Vestibulares, n.1, 1955-1966.
 UFSC/CED, Corpo Discente, 1960 a 1969.
 UFSC/CED, Relatório dos Cursos Seriadados, 1970.

No período de 1960 a 1970, o curso de Pedagogia da UFSC teve 332 inscritos nos concursos de habilitação e 852 alunos nele efetivamente matriculados. Observe-se que o ingresso no curso não ocorria apenas através de concurso de habilitação, havendo outras formas previstas em lei de ingresso num curso superior, como: transferência interna e externa, retorno para cursar nova habilitação e destrancamento de matrícula.

O que poderia ter provocado o aumento da procura pelo curso a partir da metade da década de 1960? Considerando o contexto sócio-político dos anos de 1960, acreditamos que três

importantes fatores podem ter colaborado para que ocorresse esse aumento: o crescimento da demanda pelo ensino médio, o ensino superior como canal de ascensão social e a política educacional em desenvolvimento no período.

Em meados da década de 1960, começam a crescer em Santa Catarina as reivindicações para o acesso ao ensino superior, respaldada pelo crescimento vertiginoso na matrícula do ensino médio colegial - de 572% -, e com o número de egressos desse grau de ensino - subindo de 1.005 em 1962 para 4.746 em 1969 (AMORIM, 1987). O crescimento significativo dos egressos da escola média acabou produzindo a necessidade crescimento no número de vagas no ensino superior público e o aumento da pressão de "setores mais dinâmicos da sociedade" no interior do estado, "principalmente empresarial de diversos ramos de atividades econômicas" (HAWERROTH, 1999) que passaram a defender e reivindicar a imediata instalação de instituições de ensino superior em suas regiões, impulsionados também pelas políticas estatais que fizeram desse nível de ensino, na década de 1960, um dos pontos básicos da infra-estrutura buscada para o alcance da modernização.

Nessa perspectiva, há que se considerar que o momento econômico-político da década de 1960 fazia com que, em nível nacional, o governo adotasse uma política de expansão do ensino superior, demandada pela pressão das classes médias e pelas necessidades do processo de industrialização por trabalho especializado (GERMANO, 1993). As camadas médias exerciam pressão e o aumento de vagas no ensino superior, correspondeu a um interesse efetivo do Estado em atender essas demandas. Essa pressão social estava em sintonia com demandas de uma sociedade em processo de mudança do seu perfil econômico. O fortalecimento das classes médias nos centros urbanos, o início de um processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontava para um modelo que exigia da educação um novo papel.

Aliado ao primeiro fator, ocorreu o fato de que o ensino superior, na década de 1960, representou para a classe média brasileira um importante mecanismo de ascensão social. A classe média brasileira, vendo frustrados seus sonhos de ascensão social via poupança ou pequenos investimentos, diante da grave crise econômica e financeira que assolava o país no início da década, passou a ver no ensino superior uma alternativa para manter ou ampliar seu *status* sócio-econômico. O que para as classes populares, a possibilidade de poder acessar ao ensino superior ainda era um sonho "quase que inatingível", sendo que "alunos de classe baixa vão escasseando à medida que se eleva o nível de escolarização" (FREITAG, 1986, p. 63).

Segundo Freitag (1986, p. 64-65), estudos realizados na década de 1960 apontavam para o ensino superior algumas tendências fundamentais, tais como:

[...] a percentagem de filhos de classe baixa nas universidades é bem menor que a de classe média e alta, [...] estudos realizados entre 1956 a 1969 revelam que houve aumento substancial (absoluto e percentual) de estudantes provenientes de classe média, mantendo-se (percentualmente) constante a participação de classe alta. Conseqüentemente houve uma baixa relativa na utilização, por parte da classe baixa, das vagas nas universidades. [...] Comparando a seletividade entre o nível médio e nível superior, verificamos que a participação da classe baixa diminui à medida que se ascende no nível de instrução.

Os dados estatísticos que apresentamos no capítulo anterior (Quadro 1) são indicativos do quanto o acesso ao ensino superior nesse período foi uma possibilidade dada a um pequeno universo da população catarinense. Apesar do proclamado na LDB/61 - "educação como direito e dever de todos"-, o que se materializado na realidade social, significaria que todos não só podem, mas têm a obrigação de estudar, como estudar se as condições de acesso e permanência nessa escola não são democratizadas? Como afirma Freitag (1986, p. 62), "podemos dizer que a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos da lei (pertencentes à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria". E como quase somente filhos de classe alta e média alta atingiam o nível superior, na década de 1960, foi entre eles recrutada a futura elite dirigente.

Conforme demonstra o Quadro 3, em média 70% dos alunos vieram de cidades do interior do estado. Se considerarmos o fato de que manter um(a) filho(a) estudando fora de casa representa um significativo aumento da despesa familiar com moradia, alimentação, transporte e material didático, poderíamos questionar: que famílias poderiam fazê-lo? Há que se considerar o que significava para os habitantes dos diversos municípios catarinenses a formação em nível superior e as condições objetivas de deslocamento e sobrevivência numa outra cidade. De fato, esse novo momento na estrutura educacional estadual, estava criando condições de ampliação do universo cultural, através da educação superior, mas que, dada as condições sócio-econômicas de ampla parcela da população catarinense, ainda era restrita a possibilidade de ampliação desse universo.

**QUADRO 3 - Local de origem dos alunos
Curso de Pedagogia/UFSC - 1965 a 1968**

Ano	Cidade	
	Florianópolis	Interior
1965	35,9%	64,1%
1966	25%	75%
1967	35,6%	64,4%
1968	26,9%	73,1%

Fonte: FFCL, Corpo docente, 1965-1968.

Considerando o fator formação na escola média (2º ciclo), constatamos que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia da UFSC realizou seu ensino médio em instituições particulares de ensino. Informações relativas ao período de 1960 a 1967 indicam que 61,65% dos alunos do curso de Pedagogia da UFSC realizaram sua formação em nível médio em escolas pagas, pertencentes à rede particular de ensino, e 38,35% em escolas públicas.

Segundo o tipo de curso realizado, os alunos realizaram curso normal (78,38%), clássico (9,01%) e técnico (8,56%, sendo que destes todos fizeram curso técnico em contabilidade). Alguns alunos (4,05%) já possuíam formação em nível superior antes de ingressar no curso de Pedagogia, realizados em faculdades de Direito, Farmácia, Filosofia, Letras, Odontologia, Serviço Social e Teologia (FFCL, 1965-1968).

Vê-se que a maioria dos alunos eram oriundos de Escolas Normais. Destes, 50% cursaram escolas particulares e 28,38% escolas públicas. Esse fato condiz com a realidade daquele momento histórico no qual foi a Escola Normal, para muitos, a única possibilidade de cursar o ensino médio. Sobretudo, as escolas normais particulares que se constituíram para alunos residentes nas cidades do interior do estado, a única opção para realizar sua educação nesse nível de ensino (AURAS, 1993). Pois no interior eram poucas as cidades que possuíam Escolas Normais mantidas pelo poder público estadual.

Mas, Auras (1993), ao discutir quem cursava a Escola Normal catarinense na década de 1960, concluiu que:

O Curso Normal era procurado, em muitos casos, pelas moças oriundas das classes médias e alta que buscavam mais uma preparação para o casamento do que para o exercício do magistério. [...] quando não era buscado apenas como uma preparação para o casamento, o Curso Normal, especialmente o de 2º ciclo, representava, neste período, uma variante do ensino secundário para as moças das classes privilegiadas, interessadas em prosseguir seus estudos a nível superior. (AURAS, 1993, p. 77)

Aliado ao fator local de origem e formação no ensino médio, contribuindo para tornar o curso de acesso mais restrito, existia o fato de que o seu horário de funcionamento era no período matutino, com aulas de segunda a sábado, havia disciplinas (Teoria e Prática da Escola Primária, Administração Escolar, Didática Especial) que realizavam algumas atividades no período vespertino. E, se considerarmos que as escolas primárias e secundárias funcionavam, em sua maioria, nos períodos matutino e vespertino, o fato de o curso de Pedagogia funcionar no período diurno dificultava que professores destes graus de ensino tivessem a possibilidade de frequentá-lo; bem como, também dificultava que trabalhadores de outro campo que não o educacional interessados em fazer carreira no magistério pudessem realizar esse curso superior.

Outra característica dos alunos de Pedagogia da UFSC era o fato de na sua quase totalidade eram do sexo feminino, confirmando-se, assim, a tese da feminização do magistério.

O terceiro fator que poderia ter contribuído para o aumento da procura pelo curso de Pedagogia da UFSC seria a política educacional de cunho "desenvolvimentista-modernizante" que o governo estadual proclamou com euforia durante toda a década de 1960. Tal afirmação ocorreu intensamente através dos meios de comunicação de massa (rádio e jornais) e por meio da figura dos governadores do estado, que insistentemente, em seus pronunciamentos públicos, afirmavam haver a necessidade de qualificação dos "recursos humanos". Por meio das instituições da sociedade civil e política, os governantes proclamavam seus feitos à frente da administração estadual, realizando seu *marketing* político, no intuito de mobilizar a sociedade catarinense em torno do seu projeto de desenvolvimento. Buscavam, assim, construir o consenso necessário em torno do seu projeto sócio-econômico.

Como vimos no capítulo anterior, a política educacional adotada criou determinadas condições objetivas que serviam de atrativos para os interessados em atuar profissionalmente na área educacional. Tais condições ampliavam, sobretudo, o campo de trabalho nessa área. Como exemplos dessas condições, podemos citar: as reformas na máquina burocrática estadual, implicando na ampliação do seu quadro técnico-administrativo, com a criação de cargos e funções técnicas na Secretaria de Estado da Educação e nos serviços locais de educação; a

ampliação do número de escolas e dos cursos de nível médio (principalmente das Escolas Normais); a ampliação do número de escolas primárias; a criação do Serviço de Orientação do Ensino, previsto na LDB/61.

Nas informações contidas no Quadro 4 podemos identificar que, no período de 1962 a 1965, o curso da UFSC apresentou equilíbrio entre o número de formandos nos cursos de bacharelado e de licenciatura, nesse período formaram-se 15 bacharéis e 16 licenciados. A licenciatura tinha por objetivo formar o professor da Escola Normal. O bacharelado formava o "técnico em educação". Destaque-se que não havia qualquer indicação na proposta curricular do curso que esclarecesse para qual área técnica o bacharel em Pedagogia estava sendo formado, indicando a indefinição da atividade técnica que ele poderia vir a exercer.

A partir de 1966, a FFCL da universidade federal deliberou que todos os formandos do curso de Pedagogia receberiam o título apenas de licenciado. O curso de Didática foi extinto com a adoção das recomendações do Parecer 251/62. Como a partir deste ano, nos registros acadêmicos relativos à colação de grau dos formandos do curso, todos os formandos passaram a receber apenas o título de licenciado, não foi possível identificar a quantidade de alunos que realizaram apenas o curso de bacharelado. Pois, segundo consta de várias atas das reuniões dos colegiados deliberativos da faculdade, o curso continuou formando bacharéis até a reforma curricular realizada em 1970.

A partir de 1966, observamos que nos registros acadêmicos do corpo discente do curso ocorreu um equívoco na forma de documentar o registro da titulação dos alunos, já que a legislação - Decreto-lei nº 9.092/46 e Parecer nº 251/62 -, na qual se propunha a fórmula única de duração de 4 anos, tanto para os cursos de bacharelado quanto para os cursos de licenciatura, manteve a separação nos diplomas dos dois cursos. Esse fato não nos permitiu, assim, identificar quantos foram exatamente os bacharéis e licenciados formados pelo curso da UFSC a partir de 1966.

O Quadro 4 ilustra a quantidade de formandos no curso de Pedagogia no período de 1962 (ano de colação da primeira turma) a 1970.

**QUADRO 4 - Colação de Grau
Curso de Pedagogia/UFSC - 1962 a 1970**

Ano	Formandos	
	Bacharelado	Licenciatura
1962	4	2
1963	7	4
1964	3	4
1965	1	6
1966		5
1967		23
1968		28
1969		27
1970		37

Fonte: FCF/FFCL. Termos de Colação de Grau, Livro nº 1, 1958 a 1975.

O currículo do primeiro curso de Pedagogia do estado, segundo o professor Fontes: “fora elaborado de acordo com o da Faculdade Nacional de Filosofia” (FONTES, *apud* FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA, Ata da Congregação de 25/8/1961, p.157). É na esteira do “padrão federal” de ensino superior e do modelo de formação de professores, instituído em 1939, o curso de Pedagogia da UFSC estruturou sua primeira proposta curricular.

Seguindo o proposto legalmente em nível federal (Decreto nº 1.190/39), o curso de Pedagogia da UFSC apresentou como objetivos a formação de bacharéis e licenciados a partir da organização curricular do “esquema 3+1”. Essa organização, para os cursos de Pedagogia do Brasil, representou três anos de formação específica da área do saber (bacharelado) – constituído de generalidades sobre ciências auxiliares da educação, os fundamentos, as teorias da educação -, e um ano de formação no curso de Didática - licenciatura (SILVA, 1999). Inversamente a outras licenciaturas, o pedagogo estudava generalidades como conteúdo de base e a sua especificidade encontrava-se num curso à parte – o de Didática da Pedagogia. Nasceu aqui o primeiro dilema do curso: “academicamente, organizou-se, por analogia ao bacharelado” (GÓIS SOBRINHO, 1969, p.280).

Como nas demais licenciaturas, no curso de Pedagogia estava reservado um tempo maior à formação do bacharel e apenas um ano para a formação do professor. Isso contribuía para um

maior prestígio acadêmico e social do bacharelado em relação à licenciatura. No que diz respeito à licenciatura, o modelo de formação instituído em 1939 refletiu o caráter secundário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade, constituindo-se, via de regra, em meros apêndices das diferentes formas de bacharelado. Na prática, desempenhavam a função cartorial de garantir os requisitos burocráticos que permitiriam converter bacharéis em professores (GARCIA, 1994). Como se a formação desses últimos fosse possível apenas no decorrer de um ano.

Na regulamentação de 1939, para o curso de Pedagogia ficou estabelecida a seguinte composição curricular (currículo pleno, não mínimo), de regime seriado de duração anual:

- curso de Bacharelado: - na 1ª série: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional; - na 2ª série: Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar; - na 3ª série: Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação.

- curso de Didática (licenciatura): estava constituído das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. “Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras [disciplinas] uma vez que as demais já constavam do seu currículo no Bacharelado” (SILVA, 1999, p. 34).

Percebe-se, nessa grade curricular, que a Psicologia Educacional se destaca, estando presente em todas as séries. Isso também ocorreu no curso de Pedagogia da UFSC, como é possível visualizar na sua grade abaixo colocada, onde a disciplina figura em todas as séries, denotando uma tendência à psicologização das questões educativas/pedagógicas. Saviani (2004, p. 10) afirma que nessa composição curricular, “pelos nomes das disciplinas nota-se, na organização formal, uma certa influência do ideário da Escola Nova”. A presença dessa tendência pedagógica de cunho liberal na formação do pedagogo “dispensa o caráter teleológico da pedagogia que, na vertente deweyniana, enfatiza a experimentação, contribuindo para reduzir a pedagogia no Brasil a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção da teoria, do conhecimento” (SAVIANI, 2004, p. 10).

A primeira grade curricular do curso da universidade federal foi assim organizada, para o período de 1960 a 1962:

1ª série: Biologia, História da Filosofia, Complementos e Matemática, Psicologia e Sociologia;

2ª série: Administração Escolar, Estatística Educacional, História da Filosofia, Filosofia da Educação, Psicologia e Sociologia;

3ª série: Administração Escolar, Educação Comparada, História Educação, Filosofia Educação e Psicologia Educacional. (FCF, 1960, s.p.)

Analisando a proposição curricular de 1939, vários estudos têm apontado conseqüências na definição da identidade do curso. A literatura existente sobre a história do curso tem indicado basicamente cinco aspectos problemáticos:

Primeiro: criou-se a figura do bacharel em Pedagogia sem saber o que isso realmente significava, sendo apenas caracterizado como “técnico em educação”, cujo mercado de trabalho era impreciso. A própria lei de 1939, no Artigo 51, estabelecia a “regalia” aos diplomados no bacharelado em Pedagogia “para o preenchimento dos cargos de técnico de educação do Ministério da Educação”. No entanto, não definia a lei o que exatamente isso significava (SILVA, 1999).

Como a própria história do curso demonstrou, estaria reservado ao bacharel em Pedagogia funções técnicas de planejamento, de direção ou de controle pedagógico, quando, ao final da década de 1960, como obra da reforma universitária, foi regulamentada a figura do "técnico em educação" a partir da criação de habilitações voltadas para a formação de profissionais para exercer tais funções no sistema escolar.

Segundo: há uma origem inversa do processo de investigação teórica nesse campo do saber, pois o pedagogo estudava generalidades sobre outras ciências, com ênfase nos estudos de outras ciências sobre a educação. E, na medida em que sua formação não tinha a educação como ponto de partida para a formulação da compreensão sobre o fenômeno educativo, a especificidade desse fenômeno ficava diluída. Assim, não se sabia ao certo se o curso teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar a sua existência.

Para Brzezinski (2000, p. 44):

Com essa configuração curricular o bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da pedagogia. A meu ver, essa complementação de estudos em didática representa uma tautologia da “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos

específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Portanto, estabeleceu-se uma dicotomia entre conteúdo e método, como se um não fosse em grande parte função do outro na perspectiva do preparo do magistério.

Terceiro: a licenciatura habilitava o pedagogo para atuar como professor da Escola Normal que formava professores primários. Entretanto, como ocorria esse aprendizado, pois os acadêmicos do curso não estudavam os conteúdos e metodologias específicas do ensino primário? "Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem vivido" (BRZEZINSKI, 2000, p. 45).

Na UFSC, a introdução dos conteúdos e metodologias relativos ao ensino primário ocorreu apenas a partir do ano de 1966, com a introdução no currículo da disciplina de Teoria e Prática da Escola Primária, o que indica que nos primeiros seis anos do seu funcionamento, os alunos do curso de Pedagogia não tiveram acesso à conteúdos específicos relativos ao ensino primário.

Quarto: o curso de Pedagogia não tinha o curso Normal como campo exclusivo de atuação, pois a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8.530/46, estabelecia que, para lecionar nesse curso era suficiente, em regra, ter o curso superior (SILVA, 1999).

Quinto: essas distorções de identidade provocaram "arranjos" que beneficiaram gratuitamente os pedagogos, como aquele que lhes possibilitou o direito de lecionar as matérias de Matemática, de História Geral e do Brasil e de Filosofia no curso colegial, conforme Portaria do Ministério da Educação nº 478/54, além das cadeiras de Educação.

Se para o bacharelado estava previsto o exercício profissional de uma atividade técnica indefinida, o licenciado em Pedagogia poderia lecionar quais matérias? Provavelmente, as matérias constantes do seu currículo de bacharelado, como ocorria com os demais cursos de licenciatura. Mas, se para as demais licenciaturas (Filosofia, Ciências, Letras, Matemática, História, Geografia) as disciplinas cursadas figuravam, de alguma forma, no currículo das escolas secundárias, no caso da Pedagogia as disciplinas figuravam escassamente nos currículos das Escolas Normais, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional.

Com a proposta de formação do pedagogo instituída em 1939 e adotada pelo curso da UFSC, o curso de Pedagogia acabou sendo estigmatizado como um curso "prático",

profissionalizante. Esse caráter profissionalizante, que o curso acabou assumindo, foi reflexo do modelo de formação vivido dentro das FFCL - estigma da profissionalização marcado pelo padrão federal de universidade (BRZEZINSKI, 2000).

O curso de Pedagogia foi, assim, profundamente marcado por um contexto institucional no qual “fortaleceu-se a tendência de converter as faculdades de filosofia em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes”. Tal pragmatismo funcional significa a “própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria” (BRZEZINSKI, 2000, p. 42).

Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequadas à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática. (BRZEZINSKI, 2000, p. 42)

Uma contradição se instalava no interior das faculdades de filosofia e do curso de Pedagogia. Voltadas à formação do magistério para o ensino secundário que, num nível mais elevado, deveriam influenciar na formação do professor primário, formavam pedagogos sem o devido preparo para atuar na docência do ensino médio. Na situação da Pedagogia/UFSC, vê-se que a proposição curricular desse curso, além de não propiciar aos alunos disciplinas que contemplassem de forma sistemática e aprofundada estudos e pesquisas sobre o ensino primário, ignorava que muitas vezes os próprios estudantes não eram professores primários. Isso instala no curso aquela premissa de “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, “se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados para formar professores primários, ‘por osmose’, adquiriam o domínio dos conteúdos do curso primário” (BRZEZINSKI, 1994, p. 45).

Então, qual professor estava sendo formado pelo curso de Pedagogia da UFSC? O profissional “desinteressado” e distante das reais condições de existência da escola catarinense? Já que para o curso de Pedagogia estava definida a finalidade de formar o professor da escola primária, que profissional seria este cuja formação não lhe possibilitava pesquisar/saber, realizar investigações sobre a realidade para a qual estava sendo preparado para atuar? Ou se considerarmos na perspectiva do curso de bacharelado, que profissional estaria sendo formado se no curso não estava definida a(s) área(s) "técnicas" do seu campo profissional?

Com a aprovação da LDB/61, nova regulamentação foi prevista para o curso de Pedagogia, através do Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas. Sobre esse parecer Saviani (2004, p. 12) afirma:

O texto [do Parecer 251/62] tece considerações sobre a indefinição do curso, refere-se à controvérsia relativa a sua manutenção e extinção, lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderá ser levada em conta num momento posterior, justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procede a sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor.

Essa legislação previa uma tendência de formação do professor primário em nível superior, desde que o curso de Pedagogia seja “redefinido”, pois tudo levava o parecerista a crer que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”. Dessa forma, o curso de Pedagogia deveria ter como objetivo elevar o nível de formação docente. Para o conselheiro no Parecer 251/62, a proposta de formar professores primários em nível superior seria muito ambiciosa para a época. Considerou esse autor que até mesmo a formação do professor para a Escola Normal, ser realizada no curso de Pedagogia, seria avançada para aquele momento. Passou, então, através deste Parecer, a sugerir que a formação do professor da Escola Normal deva ser realizada nos Institutos de Educação.

Na prática, o que de fato ocorreu foi que para o curso de Pedagogia ficou reservada a finalidade de formar o professor da Escola Normal e pessoal para funções não docentes do setor educacional, sendo que, para estes últimos, não se definiu quais eram essas funções ou quem é esse pessoal. A esse curso, estava dada apenas a função de elevar a níveis superiores a formação do professor da escola normal e dos técnicos em educação.

Pelo Parecer 251/62, o currículo mínimo do curso de Pedagogia ficou constituído de sete matérias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional.

Ao compararmos o proposto para o curso de Pedagogia em 1939 com o previsto em 1962, conclui-se que o currículo praticamente não foi alterado. O Parecer 251/62 não alterou a estrutura do curso, mantendo a dualidade bacharelado (formação do técnico) e licenciatura (formação do professor) prevista anteriormente no Decreto-lei 1.190/39. As matérias obrigatórias constavam do currículo anterior e, entre as relacionadas como optativas, apenas seis são "novidade". A estrutura curricular ficou menos rígida, não se determinando a distribuição dos conteúdos pelas séries. E o "bacharelado em Pedagogia continua indefinido; [...] o currículo é bastante acadêmico e preso aos moldes anteriores" (TAMBINI, 1979, p. 131).

O curso de Pedagogia da universidade federal realizou algumas alterações curriculares previstas na legislação de 1962.

Em 1962, na reunião do Conselho Departamental do dia 16 de maio, foram aprovadas essas alterações com a argumentação de, com a aprovação da LDB/61, havia “a necessidade de adaptação da FFCL, sendo que o currículo dos cursos por ela ministrados serão determinados pelo CFE (Artigo 9º, letra c e Artigo 70 da LDB), e entre os cursos que constam desta Faculdade, o de Pedagogia o será” (UFSC, FFCL, Ata da reunião de 16/5/62, p. 191).

A partir de março de 1963, o curso de Pedagogia da UFSC passou a ter a seguinte composição curricular:

1ª série: Biologia, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia, Sociologia;
2ª série: Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Complementos Matemática;
3ª série: Psicologia Educacional, Administração Escolar, Estatística, Orientação Educacional,
4ª série: Psicologia Educacional, Didática, Prática de Ensino (escola média), Sociologia Educacional. (UFSC, FFCL, 1962, s.p.)

No ano de 1965, novas alterações foram realizadas no curso. As adaptações curriculares foram realizadas com base em apenas uma justificativa: “os currículos, atualmente em vigor, foram organizados apressadamente e, por isso, apresentam deficiências na composição das disciplinas” (UFSC, FFCL, Ata da Reunião da Congregação, de 15/12/1964). Foram justificadas as alterações de uma proposta de formação levando-se em conta tão somente "as deficiências disciplinares" do curso, o que nos parece refletir o próprio "espírito" da segunda regulamentação do curso de Pedagogia de 1962: propôs mudanças que, substancialmente, quase nada mudou (como veremos em seguida ao tratarmos dessa regulamentação).

A grade curricular que passou a vigorar a partir de 1965 na universidade federal foi:

A seriação ficou assim distribuída: 1ª série – Biologia (6¹¹⁸), Complementos de Matemática (5), Introdução à Filosofia (4), Psicologia da Educação (4), Sociologia Geral (4); 2ª série – História da Educação (4), Psicologia da Educação (4), Estatística (6), Administração Escolar (4), Sociologia da Educação (5); 3ª série – Estatística (4), Psicologia (3), Administração Escolar (3), Orientação Educacional (5), Teoria e Prática da Escola Primária (6); 4ª série – Psicologia Educacional (3), Prática de Ensino (escola média) (8), Didática (4), Teoria e Prática da Escola Primária (4). (UFSC, FFCL, Ata da Congregação, de 4/3/66, p. 35; UFSC, FFCL, 1966, s.p.)

Dentre as disciplinas constantes do currículo, constatamos que a disciplina Psicologia da Educação continua presente em todas as séries e a disciplina Complementos de Matemática ficou mantida até o ano de 1968, apesar de já não ser mais considerada obrigatória do currículo mínimo ou optativa do curso após 1962. Durante todo o mês de março de 1967, uma polêmica se instalou na maioria das reuniões do Conselho Departamental do Curso de Pedagogia, quando se colocava em discussão a questão da não obrigatoriedade, de se manter ou não no curso, a disciplina de Complementos de Matemática pela nova lei.

A reunião do Conselho Departamental do dia 17/3/67, em discussão sobre a questão da colocação ou retirada de disciplinas no currículo, como Complementos de Matemática, considerada por alguns professores do curso como sendo "essencial à disciplina de Estatística", decidiu-se mantê-la no currículo (FFCL, 1967, p. 14). A questão da disciplina de Complementos de Matemática é ilustrativa de um tipo de preocupação dominante no colegiado departamental do curso de Pedagogia: a questão de retiradas ou acréscimos de disciplinas. Ou seja, predominavam discussões de ordem mais técnica, mais formal do que pedagógica. Uma observação da professora do curso de Pedagogia e chefe do Departamento de Ciências Pedagógicas, Emiliana Maria Simas Cardoso, é representativa dessa preocupação: "o currículo de Pedagogia é pobre, pois oferece ao aluno o mínimo do que podemos dar, por que não enriquecemos o currículo com outras cadeiras?" Observamos que a centralidade das discussões em torno da qualidade do curso estava na questão da inclusão ou exclusão de disciplinas, como isto apenas fosse suficiente para garantir o "enriquecimento" da formação acadêmica do aluno.

O Parecer 251/62 também determinou a obrigatoriedade da Didática e da Prática do Ensino para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, e fixou em 4 anos a duração do curso,

¹¹⁸ Indicação do número de créditos por disciplina.

obrigando tal duração tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, suprimindo, portanto, o curso de Didática como exigência formal para a obtenção do título de licenciado. Foi o Parecer 292/62, que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura, acabando por restabelecer parte do conteúdo da formação pedagógica do antigo Curso de Didática. Esse Parecer estabeleceu as seguintes matérias como obrigatórias: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

Pela primeira vez na história do curso de Pedagogia no Brasil se definiu a obrigatoriedade da disciplina de Prática do Ensino na formação do pedagogo, com a introdução dessa disciplina sob a forma de Estágio Supervisionado. Inicialmente esse Estágio não foi colocado como obrigatório pelo Parecer 251/62, no qual aparece como Teoria e Prática da Escola Primária e Teoria e Prática da Escola Média. Sua obrigatoriedade ocorreu com o Parecer 292/62.

Na UFSC, as disciplinas de Teoria e Prática da Escola Primária e Teoria e Prática da Escola Média, começaram a ser oferecidas, respectivamente, na 3ª e 4ª série do curso, a partir de 1966. Na disciplina de Teoria e Prática da Escola Média foram oferecidos estágios em: Biologia Educacional, Psicologia Educacional e Sociologia Educacional.

Os estágios do curso eram realizados "na própria faculdade, na 1ª série do curso de Pedagogia", na Escola Normal (Instituto Estadual de Educação "Dias Velho") e no Colégio de Aplicação da UFSC. A realização do estágio no próprio curso foi defendida pela direção da faculdade, que argumentou ser esse um local onde a aprendizagem dos alunos poderia ser mais enriquecedora, já que havia maiores desafios no processo de "aprender a lidar" com pessoas adultas. Já o estágio na escola normal era uma proposta defendida pela maioria dos integrantes do Conselho Departamental, sob o argumento de que "a prática deve ser realizada também no curso normal, uma vez que a finalidade desse curso é a formação de professores para o ensino médio" (UFSC, FFCL, Ata do Conselho Departamental de 6/5/66, p. 58).

Quanto ao estágio ser realizado no Colégio de Aplicação, essa foi uma possibilidade dada a partir da aprovação do Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que estabeleceu a criação dos ginásios de aplicação anexos às Faculdades de Filosofia destinados à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática. O Colégio de Aplicação da UFSC foi criado no ano de 1961, com a denominação de "ginásio de aplicação", e tinha por "objetivo servir de campo de estágio aos alunos dos cursos de licenciatura e educação da UFSC e de campo de experiências pedagógicas" (UFSC, 2006, p. 1).

Ao analisar a proposta de formação do pedagogo no Brasil, contida no Parecer 251/62, Saviani (2004, p. 12), afirma que na sua proposição curricular foi mantido o caráter generalista, ou seja, ainda não haviam sido introduzidas as habilitações técnicas. Houve algumas “alterações no rol de disciplinas, não, porém, em aspectos substantivos”. E, diferentemente do que ocorreu na regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso, sendo que essa tarefa foi delegada às instituições de ensino superior. De acordo com Saviani (2004), a mudança mais significativa ocasionada por esse Parecer ocorreu em relação aos princípios de hierarquia e da concomitância das matérias, e a duração das mesmas, em semestres letivos.

Quanto à hierarquia, deveria ser observada de forma que a Psicologia da Adolescência e Psicologia da Aprendizagem fossem pré-requisitos para Didática e Administração Escolar. Quanto à concomitância, deveria existir entre a formação pedagógica e formação de conteúdo, a fim de que houvesse a integração de ambas. Tal concomitância incluiria até parte do estágio supervisionado. O tempo contado por semestre letivo para as disciplinas permitiria que a licenciatura fosse realizada parcelada e paralelamente à formação específica. No entanto, afirma Brzezinski (1994, p. 15),

[...] na verdade a organização curricular indicada provocaria a separação de conteúdo e método. Era impossível ocorrer momentos de concomitância, se as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de Pedagogia. Então, por um passe de mágica, com apenas duas disciplinas o bacharel se transformava em professor licenciado.

Saviani (2004) indica que o tempo veio comprovar que, na realidade, a formação pedagógica nos cursos de formação de professores tornou-se mero apêndice da formação conteudista, inexistindo entre ambas qualquer tipo de integração. Constatamos que, na UFSC, isso também ocorreu na formação do pedagogo durante a década de 1960: nos três primeiros anos formava-se o bacharel e no último ano o licenciado, sem que houvesse integração entre bacharelado e licenciatura, à semelhança do que já estava estabelecido na regulamentação de 1939. Observe-se que as disciplinas identificadas pelo Parecer 292/62 como "pedagógicas" - voltadas à formação do licenciado -, estavam mais concentradas na última série da grade curricular do curso dessa universidade.

A legislação, ao manter no curso a dualidade bacharelado/licenciatura, afastou cada vez

mais o curso de Pedagogia do objetivo de formar professores para o ensino primário. Nas orientações legais, continuava, portanto, a dualidade entre bacharelado e licenciatura, o problema da delimitação e regulamentação do campo de trabalho do pedagogo, o problema do currículo, acusado de ser enciclopédico, teórico, generalista por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização para o trabalho dos técnicos em educação.

No entendimento de Silva (2003, p. 17), os legisladores teriam regulamentado o curso começando por onde deveriam ter terminado: “fixando o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”.

Com a Lei 4.024/61, o curso continuava sendo criticado pelos que propunham sua extinção, por faltar-lhe conteúdo próprio, ficando esvaziado e reduzido à licenciatura de professores de disciplinas pedagógicas das Escolas Normais e à preparação de profissionais técnicos (bacharelado) para as tarefas não docentes.

No curso da UFSC, constatamos que durante a década de 1960 não ocorreu discussão ou referência em relação à polêmica da extinção e manutenção do curso, ou da possibilidade de nele ser formado o professor primário. Essa possibilidade foi colocada para o curso da UFSC apenas no decorrer da década de 1970, quando foi criada a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º grau, como decorrência da reformulação curricular realizada para atender as exigências do Parecer 252/69.

Observamos que os objetivos propostos pela UFSC para seu curso de Pedagogia foram atingidos, na medida em que nele foram predominantemente formados professores, como já havia sido preconizado desde as primeiras tentativas da sua criação na década de 1950. Na UFSC o curso fora criado para atender preferencialmente a necessidade de formar professores para a Escola Normal catarinense, mas também se propôs a formar “técnicos em educação”.

A preferência na formação de licenciados encontrava justificativa na crescente necessidade da escola média normal por professores que, como vimos, teve um crescimento vertiginoso a partir da década de 1960. E o fato de o curso estar sediado na capital do Estado, sede administrativa do governo estadual, onde se concentrava um maior contingente de vagas a serem ocupadas na burocracia pública, tenha influenciado o oferecimento e a procura pelo curso de bacharelado. Consideramos também que, diante do fato de que no interior das faculdades de filosofia do país, o bacharelado possuía maior prestígio acadêmico, com a promessa de formação

para a carreira científica e formação de técnicos que ocupariam postos no maior nível na hierarquia escolar, o curso de Pedagogia tornou-se atraente para jovens com interesse na carreira técnico-administrativa da rede de ensino catarinense ou com o interesse apenas de ter um diploma de bacharel, dado o prestígio social que esse título representava na cultura política brasileira (TOBIAS, 1986).

O significado da função de “preparar técnicos” só ficou claramente delineado no período pós-68, quando da terceira reformulação pela qual passou o curso de Pedagogia e na qual adquiriu sentido a formação de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Essa terceira reformulação, ocorrida em 1969, aconteceu num contexto sócio-político de constituição de um Estado caracterizado pelo elevado grau de autoritarismo e violência. A nova perspectiva econômica proclamava a restauração da “ordem democrática”, submetendo-a aos princípios de “segurança nacional”, adotando-se o modelo de desenvolvimento “dependente-associado” e reintegrando o Brasil no sistema capitalista internacional, ou seja, ao bloco da civilização ocidental, sob hegemonia dos Estados Unidos da América.

Nesse contexto marcado por um processo hegemônico de controle do Estado por parte dos militares, havendo um domínio (na base da violência) contra as formas de participação da sociedade civil, e de maior endurecimento da ditadura militar, ocorreu a nova regulamentação do curso de Pedagogia. As modificações propostas para o curso desta vez foram mais profundas, com o Parecer 252/69, do qual resultou a Resolução 02/69, de autoria de Valnir Chagas, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na sua organização. As modificações foram instituídas no contexto da implantação das políticas educacionais “tecnicistas”.

A reformulação do curso de Pedagogia refletiu nesse momento as determinações da Lei da Reforma Universitária - Lei 5.540/1968, cujas diretrizes básicas consistiriam na resposta dos militares aos intensos conflitos vividos pela sociedade brasileira na época, conflitos estes decorrentes da contradição existente entre o modelo econômico (desnacionalização econômica) e a ideologia política (nacional-desenvolvimentista).

A universidade não fugiu ao controle do Estado, tendo-se constituído, em decorrência da crise que atravessava, um de seus alvos preferenciais, sendo que influenciada pela tendência tecnocrática que orientava a administração estatal nos diferentes setores da sociedade, esta

instituição de ensino superior foi remodelada de forma a assumir um caráter predominantemente racional, técnico, de menor custo financeiro, com maior eficiência administrativa e produtividade.

Com a Lei 5.540/68, a tradição liberal da universidade brasileira fica interrompida e nasceu a universidade tecnocrática (SILVA, 2000).

Entre os anos de 1964 e 1968, o Brasil viveu um período de intensa mobilização social e estudantil e uma das reivindicações dessa mobilização era a demanda por uma reforma universitária que concretizasse um projeto de universidade que atacava questões estruturais e conjunturais do país. Em 1968, como resposta a essa demanda, a ditadura militar apresentou seu projeto de reforma universitária, com a aprovação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro. Assim, “as administrações centrais das universidades brasileiras foram levadas a fazer uma reforma universitária dentro dos moldes e referências de um governo burocrático-militar” (SILVA, 2000, p. 269). A modernização conservadora da universidade brasileira foi movida pela legislação autoritária, quase toda feita à base de decretos-lei, principalmente os de nº 53/66 (de 18/11/1966), que fixou princípios e normas de organização das universidades federais, e que representou a primeira manifestação do governo militar quanto ao que ficou marcado como a reforma universitária, e Decreto nº 252/67 (de 28/2/1967), sendo que estes últimos forjaram a reforma (CUNHA, GÒES, 1989, p. 83).

Assim, pois, a modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico [...]. (ROMANELLI, 1984, p. 231)

A UFSC foi a primeira universidade do Brasil a implantar a reforma universitária. No ano de 1966, o reitor da UFSC, João David Ferreira Lima, através da Portaria nº 392/66, de 5 de dezembro, nomeou um Grupo de Trabalho para elaborar o plano da reforma universitária, dando início a reforma na universidade. O Grupo de Trabalho foi composto por: Roberto Mündell de Lacerda (vice-reitor de Ferreira Lima e reitor da UFSC de 1972-1976), Paulo Henrique Blasi, Miguel Espera em Deus Manganelli Orofino, Ranulpho José de Souza Sobrinho, Ayrton Ribeiro de Oliveira, Aníbal Nunes Pires (da FFCL) e Walmir Dias. Posteriormente foram inseridos mais três professores: Nilson Paulo (da FFCL), Felipe Gama D'Eça e Ernani Bayer.

Em 1º de janeiro de 1970, o jornal O Estado estampava (na página 8) a seguinte manchete: "Ato do reitor extingue as faculdades da UFSC". Nesse artigo, 1970 foi considerado o "ano da

Universidade". "Era a reforma universitária obediente aos Decretos-leis nº 53, de 18 de novembro de 1966, nº 252, de 28 de fevereiro de 1967 e a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968", sob influência de Rudolph Atcon (SILVA, 2000, p. 11-12).

A pedido do governo militar Rudolph Atcon, especialista americano em assuntos universitários contratado pelo Ministério da Educação e Cultura, fez seus estudos (entre junho e setembro de 1965) sobre a universidade brasileira, apontando defeitos e qualidades e sugerindo soluções, concluindo com a publicação um trabalho intitulado "Rumo à reformulação estrutural da Universidade brasileira". No relatório de Atcon, "a UFSC aparece como uma exceção", pois nesta universidade afirmou ter encontrado "a solução administrativa para as universidades brasileiras" (SILVA, 2000, p. 4).

Florianópolis foi para mim uma exceção [...]. Parte do seu encanto é precisamente seu isolamento, do qual participa também a Universidade Federal de Santa Catarina. Líder desse movimento é o atual Reitor que, desde a criação da Universidade, se tem empenhado na transformação de atitudes superadas da comunidade e do corpo docente que dela faz parte integral. [...]. Usou e segue usando sua experiência administrativa junto com seus profundos conhecimentos legais, na busca de soluções e não de desculpas para justificar a inação. [...]. O que a transforma num local promissor é, por um lado, a orientação que lhe proporcionam o Reitor e seus colaboradores, e por outro, a grande novidade que ali encontrei no que diz respeito a um sistema administrativo verdadeiramente modelar. Em Florianópolis encontrei a solução administrativa para as universidades brasileiras. [...]. Em outras palavras, já é a base de um sistema que operaria numa universidade tipo privada. Por esta razão, estou convencido de que uma grande parte da problemática universitária do país seria resolvida – e o poderia ser dentro de um ano – se o sistema de Florianópolis fosse aplicado, tal qual, nas demais universidades do país. (ATCON, *apud* SILVA, 2000, p. 4-5)

Segundo Silva (2000), não foi à toa que a UFSC se propôs ser "um modelo" para o país na questão da reforma universitária nos moldes e referências do governo burocrático-militar.

Moldada por uma legislação considerada draconiana, a UFSC, representada por uma parcela da sua administração, propôs-se a ser modelo desta reforma no país e desenvolveu um projeto de universidade baseada neste pressuposto. Tal opção teve como consequência, no âmbito interno, a emergência de uma liderança: o reitor João David Ferreira Lima [...] A liderança de João David Ferreira Lima, reitor durante dez anos na UFSC, delineou a face da Universidade. O grupo liderado por Ferreira Lima construiu um "próprio" e, sem qualquer canal de comunicação com os outros segmentos da universidade, dominou administrativamente a Universidade entre 1969 e 1976, período coincidente com os chamados "anos de chumbo" do governo militar no Brasil. (SILVA, 2000, p. 270)

A Reitoria e vários setores da UFSC apoiaram abertamente o golpe de 1964, sendo que no âmbito interno executou medidas ditatoriais para repreender movimentos que consideravam “hostis à revolução” que em nível nacional se instalava. O período de 1960 a 1969 foi um período de grandes “tensões” entre o movimento estudantil e a Reitoria, período marcado pela mobilização estudantil contra o golpe de 64, por cassação de mandatos estudantis, de prisão de líderes estudantis e de censura.

A reforma universitária na UFSC foi elaborada e implantada a partir de estratégias autoritárias que tinham a finalidade de “afastar possíveis entraves ao processo de reformulação na Universidade” (SILVA, 2000, p. 169). Para a "elite que controlava a administração da universidade", sediada na sua Reitoria, esses entraves estariam no movimento estudantil, que, em 1971 já “estava desmobilizado” e na condição de tutelado, e em “professores de renomado prestígio acadêmico e social” que questionavam decisões da Reitoria e dos colegiados (SILVA, 2000, p.169, 184).

Temos, assim, que o primeiro curso de Pedagogia de Santa Catarina surgiu numa universidade representativa de uma faceta microcós mica deste macrocosmo que era a realidade brasileira na década de 1960 até meados de 1970, ou seja,

[...] desde o pulular de uma democracia representativa capenga, onde o jogo de forças entre o “velho” e o “novo” tiveram [sic] lutas acirradas, até a emergência de um velho, travestido de novo, mostrando as truculências, pelas vias dos fatos, das elites representativas do Brasil nos três poderes constituintes do estado, denotativas de um autoritarismo visceral incorporados neste território desde o período colonial [...] uma mentalidade que se revela no cotidiano do Estado – no espaço político – como incapaz, de maneira geral, de aceitar mínimas prerrogativas já há muito efetivadas em outros territórios; incapaz de gestar e gerenciar uma república, como pressupostos de *res pública* e sim com cunho marcadamente tradicional e afetivo, imprimindo ao público um caráter doméstico. (SILVA, 2000, p. 203)

Com a aprovação da Lei da Reforma Universitária, sobre todos os cursos superiores, inclusive o de Pedagogia, incidiu os mesmos princípios que já norteavam as atividades da área econômica do país e, portanto, infere-se também as suas determinações políticas. Foi nítida a orientação proclamada pela Lei 5540/68 no que se referiu a função dos cursos superiores: "atender preferencialmente às exigências da sociedade", tanto no que concerne "à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho", quanto as "necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional". Ao garantir validade nacional para os diplomas correspondentes aos

cursos que fossem organizados pelas instituições de ensino superior "em atendimento ao mercado regional" – e que tenham sido reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação -, acentuou a relação entre os cursos superiores e as profissões, ou seja, o caráter profissionalizante dos cursos superiores (SILVA, 1998, p. 40).

O Parecer 252/69 não se limitou a se harmonizar com a Lei da Reforma Universitária, “mas aplica-se na exploração do potencial tecnicista de que ela se reveste” (SILVA, 1988 (p. 39). O Parecer "provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados de especialistas em educação" (BRZEZINSKI, 2000, p. 67).

A partir deste momento, no curso de Pedagogia foi reservada, predominantemente, a função de formar esses técnicos.

O Parecer 252/69 estabeleceu a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, de acordo com o projeto de desenvolvimento nacional da ditadura militar numa perspectiva mercadológica, no sentido de formar para atender necessidades do setor produtivo, da sua racionalização produtiva, provocando, assim, uma sensível despolitização da formação nos cursos de Pedagogia.

Silva (1999, p. 43) afirma que no contexto pós-golpe militar de 1964, tornou-se bastante visível uma tendência na estruturação curricular do curso de Pedagogia, uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: "a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão”.

A administração pública e privada, em diferentes setores, submetia-se às exigências do projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Conseqüentemente, no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a idéia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento. (SILVA, 1999, p. 43)

Pela primeira vez na história do curso, com o Parecer 252/69 regulamentou-se a figura do técnico em educação a ser nele formado. Foram criadas habilitações, provocando uma profunda mudança na estrutura do curso, pois era intenção do relator do Parecer instaurar “várias modalidades de capacitação, a partir de uma base comum”. Constituía-se, portanto, um único curso com várias habilitações, organizadas a partir de um elenco de disciplinas comuns (base comum) e específicas (parte diversificada).

De acordo com o Parecer 252/69 e Resolução 02/69, a grade curricular do curso de

Pedagogia ficou constituída conforme demonstra o Quadro 5.

**QUADRO 5 - Grade Curricular
Curso de Pedagogia - Resolução 02/69**

Base Comum	Habilitações	Matérias Obrigatórias*
Sociologia Geral	Orientação Educacional	a, b,d,n,o
Sociologia da Educação	Administração Escolar de 1º e 2º graus	a,b,e,l
Psicologia da Educação	Administração Escolar de 1º grau	a,f,l
História da Educação	Supervisão Escolar de 1º e 2º graus	a,b,g,p
Filosofia da Educação	Supervisão Escolar de 1º grau	a,h,p
Didática	Inspeção Escolar de 1º e 2º graus	a,b,i,m
	Inspeção Escolar de 1º grau	a,j,m
	Disciplinas do Curso Normal	a,q,r

Fonte: Parecer CFE nº 252/69 e Resolução nº 02/69.

*As matérias obrigatórias foram as matérias fixadas para a parte diversificada: a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional; e) Princípios e Métodos de Administração Escolar; f) Administração de Escola de 1º grau; g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; h) Supervisor de Escola de 1º grau; i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; j) Inspeção de Escola de 1º grau; l) Estatística Aplicada à Educação; m) Legislação do Ensino; n) Orientação Educacional; o) Medidas Educacionais; p) Currículos e Programas; q) Metodologia do Ensino de 1º grau; r) Prática de Ensino na Escola de 1º grau (Estágio).

A duração do curso, dimensionada no sistema de horas/aula, ficou fixada em duas modalidades: o de duração de 2.200 horas (licenciatura plena), e o de 1.100 horas (licenciatura curta), esta última exclusiva para as habilitações de atuação no ensino de 1º grau (Administração, Supervisão e Inspeção de Escola de 1º grau).

Em síntese, estabelecia o Parecer 252/69 a extinção da distinção entre o bacharelado e a licenciatura, sendo que o pedagogo passa a ter apenas o título de licenciado. Definiu um currículo mínimo e a duração do curso, sendo que o currículo mínimo deveria estar dividido em duas partes: núcleo comum e parte diversificada. E, por fim, criou habilitações, fragmentando a formação do pedagogo, retirando-lhe o direito de lecionar Matemática, História e Filosofia e estabelecendo a exigência do Estágio Supervisionado.

O Parecer/69 causou uma série de problemas para o curso de Pedagogia, no sentido de comprometer seriamente a identidade e a qualidade do profissional que nele seria formado, como apontaram estudos de Pino e Gadotti (1979), Chaves (1980), Brzezinski (1994; 2000) e Silva (1988; 1999), etc. No nosso entender, estes estudos colocam cinco questões essenciais e

emblemáticas que interferiram na formação do pedagogo:

Primeiro: a estrutura curricular do curso carecia de consistência epistemológica e introduzia uma proposta ambivalente de formação: formação do professor *versus* formação do especialista, que fundamentada numa determinada visão de divisão do trabalho pedagógico, essa dicotomia preconiza uma formação esfacelada, fragmentada, segmentando o trabalho a ser realizado na escola; concebe a divisão do trabalho que nela se realiza de acordo com os mesmos moldes da empresa capitalista (BRZEZINSKI, 1994; 2000).

Segundo: a organização curricular, num curto período de tempo e sem consistência epistemológica, visa à formação de diferentes profissionais em habilitações distintas como se cada uma delas possuísse um corpo de conhecimentos específicos. O Parecer 252/69 pressupunha que, com a introdução das “habilitações”, seria possível superar o caráter generalista do curso, que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou “especialista em coisa nenhuma”. Logo, pelas habilitações se pretendia privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente demandado. Entretanto, a dupla suposição se revelou inconsistente, pois nem as funções dos “especialistas em educação” estavam bem caracterizadas, nem se poderia dar por constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas, como poucos anos mais tarde o próprio relator do parecer, Valnir Chagas, irá reconhecer (SILVA, 1999; BRZEZINSKI, 1994; 2000).

Terceiro: a estrutura curricular dividida em parte comum e diversificada mesclava duas tendências contraditórias: na parte comum desconsidera-se a educação como objeto central de estudos, pela omissão dos estudos relativos ao campo da educação, deslocando-os para as áreas das ciências que compõem os fundamentos da educação; na parte diversificada consideram-se as habilitações como especializações fragmentadas, não as concebendo como integrantes da simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar (SILVA, 1999; BRZEZINSKI, 1994).

Quarto: criou-se no curso um “inchaço” (sobrecarga), o que provoca uma certa desqualificação, pois pretendeu atender, ao mesmo tempo, a formação de docentes (em inúmeras disciplinas) e não docentes, superestimando suas possibilidades. Essa situação foi agravada pelo direito que o curso conferia ao aluno em fazer duas habilitações ao mesmo tempo, facultando, inclusive, a sua volta para obter novas habilitações, bem como a possibilidade do egresso do

curso assumir a docência nas primeiras séries (como subproduto) (BRZEZINSKI, 2000).

O Parecer/69 acabou também clarificando uma questão que, na época de sua aprovação, já se apresentava como impasse: a do direito do pedagogo atuar como docente do ensino primário. Sob o aspecto legal, considerava o Parecer não haver nenhuma dúvida, porque "quem pode o mais, pode o menos: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário" (Parecer 252/69). E, partindo do pressuposto de que seria prematuro criar uma habilitação específica, fixou algumas disciplinas obrigatórias para a aquisição desse direito: Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática do Ensino na Escola de 1º grau, com estágio supervisionado.

A possibilidade de formar no curso de Pedagogia o professor primário ficou reduzida a duas disciplinas, como se isso fosse suficiente para garantir a formação de um profissional com domínio adequado de conhecimentos e capacidade de atuação na complexa realidade de nossas escolas primárias. Essa proposição curricular atendeu um dos princípios da reforma universitária – a da racionalização, pois num único curso, num curto espaço de tempo e, conseqüentemente, com menores custos, as instituições de ensino superior poderiam formar vários profissionais para o campo educacional.

A regulamentação do curso de Pedagogia de 1969 “informada pelos pressupostos de eficiência, racionalidade e produtividade do ensino facilitou a proliferação dos cursos de Pedagogia, especialmente instalados em instituições isoladas de ensino”. Essas instituições passaram a “despejar” no sistema educacional “uma infinidade de técnicos que nunca estiveram em sala de aula, a não ser como alunos”. A coerência tecnicista "se expressa exatamente pela atuação desses especialistas” que transportavam para a complexidade da escola e dos sistemas educacionais a “fragmentação do saber demarcada pela concepção tecnicista de educação, esfacelando a identidade do pedagogo e da prática interdisciplinar nas instituições escolares" (BRZEZINSKI, 1994, p.17).

Segundo a autora, as questões que se colocam contra a tendência tecnicista de formação do pedagogo "estão além do modelo de formação do técnico-especialista em si".

Sua perversidade está em favorecer o preparo de profissionais da educação mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao mesmo tempo que incentiva a formação sectarizada. [...] à medida que a tendência tecnicista se

infiltrava nos currículos, o curso de pedagogia e os demais cursos que formaram professores foram marcados pela prática de atrofiar conteúdos e hipertrofiar técnicas. (BRZEZINSKI, 2000, p. 78)

E por último: a exigência (ambivalente) da experiência no magistério para os que cursavam as habilitações responsáveis pela formação dos chamados “especialistas em educação”, sendo que essa experiência poderia ser obtida antes ou depois de ingressar no curso. De modo geral, os egressos não exerciam a profissão, gerando uma prática de “aquisição” do comprovante (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 1999).

A formação do pedagogo alicerçada no ideal tecnicista das determinações do Parecer/69, acabou gerando problemas: baixa qualificação profissional; preparo do profissional de forma acrítica; o fortalecimento de uma estrutura hierárquica e fragmentadora do trabalho escolar; embates entre especialistas e professores, estes últimos tidos como profissionais de segunda ordem (TAMBINI, 1979, P. 150).

O tempo veio demonstrar que a reformulação de 1969 e todas as demais propostas de formação do pedagogo (1939 e 1962) criaram um curso alheio às necessidades daqueles que freqüentavam, em sua maioria, nossas escolas públicas - as classes populares (PINO e GADOTTI, 1979; TAMBINI, 1979; SAVIANI, 1985). Demonstrou que muitos dos que procuravam o curso, o faziam movidos pela "necessidade de galgar postos e conseguir cargos mais prestigiados" e de melhor remuneração. Que os alunos que o freqüentavam mostravam-se "pouco capacitados a posicionar-se frente aos problemas que vislumbram" na sua formação e no seu campo profissional. Ou seja, criou-se um curso com características pouco inovadoras, instrumentalistas e técnica, deixando muito a desejar com relação à formação de um profissional capaz de fazer análises mais consistentes e atuar numa perspectiva mais crítica na realidade social (FRANCO e BALLETTA, 1979).

A partir da implantação da Lei nº 5.540/68, foram extintas as FFCL e no seu lugar foram criaram-se as Faculdades de Educação, os Centros por área de saber e a estrutura departamental. Em 1970, em face da nova regulamentação imposta à universidade e para os seus cursos, foi extinta a FFCL da UFSC. Com a reforma universitária implantada nessa universidade, instituiu-se um novo modelo de formação de professores no Brasil - o modelo da Faculdade de Educação, que teve Valnir Chagas à frente da sua proposição.

Na UFSC foram criados vários Centros e Departamentos. O Centro de Estudos Básicos,

responsável por congregar disciplinas do ciclo básico e também responsável pelos bacharelados vinculados à antiga FFCL, conjuntamente com o Centro de Educação, responsável por congregar disciplinas do ciclo profissionalizante, absorveram parte da FFCL, constituindo-se dos seguintes Departamentos: Biologia, Matemática, Física, Química, Geociências, Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, Língua e Literatura Vernáculas, Língua e Literatura Estrangeira, Biblioteconomia e Documentação e Artes (posterior) (SILVA, 2000, p. 166).

O Centro de Educação (profissionalizante) ficou responsável apenas pela complementação do curso de Pedagogia, pelas Metodologias de Ensino, Didática e Práticas de Ensino.

A legislação da ditadura não proibia a existência da FFCL, mas não permitia que ela continuasse a abrigar a seção de pedagogia, que oferecia as disciplinas para os licenciados: deveria haver uma unidade própria para a “educação”. Esse oportunismo autonomista que os pedagogos da ditadura conseguiram impor a todas as universidades federais criou um precedente para a (auto) segregação das demais seções, cada uma ambicionando constituir uma unidade própria, faculdade ou instituto, e assim terem seus diretores como membros natos dos conselhos universitários e as suas congregações exclusivas. A ditadura, com essa brecha, provocou o rompimento da barragem do provincianismo acadêmico, que resistia à integração das faculdades na universidade nascente. (CUNHA, GÓES, 1989, p. 85)

A reforma desvinculou os cursos de licenciatura de um eixo único, fazendo com que a formação de professores ficasse diluída em vários Departamentos. E o Centro de Educação que seria o substituto da antiga FFCL, “ficou restrito e esvaziado, pois muitos de seus antigos professores espalharam-se pelos departamentos e áreas do Centro de Estudos Básicos” (SILVA, 2000, p. 167). A departamentalização acabou provocando não apenas uma economia de recursos materiais e financeiros, em nome da eficiência, da produtividade e da racionalidade técnica, mas, principalmente, uma desarticulação pedagógica e política do corpo docente universitário.

Teoricamente ele [o novo modelo de universidade] pretende agregar racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas, politicamente, essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria Universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria Universidade pelos órgãos de administração federal de ensino. (ROMANELLI, 1984, p. 232)

Com a implantação da reforma universitária, a partir de janeiro de 1970, o curso de Pedagogia da UFSC implantou as mudanças curriculares impostas pelo Parecer/69, adequando-se

aos seus princípios. Novas habilitações foram criadas no curso, e a partir de 1972 começaram a ser formados os primeiros “especialistas em assuntos educacionais”. Os objetivos definidos para o curso passaram a ser:

O curso de Pedagogia tem por objetivo primeiro a formação de professores para o ensino normal. Paralelamente, a partir do estudo de disciplinas comuns integrantes do curso, o currículo prevê a ampliação dos seus objetivos, abrangendo mais quatro habilitações ligadas ao magistério: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Estende-se, assim, o campo de atuação dos licenciados que a par da habilitação para o ensino normal, poderão obter mais uma das quatro citadas, desde que completem o currículo geral com os programas que a integram. (UFSC, CED, 1971, p. 108)

Com a reforma, modificou-se o regime de estudos do curso de Pedagogia, passando este a ser semestral, por créditos, e matrícula por disciplina e não mais por série (anual) ou matrícula por bloco de disciplinas, como ocorria até então. O regime de créditos e de matrícula por disciplinas acabou fazendo com que as turmas se desorganizassem, inviabilizando a antiga solidariedade entre os estudantes, força viva do movimento estudantil. Essa dissolução das turmas se somou à nova regulamentação do movimento estudantil, promovida logo em 1964, pela chamada Lei Suplicy de Lacerda - Lei 4.464/64 (CUNHA e GÓES, 1989, p. 84-85). O novo regime de estudos contribuiu, desse modo, para também desmobilizar politicamente os estudantes e enfraquecer suas entidades representativas.

O curso de Pedagogia da UFSC passou a ser caracterizado apenas como um curso de licenciatura, estruturado por um currículo composto de dois ciclos: o ciclo básico e o ciclo profissionalizante, aprovados na UFSC pela Portaria do Gabinete do Reitor nº 258, de 30 de junho de 1971. O curso passou a ter a duração de 8 semestres (4 anos), 2.670 h/a, incluindo a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, sendo seu horário de funcionamento no período matutino, de segunda à sábado. As aulas da disciplina de Prática de Ensino da 4ª série eram no período vespertino e noturno no Colégio de Aplicação (da UFSC) e no Instituto Estadual de Educação.

Em função da necessidade de realizar "profundas alterações na grade curricular", a nova proposta de formação do pedagogo implantada nessa universidade somente foi oferecida para funcionamento a partir do ano de 1973, sendo em 1970 oferecida apenas as 2ª, 3ª e 4ª séries, e em 1971 as 3ª e 4ª séries (UFSC, CED, 1971), nos moldes curriculares anteriores.

A grade curricular que passou a vigorar a partir de 1973, ficou organizada:

1ª fase (ciclo básico): EPB I, Metodologia Científica, Português I, Filosofia I, Fundamentos de Ciências Sociais, História Antiga e Medieval I, Matemática I, Introdução à Psicologia da Educação, Disciplina Optativa (Desenho Artístico, Cultura Brasileira I), Prática Desportiva;

a) Parte comum: 2ª fase: História da Educação I, Fundamentos Educacionais I, Psicologia da Educação I, Sociologia II, História Moderna e Contemporânea I, Didática I, Estatística I, Disciplina Optativa (Economia, Estudos dos Problemas Catarinenses), Prática Desportiva; 3ª fase: História da Educação II, Sociologia da Educação II, Filosofia da Educação I, Psicologia da Educação II, Biologia Aplicada à Educação I, Planejamento Educacional, Prática Desportiva;

b) Habilitações - disciplinas comuns às habilitações: Estatística Aplicada à Educação II e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau

- Administração Escolar: 4ª fase (1º grau) Administração I, Administração Escolar de 1º grau, EPB II, Estágio Supervisionado em Administração Escolar no 1º grau; 5ª fase (2º grau) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar I, Estatística Aplicada à Educação II, Medidas Educacionais I, Currículos e Programas I, Prática Desportiva; 6ª fase (2º grau) Princípios e Métodos de Administração Escolar II, Legislação do Ensino, Medidas Educacionais II, Currículos e Programas II, Estágio Supervisionado de Princípios e Métodos de Administração Escolar, Prática Desportiva;

- Supervisão Escolar: 4ª fase (1º grau) Supervisão Escolar de 1º grau, Currículos e Programas (Escola de 1º grau), Estágio Supervisionado e Supervisão Escolar para a Escola de 1º grau, EPB II, Prática Desportiva; 5ª fase (2º grau) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I, Metodologia do Ensino de 1º grau, Orientação Educacional I, Prática Desportiva; 6ª fase (2º grau) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II, Currículos e Programas II, Prática de Ensino na Escola de 1º grau, Estágio Supervisionado de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Prática Desportiva;

- Orientação Educacional: 4ª fase Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estatística Aplicada à Educação I, Orientação Educacional I, Currículos e Programas I, EPB II, Prática Desportiva; 5ª fase Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional I, Orientação Vocacional I, Medidas Educacionais I, Currículos e Programas II, Prática Desportiva; 6ª fase Princípios e Métodos de Orientação Educacional II, Orientação Vocacional II, Medidas Educacionais II, Estágio Supervisionado em Orientação Educacional, Prática Desportiva;

- Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas da Escola Normal: 4ª fase Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estatística Aplicada à Educação I, Currículos e Programas I, Orientação Educacional I, Metodologia do Ensino de 1º grau, EPB II, Prática Desportiva; 5ª fase Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Medidas Educacionais I, Currículos e Programas II, Prática de Ensino na Escola de 1º grau, Legislação do Ensino, Prática Desportiva; 6ª fase Medidas Educacionais II, Desenho Pedagógico, Prática de Ensino em Biologia Aplicada à Educação, Prática de Ensino de Psicologia da Educação, Prática de Ensino de Sociologia da Educação, Prática Desportiva. (UFSC, CED, 1971, p. 108- 109)

Com relação ao proposto em 1969, à semelhança do que ocorreu com outras instituições de ensino superior no Brasil, o curso da UFSC não apresentou inovações, limitando-se a reproduzir, como o já fazia até então, o que determinava a lei federal.

Quase vinte anos após a reformulação de 1969, concluíva SILVA (1988, p. 33),

[...] no que se refere ao Curso de Pedagogia, sabe-se que são poucas as instituições que, mesmo dentro dos limites do Parecer 252/69, fizeram inovações substantivas em seus currículos. São mais raras ainda as instituições que ousaram ultrapassar esses limites e pleitearam autorização do CFE para introdução de currículos experimentais na tentativa de ensaiar novas concepções de formação do pedagogo.

Enfim, o curso de Pedagogia da UFSC nasceu num contexto sócio-institucional no qual predominou o interesse de uma intelectualidade, que, ligada por laços político-partidários e sociais à classe dirigente, apresentou a clara intenção em fazer do ensino superior espaço de formação das “futuras elites dirigentes” de Santa Catarina. Nasceu num contexto institucional de uma administração autoritária e centralizadora, claramente afinada com a política educacional nacionalmente estabelecida de cunho autoritário e centralizador - ou seja, do “padrão federal” de universidade do Estado Novo -, depois de cunho mais liberal - com a aprovação da LDB-, e novamente impositiva e centralizadora - da reforma universitária da ditadura militar.

Esse contexto obviamente produziu reflexos no funcionamento do próprio curso. Alguns aspectos da dinâmica da "vida do curso" foi possível de ser identificada na documentação pesquisada. Assim, constatamos que a forma e o conteúdo das discussões e decisões sobre o curso estiveram centralizados nos indivíduos que exerciam cargos administrativos (de direção da FFCL e de chefia do Departamento de Ciências Pedagógicas). Quase nada relativo à formação do pedagogo na FFCL era objeto de debates, de críticas e grande parte do que está registrado nesses documentos indica que o teor das reuniões tinha um caráter, sobretudo, informativo: a direção da faculdade ou do departamento reunia seu corpo docente para comunicar/informar, sendo que as decisões estiveram, sobretudo, centradas nas proposições apresentadas pelos dirigentes.

O conteúdo das reuniões geralmente versava sobre: inclusão ou retirada de disciplinas; apresentação de informes; reformulações curriculares para atender dispositivos legais; questões administrativas de rotina (pagamento e alocação de horas-aula dos professores, correspondências encaminhadas e recebidas, etc.).

Identificamos a ocorrência de um silenciamento sobre a presença do corpo discente no curso de Pedagogia. A presença, a fala dos estudantes de Pedagogia ou dos seus representantes nas reuniões do colegiado de curso não foi registrada. As únicas informações existentes referem-se: a "mobilização dos estudantes" para criar, em 1966, o seu "Grêmio Acadêmico, denominado de Professor Edmundo Accácio Moreira", em homenagem ao professor que ministrava a cadeira de Sociologia no curso (UFSC, FFCL, Ata da Reunião do Conselho Departamental, de 14/9/66,

p. 61); a aspectos rotineiros - matrículas, avaliação, calendário acadêmico, etc. Assim, foram silenciadas as ações, reações e relações dos estudantes no espaço da academia.

A FFCL da UFSC apresentava como uma de suas finalidades "realizar pesquisas e formar pesquisadores nos vários domínios da cultura que constituem o objeto de suas atividades". Aqui o silêncio também encontrou seu espaço. Não identificamos informações que pudessem nos revelar se essa finalidade se cumpriu no interior do curso de Pedagogia. Não há registros documentais sobre a participação de alunos e professores em estudos e pesquisas na área educacional/pedagógica, ou em projetos de investigação científica sobre a realidade escolar - campo de trabalho para o qual se preconizou formar o pedagogo dessa universidade. A falta de registro pode demonstrar que ou a questão da pesquisa era tão irrisória que não mereceu ser registrada, caracterizando-se como uma atividade sem relevância ou de pouca frequência, ou de fato não aconteceu. Mas se consideramos as propostas de formação implantadas no curso, no período de uma década, desde a sua gênese, certamente formar esses pesquisadores não foi uma finalidade adotada.

Quanto ao corpo docente do curso da UFSC na década de 1960, foi constituído pelos seguintes professores (com suas respectivas disciplinas): Lydia Semenov Ferro (Administração Escolar e Educação Comparada), Biase Agnesino Faraco (Biologia, Biologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação), Nilson Paulo (Complementos de Matemática), Manuel Ferraz de Abreu (Didática Geral), Édio Chagas (Didática Geral e Especial), Gilda Kucker Arantes (Estatística Educacional), Padre Francisco Sales Bianchini (Filosofia), Simão José Hess (História e Filosofia da Educação), Sara Rottenberg (História e Filosofia da Educação), Padre Evaldo Pauli (História da Filosofia, Introdução à Filosofia), Francisco Félix Baptista (História da Filosofia), Elloá Aparecida Calliari Vahl (Introdução à Orientação Educacional e Orientação Educacional), Edmundo Accácio Moreira (Sociologia, Psicologia, Sociologia Educacional), Lydio Martinho Callado (Psicologia), Maria Leonor da C. Gayotto (Psicologia Educacional), Ecy Lima Barreto (Psicologia Educacional), Emiliana Maria Simas Cardoso da Silva (Psicologia da Educação, Sociologia Educacional), Archimedes Peres Maranhão (Teoria e Prática da Escola Primária), Hélia de Freitas Lima Fernandes (Teoria e Prática da Escola Primária) (FCF, 1951 a 1962; FCF, 1956 a 1960; UFSC, FFCL, 1962 a 1970, 1961 a 1970, 1965, 1966, 1967 a 1969).

O recrutamento dos professores da então FCF realizava-se por indicação, a partir de uma relação de confiança existente entre quem fazia a indicação (normalmente um professor da

faculdade) e o indicado. No ensino superior oficial federal, a docência era exercida pelo regime de cátedra que, segundo estabelecia a Constituição Federal de 1946 (Artigo 168), seu provimento ocorria por concurso de títulos e provas, sendo-lhe assegurada a vitaliciedade. Referendados nessa Constituição estavam a LDB/61 (Artigo 76) e a Portaria MEC nº 6, de 23 de abril de 1963, que estabeleceram a condição de ingresso no magistério superior oficial através de concursos, mas manteve-se a cátedra. Esta somente foi extinta com a Reforma Universitária de 1968. A partir de 1962 a FFCL da UFSC passou a adotar as diretrizes estabelecidas pela portaria de 1963.

No corpo docente do curso de Pedagogia da universidade federal, encontramos professores que foram diretores da FFCL - Nilson Paulo (1964-1966), Edmundo Accácio Moreira (1967-1969) e Francisco Sales Bianchini (1969 -1971). Os diretores gozavam da estreita confiança do reitor da universidade, sendo por ele escolhidos e nomeados dentre membros do corpo docente da faculdade, no exercício de sua cátedra (UFSC, FFCL, 1965). Também professores do curso exerceram atividades em outras instituições, seja como professores da UDESC - Emiliana Simas Cardoso da Silva, Lydio Martinho Callado e Nilson Paulo, seja como membro do Conselho Estadual de Educação - Lydio Martinho Callado e Nilson Paulo.

Não encontramos informações que permitissem elaborar um perfil mais detalhado desse corpo docente, pois não localizamos documentos existentes sobre esse assunto. Para elaborar o perfil seriam necessárias outras informações, tais como: origem, formação, experiência profissional, etc. Também sobre esse aspecto da história do curso de Pedagogia da universidade federal nos deparamos com o silêncio.

Destaque-se que esse curso surgiu num contexto institucional o qual a própria criação da UFSC ocorreu a partir de iniciativas e articulações político-partidárias de intelectuais pertencentes ao bloco no poder, e por esses intelectuais foi administrada. O ideário de universidade que defendiam e divulgavam no interior da universidade refletia-se na própria maneira como a administravam. A forma centralizadora e autoritária de administração acabou fazendo com que seus professores, até meados da década de 70, fossem "componentes pálidos no delinear da face da UFSC", "alijados de seu processo ontogênico quer por estratégias baseadas na pura coação física direta, quer por estratégias escamoteadas por atos administrativos" (SILVA, 2000, p. 270).

Mas, mesmo diante desse quadro de autoritarismo, como demonstrou o estudo da autora sobre a "ontogenia da UFSC", ocorreu resistências e enfrentamentos do movimento estudantil e

de docentes com a administração comandada pelo grupo político (afinado com o poder político local e nacional) que controlava a Reitoria na década de 1960, principalmente após o golpe militar de 1964 (SILVA, 2000).

[...] o lugar/espaço da UFSC, que constitui-se entre 1964 e 1980, através do agir e interagir entre grupos - dominadores e dominados. Aqueles com um próprio a defender através de estratégias assentadas sob leis ilegítimas e tendo como justificativa um projeto de universidade baseado na forma, no formal, negando a cultura acadêmica. Os dominados, com suas táticas, ora tentando constituir, através de suas ações sociais e relações sociais, um espaço utópico, ora tentando resgatar o espaço do "espírito vivo" da academia. (SILVA, 2000, p. 268-269)

A universidade federal acabou organizando a área da educação na forma como estava organizada em outras instituições congêneres no país, seguindo a tendência nacional: bacharelados acrescidos de estudos tópicos da área da educação e o curso de Pedagogia, sendo que este último cuidava das disciplinas acrescentadas ao bacharelado e da formação dos quadros técnico-administrativos e professores da Escola Normal. A formação de professores e dos "técnicos em educação", dentro do curso de Pedagogia na UFSC, acabou sendo pensada, definida e orientada pelas determinações dos órgãos superiores da administração federal.

Esta "configuração da área da educação em nível de terceiro grau começou a revelar suas mazelas muito imediatamente", um modelo "extremamente incapaz de dar conta das demandas da escola básica relativamente aos seus quadros" (WARDE, 1993, p. 134). No caso do curso de Pedagogia, que nasceu com o objetivo de formar o técnico em educação e o professor do curso Normal, praticamente apresentou até 1969 uma proposta de formação que "expressava um generalismo bastante acentuado e voltava-se exclusivamente para os chamados 'fundamentos da educação', distanciando-se da apreensão do processo educacional como um todo e da realidade concreta da escola de 1º grau". E, mesmo após 1969, a introdução das chamadas "especialidades" no curso, apenas "justapõe à tendência generalista a nova tendência tecnicista" (TANURI, 1992, p. 56).

A proposta de formação do pedagogo apresentada pela UFSC identificou-se com a tendência nacionalmente estabelecida pelos diferentes dispositivos legais que regulamentaram no Brasil o curso de Pedagogia - em 1939, 1962 e 1969.

Nas faculdades de filosofia esses modelos de formação de professores refletiam o que já vinha ocorrendo no ensino superior brasileiro até então. E o que ocorria nesse grau de ensino,

segundo apontavam as críticas de Anísio Teixeira na década de 1960, foi: a criação de cursos superiores com o propósito dominante de se credenciar os educados, ou seja, os diplomados, constituindo-se num "[...] serviço de distribuição de credenciais para certos cargos e profissões e não os centros de estudos da cultura e do homem brasileiro e das pesquisas para a descoberta e o avanço do conhecimento humano" (TEIXEIRA, 1989, p. 111).

Em relação ao que foi estabelecido pela política educacional nacional, o curso de Pedagogia da UFSC não se propôs a inovar ou diversificar. Manteve as mesmas características e objetivos previstos na legislação de 1939, 1962 e 1969, cujo modelo de formação do pedagogo contribuiu, portanto, para formar profissionais sem uma visão global, crítica e consistente da realidade para a qual estavam sendo preparados.

Apesar de legalmente sempre ter sido prescrito um currículo mínimo nacional, “as instituições formadoras pararam de pensar a educação na medida em que legitimaram currículos pouco diversificados, deixando de correr o risco de fazer sua educação através de seu curso em interação com o meio” (PINO; GADOTTI, 1979, p. 64). Para os autores, “este consenso ocasional entre as instituições parece ter resultado na criação de modelos de formação pouco diversificados, reforçando o conservadorismo e certa imobilidade”. E, nesse sentido, muito tem contribuído o “paternalismo estatal”, através da legislação e da “tradição da política educacional brasileira”, pois paradoxalmente, quando a legislação¹¹⁹ “garantiu a descentralização e autonomia para elaboração de currículos, esta não encontrou significativa ressonância nas instituições” (PINO e GADOTTI, 1979, p. 64).

4.3 O Curso de Pedagogia na Universidade Estadual: da Faculdade de Educação à UDESC

No ano de 1963 foi criado o segundo curso de Pedagogia do estado de Santa Catarina. O curso é vinculado à Faculdade de Educação – FAED, instituição de ensino superior criada pela primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino (Lei nº 3.191/63), sendo autorizada a funcionar pelo Parecer CEE nº 181/64, de 8 de setembro de 1964, e reconhecida pelo Parecer CEE nº 655/68, de 10 de outubro de 1968 e Decreto Federal nº 63.615, de 13 de novembro de 1968. A FAED está sediada na capital do estado, Florianópolis.

¹¹⁹ Os autores referem-se a LDB/1961.

A Faculdade de Educação foi criada inicialmente como órgão integrante do Instituto Estadual de Educação, sendo a primeira faculdade desse gênero a surgir no estado de Santa Catarina e uma das primeiras do Brasil. Antes da reforma universitária de 1968, que instituiu o modelo de formação de professores fundamentado na extinção da FFCL e criação da Faculdade de Educação, ao criar sua Faculdade de Educação em 1963, Santa Catarina inovou ao antecipar tal modelo.

[...] antes mesmo da reforma universitária, algumas experiências de funcionamento de Faculdades de Educação já haviam iniciado no país, como é o caso das Faculdades de Educação da Universidade de Brasília (1961), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967) e do Instituto Estadual de Santa Catarina (1963). Tais faculdades inspiraram as novas que foram sendo criadas. (BRZEZINSKI, 2000, p. 67-68)

A criação da Faculdade de Educação como órgão integrante do IEE foi decorrência de uma interpretação que o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina fez em torno dos Artigos 55 e 59 da LDB/61. Embora a LDB não fizesse alusão direta a uma Faculdade de Educação, o CEE entendeu que os dispositivos legais autorizavam o funcionamento de uma instituição com essas características e de acordo com as necessidades, julgando adequada essa denominação. Assim legislou o CEE no sistema estadual de ensino:

Art. 172 – O Estado manterá, na capital, um Instituto Estadual de Educação, destinado a servir de órgão superior de estudos e experimentação pedagógica, sem prejuízo da manutenção de cursos regulares de nível médio, normal e secundário, primário e pré-primário.

Parágrafo Único – Ao IEE será concedida autonomia administrativa e financeira, na forma que dispuser o CEE.

Art. 173 – Comporão organicamente o IEE:

- a) a Faculdade de Educação
- b) Curso Normal
- c) Curso Secundário
- d) Escola Primária de Aplicação. (Lei 3.191/63)

A Lei do Sistema Estadual de Ensino propunha que num único estabelecimento se oferecesse desde a escola primária até o ensino superior, cursos de especialização para professores e de habilitação para orientadores, supervisores e administradores para a escola primária, e “[...] apesar de terem sido legalmente criados (visando o ajuste imediato às diretrizes da União), jamais funcionaram no Instituto de Educação, ou seja, a Faculdade de Educação nunca fez parte desta instituição [...]” (AURAS, 1993, p.73).

Dentro do próprio CEE existia a dúvida sobre a legalidade da criação dessa Faculdade dentro do Instituto Estadual de Educação. Assim, através do Ofício nº 304, de 4 de setembro de 1963, o CEE encaminhou ao CFE consulta sobre a questão. O CFE, através do Parecer nº 280/64, de 9 de outubro de 1964, respondeu à consulta formulada pelo CEE, preceituando que: 1º) não poderia a Faculdade de Educação existir como parte integrante do Instituto Estadual de Educação; 2º) caberia, porém, criar uma Faculdade de Educação que incluísse o Instituto como colégio de experimentação e demonstração.

O CEE decidiu, então, criar a Faculdade de Educação e um Instituto de Educação, servindo este como campo de experimentação e de demonstração da Faculdade. No Instituto também seria ministrado cursos de nível médio (Normal e secundário de dois ciclos) e primário.

Mesmo sendo criada como órgão integrante do IEE, a Faculdade de Educação sempre funcionou de forma independente desse instituto. A faculdade possuía um regulamento que instituiu uma estrutura própria de organização e funcionamento. Através do Decreto¹²⁰ nº 563, da Secretaria Estadual de Educação, de 14 de agosto de 1963, foi aprovado o Regulamento Provisório da FAED, estabelecendo sua organização e finalidades: o curso de Pedagogia, juntamente com o CEPE, se constituiria num dos órgãos da faculdade.

A FAED foi instituída dentro de um modelo de formação de professores diferente do modelo das FFCL, modelo este que já vinha sendo objeto de questionamentos desde a década de 1950.

Segundo Warde (1993, p. 135), na década de 1950 a escola básica sofreu o seu grande “boom” de ampliação, seu grande salto qualitativo: “é neste momento que se pode falar efetivamente na constituição de um sistema público com condições de pensar a universalização no país. É uma década de inflexão também porque as pressões pela ampliação do sistema de ensino público começam a acontecer”. Nesse momento começou a tensão na universidade e ela passou a ser interrogada com relação ao seu papel de formadora de quadros para as escolas básica e média.

Não foi por acaso que ocorreu uma discussão no país sobre “a enorme incompetência dos professores primários em relação às novas demandas quantitativas e qualitativas da escola básica”, e um intenso questionamento sobre o modo pelo qual a universidade preparava os professores do ensino médio e os quadros técnico-administrativos para o ensino primário e médio. O modelo de formação de professores instituído nos anos 30 começou a ser interrogado,

¹²⁰ Publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina nº 7.357, de 19 de agosto de 1963.

retornando as polêmicas sobre formação do magistério. Esse retorno coincidiu com o debate nacional em torno da reforma universitária, em torno da LDB de 1961, e “intensamente a área da educação tornava-se a ser uma área fortemente preocupante no desenho geral da universidade e em suas relações com outros graus de ensino” (WARDE, 1993, p. 135).

Foi nesse contexto que surgiu a Faculdade de Educação em Santa Catarina, resultando de “[...] um forte movimento desenvolvimentista desencadeado no Estado no início da década de 60, no qual reforçou-se a crença de que a carência de recursos humanos seria um dos principais pontos de estrangulamento do desenvolvimento” (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 26). A FAED foi “concebida como instituição destinada a inovar no campo educacional”, pois colocava em igual grau de importância o ensino (Curso de Pedagogia), a pesquisa (CEPE¹²¹) e a extensão (orientação pedagógica ao magistério das escolas públicas), sendo, portanto, projetada “desde a sua concepção originária como centro pedagógico promotor de uma sociedade mais evoluída” (LINS, 1999, p.15, 23).

De acordo com este Regulamento Provisório de 1963, a FAED foi criada para ser uma instituição de caráter educacional e de pesquisa científica com as seguintes finalidades:

Formar professores destinados às matérias específicas do curso normal (1º e 2º ciclos); b) preparar, em nível superior, orientadores educacionais para o ensino primário, pesquisadores educacionais e administradores escolares; c) aperfeiçoar o magistério, principalmente administradores escolares do ensino primário através de cursos intensivos; d) organizar e dirigir pesquisas educacionais; e) analisar a problemática educacional do Estado e apontar soluções; f) fornecer aos órgãos governamentais os elementos técnicos necessários ao planejamento educacional.

Na sua criação, a FAED incorporou algumas das funções que posteriormente foram propostas pelo modelo da ditadura (reforma universitária). Como vimos, a Lei 5.540/68 provocou mudanças nos cursos de formação de professores e nas Faculdades de Educação, as quais conferia a função de formar os chamados “especialistas em educação”. Dentre as funções estabelecidas para a Faculdade de Educação, pela lei de 1968, a FAED incorporou, principalmente, no que esta lei previa sobre o que afirma Brzezinski (2000, p. 69):

[...] formar professores e especialista em educação; desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional; [...] promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

¹²¹ A partir de 1990, o CEPE passou a ser denominado de DAPE – Direção Assistente de Pesquisa e Extensão.

Em 20 de agosto de 1963, foi designado pelo presidente do CEE o professor Osvaldo Ferreira de Melo, membro do CEE e nomeado primeiro diretor da Faculdade, para providenciar os atos iniciais de instalação da FAED. No dia 27 de agosto do mesmo ano, através do Decreto nº 1.424¹²², foi composto um grupo de trabalho, sob a coordenação da professora Maria da Glória Matos, para organizar o CEPE, o que representou o início efetivo de concretização da Faculdade de Educação. Os recursos necessários à instalação da Faculdade vieram do Gabinete do Planejamento do Plano de Metas do Governo (PLAMEG).

Os professores que exerceram o cargo de direção da Faculdade, no período de 1963-1972, estão indicados no Quadro 6. Observamos que todos os diretores da FAED foram membros do CEE, sendo nomeados pelo Governador do Estado, o que representava, portanto, seus fortes vínculos políticos com o aparelho governamental. Além disso, o primeiro diretor da Faculdade de Educação, Osvaldo Ferreira de Melo, foi Assessor Técnico para Assuntos de Educação do PLAMEG I.

É importante aqui destacar que as relações entre o poder executivo e o CEE se caracterizavam como relações de subordinação desse órgão aos interesses daquele. O que não poderia ser diferente, considerando que:

A nova configuração de forças expressa no estilo de organização jurídico-administrativa do Estado, implantada no país pelo regime autoritário-burocrático, a partir de 1964, culminou com a reestruturação do Sistema Estadual de Ensino. O Conselho Estadual de Educação passou a ser uma instância subordinada à esfera executiva, representada, especialmente, pela Secretaria Estadual de Educação. Esta condição de subordinação estabeleceu novos parâmetros para o funcionamento decisório no órgão colegiado de educação. Em decorrência disso, o Conselho Estadual de Educação passou a reproduzir, no seu processo decisório, o afã centralizador e uniformizador promovido pelos Poderes Executivo – estadual e federal. (VALLE, 1996, p. 165)

Os diretores da FAED eram nomeados pelo governador do estado, “dentre os professores catedráticos efetivos e em exercício”, eleitos em lista tríplice pela congregação, em “escrutínios secretos”, com o mandato de dois anos, podendo ser reconduzido para mais dois mandatos. Essas determinações estavam prescritas na Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1963 (3.191/63). Já a Lei do Sistema Estadual do Ensino de 1969, aprovada no “auge da ditadura”, silenciou sobre esse assunto. Na prática do processo eleitoral de constituição da “lista tríplice” para eleição da

direção da FAED, observe-se que os professores do curso de Pedagogia procuravam compor essa lista firmando um consenso coletivo em torno de um nome apenas, antes da realização da votação (FAED, 1963-1972). O escrutínio “secreto” era realizado apenas para formalizar o nome do futuro (já conhecido) diretor da instituição.

QUADRO 6 – Diretores da FAED - 1964 a 1972

Período	Diretor e situação funcional
1963 (ago) – 1964(set)	Oswaldo Ferreira de Melo (designado)
1964(set) – 1966(jan)	Aníbal Nunes Pires (contratado)
1966(fev) – 1968(fev)	Oswaldo Ferreira de Melo (eleito pela Congregação da Faculdade)
1968(fev) – 1972(mar)	Lydio Martinho Callado (eleito pela Congregação da Faculdade, para o biênio 1968/1970 e reconduzido para o biênio 1970/1972)

Fonte: FAED, Livro de Atas da Congregação, 1963/1972.

Ancorada na necessidade de responder às necessidades do aparelho governamental de ter diagnósticos mais precisos sobre a realidade educacional e subsidiar a política educacional catarinense, o primeiro órgão da Faculdade criado foi o Centro de Pesquisas e Estudos Educacionais - CEPE, depois o curso de Pedagogia, sendo que ambos foram criados no ano de 1963.

A criação de um órgão de pesquisas (CEPE) ocorreu antes da implantação do curso de nível superior para a formação de professores, porque o aparelho governamental colocou naquele momento como necessidade mais premente a instituição de um órgão que refletisse sobre “as questões mais emergentes do corpo docente” do ensino primário e médio, que “já naquela época era motivo de preocupações”. Tanto que, segundo o Decreto SE nº 563/63, o CEPE foi definido como um órgão que “tem por finalidade o aperfeiçoamento do magistério primário e médio, e a melhoria dos métodos e condições do ensino” (MALAQUIAS, 1999, p. 44).

Também foi determinante a implantação do CEPE antes do curso de Pedagogia porque até então, não havia sido formulado um plano global de educação (plano estadual de educação) que

¹²² Publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina nº 7.368, de 3 de setembro de 1963.

articulasse os três níveis de ensino, em virtude da “carência de dados que permitisse o entendimento claro da situação” (SANTOS, 1970, p. 13). A carência de dados foi reflexo da inexistência no Estado de instituições voltadas para diagnosticar a realidade educacional catarinense. O CEPE foi um órgão que cumpriu esse papel durante toda a década de 1960.

Os primeiros serviços organizacionais do CEPE, segundo suas finalidades e necessidades, foram: Serviço de Levantamento, Pesquisas e Inquéritos, Serviço de Orientação Educacional e Profissional e Serviço de Documentação e Informação.

O CEPE realizou importantes pesquisas¹²³ sobre a realidade educacional catarinense que serviram de subsídios, juntamente com as contribuições trazidas pelos peritos internacionais, para a formulação da política educacional do governo, como, por exemplo, o primeiro Plano Estadual de Educação 1969-1980.

Na década de 1960, todas as pesquisas realizadas pelo CEPE foram financiadas através de convênios entre a Faculdade de Educação, o Gabinete do Planejamento/PLAMEG e a Secretaria de Estado da Educação. Através das pesquisas o governo estadual buscou uma forma de legitimar as reformas que propunha para o sistema escolar catarinense, na medida em que afirmava pautar suas decisões em “diagnósticos científicos”, em argumentações “incontestáveis porque cientificamente comprovadas”. O saber se colocava, assim, a serviço do poder e do controle social (DUTRA, 1984).

O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) dispunha de uma equipe de pesquisadores que se dedicavam ao estudo e à pesquisa de questões relativas aos diferentes graus de ensino. Recursos financeiros provenientes de convênios, inicialmente com PLAMEG e Secretaria de Educação e mais recentemente com o INEP e outras instituições, deram o suporte necessário para a Faculdade realizar, através do CEPE, dezenas de estudos que subsidiariam o planejamento educacional do Estado e introduziram tratamento científico às tomadas de decisões e à definição de objetivos e metas do sistema estadual de ensino. (LINS, 1999, p. 85)

A finalidade da FAED de contribuir para a formulação da política educacional governamental também estava expressa numa outra atividade do CEPE: a extensão. Segundo o que estabelecia o Artigo 176 da Lei 3.191/63, também se constituía como função desse órgão “manter cursos intensivos para o aperfeiçoamento do magistério”, além das atividades de “organizar e dirigir pesquisas educacionais e sociais, analisar a problemática educacional do

Estado, assessorar o CEE quando solicitado, fornecer aos órgãos governamentais as informações técnicas necessárias ao planejamento educacional”.

Assim a lei consagrava à FAED uma importante função, na medida em que, através do CEPE, fossem oferecidos cursos de aperfeiçoamento e atualização ao magistério catarinense, com o objetivo de, “pela orientação e assistência ao magistério, modificar a inércia das estruturas educacionais e sanar algumas de suas deficiências mais graves” (LINS, 1999, p. 42). Tal objetivo retratava uma visão predominante nos meios governamentais: de que grande parcela da responsabilidade pela “má qualidade”¹²⁴ do ensino público catarinense, situava-se no professor “mal formado”, no professor imbuído de uma concepção pedagógica tradicional, de uma mentalidade retrógrada e não apta para avaliar “adequadamente o aluno” (AURAS, 1993). Portanto, acusava-se o professor de não possuir uma mentalidade atenta aos “novos tempos”, às necessidades da modernização sócio-econômica, da democratização do ensino que estava sendo produzida pelo “arranco desenvolvimentista”.

Para solucionar tal problemática seria fundamental uma instituição que contribuísse para a formação de uma “mentalidade docente mais evoluída”.

Observamos que ao conceber a Faculdade como um centro pedagógico apostava-se no futuro, na modernização de métodos didáticos e numa concepção de educação mais adequada ao desenvolvimento do homem e da sociedade. Gradativamente a Faculdade se tornaria um núcleo de investigação e experimentação na área educacional, gerando uma nova prática pedagógica e mudando conceitos obsoletos. Os velhos conceitos de avaliação, sempre relacionados ao binômio aprovação/reprovação, que, apesar do avanço técnico-científico, em especial das comunicações, permanecem arraigados nos diferentes segmentos educacionais, deveriam dar lugar a novos entendimentos fundamentados na psicologia evolutiva, na sociologia educacional e na democratização do ensino. (LINS, 1999, p. 14-15)

Na sua 5ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa¹²⁵, em março de 1965, o Governador do Estado, Celso Ramos, ao apresentar os principais objetivos e resultados alcançados na área educacional pelo seu governo, obtidos através do PLAMEG I, deixou explícita a razão pela qual foi criada a FAED:

¹²³ No capítulo anterior, já fizemos menção às pesquisas realizadas pelo CEPE. Sobre este assunto, consultar: LINS, Zenilda Nunes. **Faculdade de Educação**; projeto e realidade. 2. ed. Florianópolis, 1999.

¹²⁴ Como vimos no capítulo anterior, a questão da má qualidade do ensino, na visão governamental, se expressava a partir dos altos índices de evasão e repetência escolar.

¹²⁵ SANTA CATARINA. Governador Celso Ramos. **Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, 5ª, em março de 1965. Florianópolis, 1965.

Válida é a tese de que a educação, além de todas as implicações éticas e espirituais, é o principal investimento que a sociedade pode produzir. Surgiu, em 1961, um esforço de planejamento da educação em Santa Catarina, através de programas que eram específicos nos seus processos e técnicas, mas integrados pelos objetivos. Escolarizar adequadamente todas as crianças na faixa etária 7-12 anos, oferecer condições de ingresso nas escolas de nível médio, dando-se ênfase à formação profissional a todos os jovens que a procurarem, formar em nível superior técnicos para as mais complexas tarefas educacionais; treinar professores, principalmente os da zona rural, para um trabalho mais produtivo; produzir normas e possibilitar meios de trabalho educacional que permitam colocar Santa Catarina entre os mais avançados Estados na União – eis algumas das metas básicas que estão sendo atingidas. Sentido que todas essas medidas pertencem a um planejamento integral, harmônico e consciente, entender-se-á, entre tantas outras realizações, porque foi criada uma Faculdade de Educação.

A visão do Governador do Estado foi corroborada por Osvaldo Ferreira de Melo, quando, dois anos após o pronunciamento do governador, ao relembrar as palavras proferidas naquela ocasião pelo governador Celso Ramos, concluiu que as metas de oferecer formação de “alto nível” aos técnicos educacionais e professores e realizar pesquisas subsidiadoras das formulações políticas no campo educacional, haviam sido atingidas com a criação da FAED, do seu curso de Pedagogia e do CEPE.

Oferecer condições de formação, em alto nível, de orientadores educacionais, administradores escolares, técnicos em educação e professores do ensino normal. Realizar estudos e pesquisas sobre a problemática educacional.
Meta atingida com a criação e funcionamento da Faculdade de Educação, a qual mantém um Curso de Pedagogia com várias especializações e um Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. (MELO, 1967, p. 25-26)

A FAED foi, portanto, concebida para ser uma instituição atuante no meio educacional catarinense, através de uma intensa participação nas áreas de pesquisa, planejamento educacional e de formação de “recursos humanos” para a educação.

No ano de 1965 a Faculdade de Educação foi incorporada à UDESC¹²⁶ quando da criação desta última pelo Decreto Estadual nº 2.802, de 20 de fevereiro de 1965. Inicialmente, a FAED nasceu como instituição isolada e, dois anos depois, tornou-se a primeira unidade geradora da UDESC. Observe-se que o próprio nome da universidade – “para o desenvolvimento” –, é indicativo da ideologia que estava referenciando seu processo de criação.

¹²⁶ A UDESC foi reconhecida pela Portaria Ministerial nº 893, de novembro de 1985.

A gênese da UDESC está relacionada à criação da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC¹²⁷). Como vimos, a FESC foi criada para possibilitar ao estado uma maior flexibilidade na gestão dos encargos educacionais.

Segundo Sílvio Coelho dos Santos¹²⁸ (*apud* MALAQUIAS, 1999, p. 31), essa Fundação regulamentaria entre outras coisas a contratação de professores e funcionários técnico-administrativos e a cobrança de mensalidades dos alunos. Para Sílvio Coelho dos Santos, a FAED:

Surgiu como uma Faculdade Estadual, mas aí surgiu um problema logo de cara, no começo o corpo docente da faculdade era também o corpo docente da Federal e em alguns casos ainda, o corpo docente do Instituto Estadual de Educação, e afinal esse corpo docente também ocupava funções públicas no estado, e na época, a Legislação Federal dizia que o servidor público – o professor, podia ocupar dois cargos de professor ou um de professor e outro de técnico, podia ter dois [...], mas não podia ter três, certo? Então como na Federal as pessoas eram nomeadas, era um cargo público, se a pessoa já era também do Estado, ocupando um cargo de professor ou técnico, era o segundo cargo público, então não podia ser professor da Faculdade de Educação, já era o terceiro cargo público. Então surge a idéia de se criar uma Fundação que iria permitir ao pessoal docente ser contratado pela CLT. Então aí não era um cargo público, era uma saída para ter esses docentes. Bom, atrás disso e eu não sei precisar a data, passou-se a cobrar uma taxinha simbólica e mais adiante – como a FESC era considerada uma Fundação Pública, mas que podia cobrar, passou a ser cobrada uma taxa um pouquinho mais “forte”. Então todo pessoal era contratado pela CLT. A FESC bem mais tarde desapareceu e a Faculdade passou a ser gratuita. (SANTOS, *apud* MALAQUIAS, 1999, p. 31-32)

Na versão de Sílvio Coelho dos Santos, a criação da FESC foi ilustrativa de como essa instituição fez parte da estratégia governamental para resolver o problema da contratação de professores e funcionários estaduais e para auxiliar na manutenção financeira de um curso superior. A criação de uma Fundação Pública daria ao Estado a “elasticidade operacional” necessária para administrar seus quadros docentes e técnicos que exerciam outras atividades, acumulando cargos em outros órgãos da administração pública. Segundo Orlando Ferreira de Melo, por ocasião da posse dos Conselhos de Administração e Curador da UDESC em 14/9/1965 (UDESC, 1973, p. 12-14), a criação da FESC encontrava respaldo legal na LDB/61, que em seu Artigo 21 afirmava: “o ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas,

¹²⁷ Sobre a criação da FESC, já mencionamos no capítulo 2.

¹²⁸ Em depoimento concedido à MALAQUIAS (1999), através de entrevista realizada em 18/11/1998.

mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas”.

A partir da criação dessa Fundação Educacional, definida e estruturada pelo Decreto nº 2.802 de 20 de maio de 1965, foram criadas as condições reais e legais para a constituição da primeira e única universidade estadual de Santa Catarina, sendo essa Fundação¹²⁹ a entidade mantenedora da universidade por quase três décadas.

No ano de 1965, a UDESC surgiu no cenário catarinense a partir da proposta do governo estadual de interiorizar o ensino superior público, interiorizando também a ideologia desenvolvimentista dominante no período, diante da preocupação governamental de formação de “homens capazes”, “os cérebros que dinamizarão os serviços que haveremos de implantar”, como pronunciava o governador Celso Ramos:

Na plataforma que adotei como candidato em maio de 1959, o primeiro item do programa era a Educação. Estava já ali o compromisso com a Universidade que veio a ser por nós designada como Universidade Para o Desenvolvimento do Estado. Dizia então: “Todo o conjunto das obras que se enfeixam em nosso programa depende, para boa e adequada educação, de homens capazes, de sólida formação. Na Universidade formaremos estes homens. Somente ela nos poderá entregar, nas quantidades necessárias e na qualidade exigida, os cérebros que dinamizarão os serviços que havemos de implantar”. (RAMOS, *apud* UDESC, 1990, p. 8-9)

O governo estadual, “viu-se, portanto, obrigado a criar a sua própria agência formadora de recursos humanos de nível superior, [...] orientada para o desenvolvimento social e econômico de todo o Estado” (D’AVILA, 1995, p. 24).

Alcides Abreu (1965¹³⁰), principal ideólogo do Plano de Metas do Governo e da criação da UDESC, ao referir-se à proposta de criação dessa universidade, inspirado em Harbison (um dos precursores da Teoria do Capital Humano), compreendia que os objetivos da criação de uma universidade estadual não poderiam deixar de estar diretamente vinculados ao desenvolvimento econômico, devendo perseguir um duplo objetivo: primeiro “formar pessoal capaz de desempenhar postos de direção na coletividade em vias de modernização”; segundo, “desenvolver mão-de-obra tecnicamente instruída e um pessoal instruído tecnologicamente”

¹²⁹ Com a aprovação da Lei do Sistema Estadual de Ensino - Lei 4.394/69 -, foi estabelecido um novo disciplinamento para a FESC, sem, no entanto, alterar a sua finalidade prevista no Art. 190 desta lei.

¹³⁰ No ano de 1965, o professor Alcides Abreu realizou um estudo, intitulado de “Universidade e Desenvolvimento”, cujo objetivo era o de informar uma política de valorização dos recursos humanos em Santa Catarina. Seu estudo inspirou o CEE a propor a constituição da FESC e a criação da UDESC.

(ABREU, 1965, p. 145). Para o autor: “a proposta do Senhor Celso Ramos era de uma universidade inovadora, não repetitiva, competente para tratar recursos humanos como o capital fundamental da sociedade” (ABREU, *apud* UDESC, 1990, p. 33).

No PLAMEG II (1966-1970), a meta governamental de “valorização dos recursos humanos”, explicitava a intenção do Estado com relação à participação da UDESC neste processo de valorização. Para o governo, a universidade estadual possibilitaria o cumprimento do objetivo governamental de “engajar o homem como instrumento motor das atividades para o desenvolvimento”, sendo, portanto, instituída com o objetivo de “criar, comunicar e difundir valores de cultura e de conhecimento e se destina a promover a educação, a formação científica e o desenvolvimento tecnológico, a serviço do país, do estado e da comunidade”, e seu “objetivo imediato [é] preparar mão-de-obra para suprir o mercado de trabalho [...]” (SANTA CATARINA¹³¹, 1969, p. 5).

A UDESC foi identificada no plano governamental como “responsável pelos programas estaduais de ensino superior e de pesquisas educacionais”, devendo ser um “órgão de Cooperação do Plano de Metas” (SILVA, 1988, p. 121-122). Sua tarefa era funcionar como órgão executivo, órgão de estudos e de pesquisas, órgão de planejamento e órgão de coordenação do ensino superior no Estado.

Para atender tais incumbências, foi estruturada num modelo organizacional “*multicampi*”, funcionando em três regiões social e economicamente relevantes para o desenvolvimento do Estado: Florianópolis, Joinville e Lages. Através do modelo *multicampi*, pretendia o governo utilizar-se da universidade como instrumento articulador e difusor do seu projeto desenvolvimentista. Esse modelo organizacional, “inspirando-se na doutrina desenvolvimentista da CEPAL”, tinha como objetivo “dar resposta a sua concepção de instituição que inicialmente se propunha preparar recursos humanos necessários ao desenvolvimento integral do estado de Santa Catarina” (ZIMMER, *apud* UDESC, 1990, p. 17).

Para compor a estrutura organizacional da UDESC, além da agregação da Faculdade de Educação, outras novas faculdades foram criadas: a Escola de Administração e Gerência (ESAG) em Florianópolis (sede da administração estadual), a Faculdade de Veterinária em Lages (sede do pólo industrial madeireiro e da produção pecuária) e a Faculdade de Engenharia Operacional em Joinville (onde estava localizado grande parte do parque industrial catarinense). Atendendo a sua

¹³¹ Fala do Governador Ivo Silveira, em sua 4ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa, em 1/03/1969.

finalidade maior de “favorecer o desenvolvimento” do Estado, as faculdades foram criadas estratégica e geograficamente distribuídas para atender a formação de “recursos humanos” adequados ao desenvolvimento regional. .

Também faziam parte da estrutura administrativa da UDESC algumas unidades que ofereciam ensino de nível médio, como: Colégio Industrial de Lages (Lages), Colégio Comercial Lagunense (Laguna), Ginásio Aderbal Ramos da Silva (Florianópolis), Ginásio Nereu Ramos (Itajaí), Ginásio Caetano Costa (Lages), Ginásio Vidal Ramos (Canoinhas), Escola Normal de Educação Física (Florianópolis).

Portanto, diante da necessidade de instalar um adequado suporte técnico e teórico capaz de justificar a sua política sócio-econômica para toda a sociedade catarinense, o governo estadual cria a UDESC como instituição encarregada de realizar a formação intelectual de quadros profissionais com potencial para construir consenso na sociedade, como articuladores e catalisadores do processo de desenvolvimento econômico e social desejado pelas classes dirigentes. Foi dentro desse contexto institucional, inicialmente como faculdade isolada e, dois anos após, já integrada à UDESC, que o segundo curso de Pedagogia do estado de Santa Catarina surgiu e foi organizado.

Como afirmamos anteriormente, a FAED foi concebida para atender um projeto de desenvolvimento hegemônico em Santa Catarina na década de 1960, atuando intensamente numa das áreas consideradas prioritárias pelos governantes para fomentar o desenvolvimento – a educação escolar, atendendo especificamente essa área no campo da pesquisa e da formação de profissionais da educação.

Na área da pesquisa e da extensão, a intensa participação da Faculdade de Educação na formulação e prática da política educacional estatal ocorreu, principalmente, através do CEPE. Na área do ensino, voltado à preparação de “recursos humanos”, o curso de Pedagogia foi concebido.

A Lei 3.191/63 estabeleceu:

Art. 174 - A Faculdade de Educação manterá um curso de pedagogia com a duração de três anos, no mínimo estruturado de acordo com o que preceitua o parágrafo único do Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Serão finalidades do Curso de Pedagogia formar professores das cadeiras específicas do ensino normal, bem como preparar em nível superior, técnicos educacionais.

§ 1º - O currículo do curso de Pedagogia preverá matérias optativas, visando à preparação de orientadores para o ensino primário, pesquisadores e administradores

escolares, além de outros que a experiência vier a indicar. Na última série dará ênfase ao estudo dos problemas catarinenses.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação foi concebido com o objetivo de formar professores para ministrar as disciplinas pedagógicas constantes dos currículos do curso normal e bacharéis para as áreas técnicas do planejamento e das especializações educacionais.

Apesar de ter sido criado no ano de 1963, foi apenas em março de 1964 que o curso começou a funcionar. Foi instalado no prédio da FAED¹³², situado à Rua Saldanha Marinho, no centro da cidade de Florianópolis. Nesse mesmo prédio também funcionavam o CEE, o Departamento de Cultura e o Departamento de Divulgação da Secretaria Estadual de Educação e a Biblioteca Pedagógica.

O ingresso no curso ocorria via concurso de habilitação¹³³, conforme previsto na legislação federal. No concurso eram realizadas provas escritas versando sobre conteúdos¹³⁴ das disciplinas de Português, Elementos de Legislação e Conhecimentos Gerais, sendo que a disciplina de Conhecimentos Gerais foi substituída, no segundo concurso de habilitação, realizado de 17 a 19 de fevereiro de 1965, pela disciplina de Sociologia. No ano de 1968, a congregação da faculdade aprovou a realização de teste vocacional¹³⁵ para os alunos aprovados no vestibular (FAED, Ata de 31/10/68, p. 147), instituído a partir de 1969.

Para o primeiro concurso de ingresso, a Secretaria de Estado da Educação realizou um chamamento “a toda a comunidade catarinense”. Através de nota divulgada pelo jornal A Gazeta, de 22/12/1963, sob o título “Faculdade de Educação: inscrições”, a Secretaria comunicou à comunidade catarinense que estava abrindo inscrições aos exames para o curso de Pedagogia, “inteiramente gratuito”, “cuja finalidade é preparar mediante opções, Técnicos em Pesquisas

¹³² O prédio onde funciona a FAED desde a década de 1960 até os dias de hoje pertencia inicialmente a outra instituição de ensino. Essa instituição, no período de 1924 a 1964, sofreu várias alterações de nomenclatura: de 1924 a 1935, foi chamada de Escola Normal Catarinense; em 1935, de Instituto de Educação Dias Velho; em 1947, de Instituto Estadual de Educação Dias Velho; em 1949, de Instituto de Educação e Colégio Estadual Dias Velho; e, finalmente, em 1969 passou a ser denominada de Instituto Estadual de Educação, o qual, após 1964 passou a funcionar na Avenida Mauro Ramos.

¹³³ A aprovação no concurso de habilitação ocorreria se o candidato obtivesse uma média igual ou superior a cinco em cada disciplina, ou igual ou superior a quatro em Português e melhor média nas demais disciplinas; ou também doze pontos na soma das três provas, sendo reprovado o candidato que obtivesse zero em qualquer disciplina e menos de doze pontos na soma das três provas.

¹³⁴ As provas tinham a duração de duas horas, e seus conteúdos versavam sobre: Português – redação sobre temas ligados à educação e ao ensino; Elementos de Legislação – Constituição Federal de 1946, Constituição Estadual de 1947, LDB/61 e Lei 3.191/63; Sociologia – conceito e divisão, fato social, instituições sociais (família, estado, igreja, escola), aspectos sociológicos do Brasil e de Santa Catarina (demografia, organização política, atividade econômica) (FAED, Livro de Atas da Congregação, 1963 -1972, p. 19).

Educacionais, Administradores Escolares e Professores para as cadeiras específicas do Ensino Normal”.

No primeiro exame de ingresso ao curso, realizado em 21 de dezembro de 1963, houve 119 inscritos, sendo aprovados e matriculados 87 alunos na 1ª série, apesar de o número de vagas ter sido estipulado em 40 (quarenta). Constatamos que o número de vagas para matrícula (dos excedentes do concurso de habilitação) na 1ª série do curso era freqüentemente ampliado, a critério da Congregação da faculdade e desde que houvesse excesso de candidatos aprovados, ocorrendo um desdobramento das turmas para “não prejudicar o andamento das aulas” e lhes “assegurar as mesmas condições didático-pedagógicas”, como defendiam seus professores (FAED, 1963 – 1972). No Quadro 8, mais adiante, podemos visualizar que, nos anos de 1964, 1967, 1968 e 1970 foi possibilitada a matrícula de candidatos excedentes aprovados no concurso de habilitação.

O horário de funcionamento do curso foi no período noturno, de segunda à sexta-feira e aos sábados pela manhã. Diferentemente da universidade federal, o horário do curso na UDESC foi mais adequado para favorecer o ingresso de alunos cujo trabalho ocupava os períodos matutino e vespertino, atuando no magistério ou em outras áreas profissionais.

Como é possível visualizar no Quadro 7, a demanda para ingresso no curso de Pedagogia da FAED/UDESC foi quantitativamente superior se comparada com o curso da universidade federal. Vê-se, no entanto, que nos anos de 1965 e 1966, essa demanda sofreu um refluxo. O que ocasionou tal refluxo mereceria uma investigação detalhada. Mas é interessante observar que justamente nessa época foi criada a FESC/UDESC, na qual foi instituído o pagamento de mensalidades, apesar de propaganda¹³⁶ em contrário que proclamou a gratuidade do curso. Também foi um momento que havia certa descrença entre os alunos sobre a possibilidade da faculdade ser reconhecida, haja vista a precariedade na qual funcionava (MALAQUIAS, 1999), como veremos mais adiante.

¹³⁵ Não encontramos informações sobre o conteúdo e a forma de realização desse teste vocacional.

¹³⁶ Jornal A Gazeta de 22/12/1963.

**QUADRO 7 – INSCRIÇÕES NO CONCURSO DE HABILITAÇÃO
Curso de Pedagogia/FAED/UDESC - 1964 a 1970**

Ano	Nº de inscrições
1964	94
1965	39
1966	43
1967	98
1968	103
1969	93
1970	93
TOTAL	673

Fonte: UDESC/FAED. Movimento Escolar, 1964/70.

No Quadro 8 podemos visualizar a demanda de matrículas do curso de Pedagogia da UDESC, e constatar que havia uma quantidade expressiva de matriculados, apesar de ser visível a ocorrência de significativo número de desistentes entre uma série e outra, principalmente da 1ª para a 2ª série, mas se mantendo estável nas demais séries.

No Quadro 8 também é possível observar que o curso formou uma quantidade quase equivalente de bacharéis (65) e licenciados (70).

QUADRO 8 - MATRÍCULAS – 1964 a 1970
Curso de Pedagogia/FAED/UDESC

Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
1964	87			
1965	39	43		
1966	42	24	36	
1967	85	24	24	32 (21 licenciatura; 11 bacharelado)
1968	100	52	24	26 (20 licenciatura; 6 bacharelado)
1969	43	60	44	27 (4 licenciatura; 23 bacharelado)
1970	82	43	55	50 (25 licenciatura; 25 bacharelado)

Fonte: FAED. Processo de Reconhecimento, 1966, v. 2.
 FAED. Livro de Atas da Congregação 1963-1972, p. 123-124.
 UDESC/FAED. Movimento Escolar, 1964/70.

Destaque-se que o curso foi criado numa época propícia ao surgimento de novos cursos em Santa Catarina, especialmente o de Pedagogia, proporcionando aos seus pretendentes, de forma mais imediata, o exercício do magistério na Escola Normal e de cargos técnicos e administrativos em instâncias técnicas-administrativas e burocráticas do aparelho governamental. Outras aplicações representavam, no imaginário de cada um, campo fértil para investir em seus objetivos pessoais. Tal situação se constituiu, por um lado, elemento de atração e, de outro, promoveu por uma provável falta de identificação com os propósitos do curso ocasionando o abandono ao longo dos anos. Outrossim, não se pode ignorar que a questão da permanência ou não num curso superior depende de outros fatores, além dos de ordem pessoal e profissional, havendo fatores econômicos também envolvidos nessa questão.

Assim, em torno da questão da demanda pela procura do curso de Pedagogia da UDESC, é possível fazer algumas inferências. Essa demanda se justificaria pela crescente oferta de trabalho para o exercício da docência na Escola Normal, devido ao seu vertiginoso crescimento na década de 1960. Já a procura pelo bacharelado ocorreu devido a ampliação crescente de cargos técnicos, administrativos e burocráticos no sistema educacional estadual como decorrência das reformas

realizadas nesse setor, aumentando a demanda de emprego para cargos técnicos e administrativos. Ou ainda, pode ter sido consequência do fato de que esses cargos (orientação de educação, planejamento, administração escolar, inspeção escolar) terem se tornado mais atrativos financeiramente.

Diferentemente do que ocorreu na UFSC, existiu maior demanda no curso de Pedagogia da UDESC. Essa maior demanda pelo curso da universidade estadual teve a seu favor: o horário de funcionamento no período noturno; o local de funcionamento - no centro da cidade, o que facilitava, na época, o deslocamento dos alunos até a faculdade, pois havia uma precariedade do sistema de transporte até o *campus* da Trindade; os constantes apelos da Secretaria de Estado da Educação para que seus professores e técnicos realizassem o curso da FAED; e objetivos propriamente de natureza profissional. Esses dois últimos fatores¹³⁷ foram respaldados pelas informações obtidas nas nossas fontes documentais, como veremos a seguir.

Quanto ao fator relacionado à política de contratação de quadros profissionais para a SEE, destacamos que havia uma expectativa desse órgão governamental sobre o papel da FAED na sua política de formação de professores, principalmente, quanto à formação de uma “elite educacional pensante” que integrava ou viesse a integrar seus quadros técnico-administrativos.

Na versão de Neide de Almeida Fiori¹³⁸ a criação da Faculdade de Educação foi resultante de “um jogo de forças” existente entre o CEE e a Secretaria de Estado da Educação, interessados que estavam na “formação de uma elite pensante em termos educacionais”. Sendo que a Secretaria procurava incentivar seus quadros a inscreverem-se no processo seletivo para ingresso no curso de Pedagogia da FAED. Afirmava Neide Almeida Fiori:

[...] eu me recordo que o Secretário de Educação era o professor Elpídio Barbosa e a criação passou a ser obra de assuntos da Secretaria tipo: em reunião de cúpula, em reunião com assessores, a criação da Faculdade era um assunto assim muito em pauta e considerado alguma coisa muito importante no desenvolvimento do magistério, pelas possibilidades de conhecimentos científicos, de cursos que poderiam ser propiciados, de pesquisas que poderiam ser desenvolvidas [...]. Daí unem-se o poder político administrativo da Secretaria de Educação, com o poder em uma outra esfera, representado pelo Conselho Estadual de Educação e nesse jogo de forças surge a Faculdade de Educação, com uma preocupação mais de formação de uma elite pensante em termos educacionais, que deveria, voltado para atuar nas regiões do interior, ser o fermento de uma revolução educacional. Eu me lembro que o Secretário de Educação com os assessores diretos dele – nos quais eu me incluía, ele estimulou muito no sentido

¹³⁷ Entendemos que sobre os demais fatores, ou outros que porventura possam ter existido, que produziram uma maior demanda pelo curso de Pedagogia da UDESC, seria necessário ampliar nossos estudos a partir, por exemplo, do uso de fontes orais, dada a limitação das informações encontradas nas fontes documentais.

¹³⁸ Em entrevista concedida a MALAQUIAS (1999), no dia 12/04/1999.

que todos se inscrevessem no vestibular e fizessem o curso de pedagogia da Faculdade de Educação. E eu tenho a lembrança de que havia a preocupação de que a procura não fosse muito grande, de que a iniciativa se esvaziasse por falta de repercussão da clientela possivelmente interessada. O que efetivamente não ocorreu, pois o número de inscrições para o vestibular foi muito grande e eu lembro que lá na Secretaria de Educação se comentava esse fato como um fato muito auspicioso, mas inesperado e que causou muitas gratificações. (FIORI, *apud* MALAQUIAS, 1999, p. 27-28)

Na fala de Neide Fiori é possível perceber que as pessoas que já atuavam na área educacional, principalmente como funcionários da burocracia estadual, foram fortemente incentivadas a participar do processo seletivo de ingresso no curso de Pedagogia da FAED. A versão dessa depoente nos demonstra a existência de uma preocupação com a formação da “elite educacional” para atuar não apenas na capital do estado, sede da burocracia estadual, mas também “voltada para atuar nas regiões do interior” como “fermento da revolução educacional” que estava sendo implantada no sistema escolar.

Quanto ao fator “objetivos de natureza profissional”, esse nos remete a questão do perfil dos alunos do curso de Pedagogia da universidade estadual. A partir dos aspectos¹³⁹ faixa etária, local de origem e formação na escola média, foi possível identificar um perfil daqueles que freqüentaram o curso.

Diferentemente da universidade federal, cuja faixa etária dos alunos que cursavam Pedagogia estava, na sua maioria, entre a idade de 17 a 20 anos, na universidade estadual constatamos que a maioria dos alunos se encontrava na faixa etária de 20 a 29 anos. A faixa etária dos alunos da UDESC, no período de 1967 a 1970¹⁴⁰, estava assim distribuída: 8,6%, com menos de 20 anos; 70,97%, entre 20 e 29 anos; 16,15%, entre 30 e 39 anos; e 4,3%, com mais de 40 anos (UDESC, 1967-1970).

Somando o número de alunos na faixa etária acima de 20 anos e com menos de 40 anos, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos da UDESC enquadrava-se numa faixa etária que, a princípio, poderia ser considerada possuidora de uma consciência mais ampla sobre o que esperar de um curso superior como o curso de Pedagogia. Essa hipótese pode ser corroborada a partir de algumas informações obtidas por Malaquias (1999).

¹³⁹ As informações sobre faixa etária, local (cidade) de origem e formação na escola média foram as únicas informações encontradas sobre o corpo discente do curso de Pedagogia da UDESC. Nas fontes documentais existentes sobre o corpo discente da UDESC não há outros dados disponíveis.

Segundo a autora, ao procurar identificar quem foram os alunos que ingressaram na primeira turma (1964) do curso de Pedagogia da UDESC e suas expectativas em relação ao curso, constatou que “era composta basicamente por professores e especialistas em educação e atuavam no curso primário, ginásial 1º e 2º ciclo em escolas públicas estaduais e municipais e grande parte dos alunos em idade acima dos trinta anos, sendo a maioria do sexo feminino”. Os alunos buscavam no curso uma forma de ascensão profissional, para “poder atuar no ensino médio com uma habilitação reconhecida oficialmente, melhorar seu desempenho profissional” (MALAQUIAS, 1999, p. 35).

Vê-se que os alunos da UDESC apresentam mais um perfil de aluno-trabalhador assalariado, com dupla jornada de trabalho: a da faculdade e a do local de trabalho, predominantemente escolas. Ou com tripla jornada de trabalho se considerarmos o fato de que a quase totalidade dos alunos era do sexo feminino e, levando em consideração o seu estado civil como sendo de “casado”, implicando em compromissos de natureza doméstica, essa condição ampliaria, sobretudo, essa jornada.

Os alunos viam num curso superior, “além da questão de *status*”, uma “conquista política”, “pois, viria legalizar a situação desses profissionais que, entre outras coisas, teriam que se adaptar às exigências da então atual [sic] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de dezembro de 1961” (MALAQUIAS, 1999, p. 36). Havia alunos que buscavam no curso, além de um aperfeiçoamento profissional, uma forma de ascender profissionalmente, na medida em que obtivessem um diploma reconhecido que era visto como uma garantia profissional. E, aliada à ascensão profissional havia a possibilidade da ascensão social. Ou seja, o curso era percebido como favorecedor da melhoria das condições de vida econômica e social.

A maioria dos alunos formados na primeira turma do curso de Pedagogia, “após a graduação obtiveram promoções e melhores oportunidades profissionais, inclusive como professores na própria faculdade” (MALAQUIAS, 1999, p. 44). Nessa amostra de alunos identificamos que eram constituídos por trabalhadores que, aproveitando a possibilidade do ensino noturno, viam condições para o crescimento profissional nas funções que desenvolviam, principalmente em órgãos públicos. Ou então, já se dedicavam ao exercício do magistério, denotando que o interesse estava, em grande medida, voltado à profissionalização.

¹⁴⁰ Esses dados são relativos aos formandos do curso de Pedagogia do período de 1967 a 1970, período de formatura das quatro primeiras turmas que ingressaram no curso, respectivamente, nos anos de 1964 a 1967. A faixa etária foi calculada com base na idade que os alunos possuíam quando do seu ingresso no curso.

Constatamos que alguns alunos, durante o período de realização do curso, trabalhavam na faculdade como funcionários administrativos. E outros, após o término do curso, foram contratados como técnicos do CEPE e como professores do curso de Pedagogia, como¹⁴¹: Arno Beck, Edel Ern, Maria da Graça Nóbrega Santana, Maria Lenir Scherer, Zenilda Nunes Lins (FESC, 1970; UDESC, FAED, 1963-1972). Portanto, vê-se que o curso de Pedagogia da UDESC também promoveu a formação de docentes e técnicos para a Faculdade de Educação, que no intuito de garantir a reprodução dos próprios quadros intelectuais, motivada seja por questões políticas (política do apadrinhamento), seja por questões administrativo-pedagógicas para atender uma demanda defasada em Santa Catarina de professores de formação de nível superior na área.

A informação de que a maioria dos alunos encontrava-se na faixa etária acima de 20 anos também é indicativa de que houve um número expressivo de alunos defasado em relação ao fluxo escolar. Ao relacionarmos o fato de que muitos alunos trabalhavam com o fator idade de ingresso no curso, poderíamos inferir que esta defasagem foi provocada pela necessidade de um ingresso mais cedo no mercado de trabalho visando garantir sua subsistência.

Pesquisando o local de origem dos alunos, identificamos que 68,04% eram de Florianópolis, 30,93% de cidades do interior e 1,03% oriundos de outros estados (UDESC, CCE, 1967 a 1970). Diferentemente da universidade federal, os alunos da universidade estadual foram provenientes, em sua maioria, da capital do Estado.

Identificando a natureza da instituição dos alunos no ensino médio, constatamos que a maioria, 67,35% realizou seus estudos em escolas particulares e 32,65% em escolas públicas (UDESC, CCE, 1967 a 1970).

Em relação à natureza dos estudos na escola média, 69,09% dos alunos realizaram o Curso Normal, e os demais, curso científico (12,37%) e técnico (18,56%). Dos que cursaram a escola normal, 45,36% o fizeram em escolas pertencentes à rede particular de ensino (UDESC, CCE, 1967-1970). Considerando o período que esses alunos cursaram a escola normal, predominantemente na década de 1950, os percentuais também revelam o que já afirmamos anteriormente: havia um universo quantitativamente superior de escolas de nível médio particulares, inclusive, a Normal, em relação às escolas mantidas pelo Estado nesse período.

Portanto, para os que tinham a possibilidade de realizar um curso de nível médio, a maior opção de vagas encontrava-se nas escolas particulares. Na capital do estado nesse período

¹⁴¹ Todos os alunos citados foram alunos da primeira turma do curso de Pedagogia da FAED/UDESC.

existiam duas escolas normais: o Instituto Estadual de Educação (instituição pública estadual) e a Escola Normal do Colégio Coração de Jesus (instituição particular, mantida pela Congregação das Irmãs da Divina Providência) (FIORI, 1991). Constatamos que essa Escola Normal particular da capital foi freqüentada por metade dos alunos da UDESC que realizaram essa modalidade de curso.

O fato de mais da metade dos alunos ter realizado o curso Normal torna razoável a conclusão de que havia uma tendência de se ver o curso de Pedagogia como uma extensão e um aprofundamento daquele curso. Fato este também relacionado ao campo profissional de muitos dos seus alunos que trabalhavam – atuavam como professores do curso Normal de 1º e 2º ciclo. A “[...] maioria dos alunos tinha o curso Normal, mas lecionava para o ginásial, primeiro e segundo ciclo. Esses professores normalistas lecionavam disciplinas como Matemática, História, Ciências, Sociologia, Psicologia, Religião, etc.” (MALAQUIAS, 1999, p. 36).

A possibilidade de lecionar disciplinas para os quais não estavam habilitados era conquistada através de cursos promovidos pela Secretaria de Educação em período de férias, que condicionava o direito de obter tal autorização à realização desses cursos. E, com a conclusão de um curso superior, os formandos do curso de Pedagogia poderiam legalizar sua situação profissional, de acordo com o previsto na LDB.

Havia interesse da direção da FAED, dos alunos e professores na valorização do mercado de trabalho para os egressos do curso de Pedagogia. Como destacamos no capítulo anterior, a aprovação da Lei 3.870/66, que dispunha sobre a preferência de cargos e funções aos egressos dos cursos superiores de Pedagogia, demonstrou a força política da faculdade junto ao aparelho governamental, no sentido de proteger direitos dos formandos do curso, bem como representava uma forma de tranquilizar os alunos sobre o reconhecimento do seu curso de graduação, já que havia entre eles¹⁴² certa insegurança com relação à possibilidade da faculdade vir a ser legalmente reconhecida.

A iniciativa de elaboração desse projeto de lei partiu dos alunos e do professor da cadeira de Legislação Geral e do Ensino que, junto à congregação da FAED, aprovaram o anteprojeto de lei, sendo que o mesmo foi endereçado ao Conselho Estadual de Educação. A proposta foi encaminhada pelo CEE à Assembléia Legislativa que a aprovou e sancionou como Lei nº 3.870, de 11 de julho de 1966.

¹⁴² Segundo informações coletadas por MALAQUIAS (1999).

Pesquisando a composição do corpo docente do curso de Pedagogia da UDESC, identificamos que alguns dos seus membros ocuparam importantes espaços no processo de formulação da política educacional estadual. Diretores da FAED e professores do curso de Pedagogia exerceram importantes funções nos órgãos governamentais formuladores da política econômica e educacional estadual.

Dos diretores da FAED, tivemos Osvaldo Ferreira de Melo, no CEE e no Gabinete de Planejamento como Assessor Técnico para Assuntos de Educação do PLAMEG, Aníbal Nunes Pires e Lydio Martinho Callado também como membros do CEE. Na direção do CEPE, esteve Sílvio Coelho dos Santos que coordenou importantes pesquisas que subsidiaram a política educacional catarinense.

No período de 1960 a 1970, foram professores¹⁴³ do curso de Pedagogia da FAED: Alcides Abreu (Sociologia), Aníbal Nunes Pires (Sociologia Educacional), Antenor Manoel Naspolini (Administração Escolar), Arno Beck (Estrutura e Funcionamento do Ensino), Altamiro Moraes Mattos (Estudos Brasileiros), Álvaro Cerne de Carvalho (Higiene Escolar), Anamaria Callado Fagundes (Psicologia), Celestino Sachet (Filosofia da Educação; Planejamento Educacional), Emiliana Maria Simas Cardoso da Silva (Psicologia Geral), Édio Chagas (Didática Geral), Ecy Lima Barreto (Psicologia Geral), Ermes Tadeu Zapelini (Estudos Sócio Econômicos), Francisco Brasinha Dias (Legislação do Ensino), Glauco Olinger, Heliete M. Filomeno Leal (Orientação do Ensino), Holdemar Oliveira de Menezes (Biologia Educacional), Issacar Leônidas Leal (Biologia Educacional), Joaquim Madeira Neves (Biologia Aplicada à Educação), José Nunes (Psicologia Educacional), João Baptista Luft (Estatística Educacional), Januário Raymundo Serpa (Filosofia da Educação), João Anderson Flores (Sociologia), Lydio Martinho Callado (Psicologia Educacional), Luiz H. Mendes de Campos (Psicologia Geral), Maria da Graça Nóbrega Santana (História da Educação), Maria Lenir Scherer (Metodologia do Ensino Primário e Médio), Maria de Pompéia Silva Costa (Didática Geral), Miriam Carvalho Aller (Métodos de Orientação Educacional), Nilson Paulo (Estatística Geral e Educacional), Nereu do Vale Pereira (Orientação do Ensino), Nelson Luiz Teixeira Nunes (História da Educação), Octacílio Schüller Sobrinho (Estatística Geral e Metodológica), Osvaldo Ferreira de Melo (Legislação Geral e do Ensino; Administração Escolar), Orlando Ferreira de Melo, Pedro Nicolau Prim (Estatística Educacional),

¹⁴³ As informações sobre o corpo docente do curso de Pedagogia da FAED foram retiradas do Parecer nº 655/68, da SESu/MEC, de 10/10/1968 e do Relatório da FESC (1970, p. 95).

Paulo Fernando de Araújo Lago (História da Educação), Sílvio Coelho dos Santos (Técnicas e Métodos em Pesquisa Educacional), Wilmar Dallanhol (Estudos Sócios Econômicos de Santa Catarina), Zenilde Nunes Lins (Sociologia Educacional).

Do quadro docente vários foram membros do CEE e exerceram funções estratégicas no aparelho governamental (Conselho Estadual de Educação, Gabinete do Planejamento/PLAMEG e Secretarias de Estado):

- como membros do Conselho Estadual de Educação: Alcides Abreu, Aníbal Nunes Pires, Arno Beck, Celestino Sachet, Francisco Brasinha Dias, Glauco Olinger, Januário Raimundo Cerpa, João Anderson Flores, Joaquim Madeira Neves, Lydio Martinho Callado, Nilson Paulo, Orlando Ferreira de Melo, Osvaldo Ferreira de Melo, Pedro Nicolau Prim e Sílvio Coelho dos Santos;

- no exercício de cargos e funções na burocracia governamental, foram os professores: Alcides Abreu (Gabinete do Planejamento/PLAMEG, Secretário de Estado do Desenvolvimento Econômico), Celestino Sachet (Secretário de Estado da Casa Civil), Glauco Olinger (Secretário de Estado da Agricultura), Pedro Nicolau Prim (atuou no PLAMEG, como Diretor de Divisão de Planejamento e Organização).

Constatamos que alguns professores da FFCL/UFSC também foram professores na FAED/UDESC: Aníbal Nunes Pires, Édio Chagas, Emiliania Maria Simas Cardoso, Holdemar de Menezes, Paulo Fernando de Araújo Lago, Lydio Martinho Callado, Nilson Paulo e Nereu do Vale Pereira. Destaque-se que três professores do curso também participaram do processo de criação da FFCL da UFSC: Aníbal Nunes Pires, João Baptista Luft e Nilson Paulo. Ocorreu, assim, um trânsito de professores entre as instituições públicas de ensino superior da capital do Estado. Destaque-se também, que havia uma parcela significativa do corpo docente do curso de Pedagogia da UDESC que atuava diretamente no interior do aparelho governamental, em órgãos formuladores e executores do planejamento estatal e, portanto, da política educacional.

A admissão dos professores realizava-se por meio de concurso público de títulos, prova e entrevista, “diferentemente das normas seguidas pelas instituições federais e mesmo nas estaduais” (SAWAIA, *apud* FAED, 1965, p. 2). Essa diferença estava instituída na Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1963: “o corpo discente dos estabelecimentos oficiais de ensino superior, desde que não haja catedráticos efetivos, será constituída por ato do governador do estado, ouvido o Conselho Estadual de Educação”(caput); “§ 1º - os professores concursados

serão nomeados pelo governador” (Artigo 102). Também nesse aspecto a Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1969 silenciava, nada regulamentando a respeito.

No ano de 1965, Paulo Sawaia¹⁴⁴, professor da USP encarregado¹⁴⁵ pela Direção de Ensino Superior do MEC de realizar inspeção na FAED para fins de reconhecimento, identificou que dos catorze (14) professores em regime de tempo parcial do curso de Pedagogia, “quase todos acumulam cargos com outras tarefas docentes em institutos de ensino superior de Florianópolis”. Para o relator, a causa dessa duplicidade de local de trabalho dos professores estaria relacionada aos “salários relativamente baixos”, em torno de NCR\$ 350,00 mensais (SAWAIA, *apud* FAED, 1965, p. 3).

Sawaia (*apud* FAED, 1965, p. 3-4) afirmava que apesar dessa faculdade possuir um “corpo docente selecionado”, “integrado em seu trabalho”, com “interesse e entusiasmo que tem pelo ensino e pela própria faculdade”, “todos diplomados por Institutos de Ensino Superior, constando do seu curso a matéria que leciona”, a FAED apresentava condições precárias de infra-estrutura para dar suporte às atividades de ensino e de pesquisa desses professores e dar conta de aprimorar a formação acadêmica dos alunos. Essas condições precárias estavam relacionadas à: “falta laboratórios para ministrar cadeiras de Biologia Educacional e Higiene que não podem prescindir de exercícios práticos”; falta de condições “que permitam amplo desenvolvimento da investigação no campo da Pedagogia”; precariedade do acervo da biblioteca.

No relatório, Paulo Sawaia destacava ainda o problema do baixo investimento da FAED para que os professores se dedicassem à investigação na área da Pedagogia.

As atuais condições da Faculdade não permitem um amplo desenvolvimento da investigação no campo da Pedagogia. Em geral, o corpo docente restringe as atividades ao ensino. Lendo os currículos apresentados verifico que muitos professores se dedicam a pesquisas, nem sempre dentro do campo de sua atividade didática, o que é lamentável. Com o baixo nível salarial o professor tem que exercer outros encargos para a sua subsistência. Todavia é indispensável que a Faculdade forneça ao corpo docente o requisito mínimo para a investigação no campo de sua especialidade. Como se sabe, a Faculdade de ensino superior que não investiga e não trouxe subsídios para os diversos campos do ensino, está fadada a vegetar, até mesmo desaparecer. Espera-se que o corpo docente da Faculdade, que é selecionado, compreenda a necessidade de, na medida de suas possibilidades, promover a investigação no campo tão promissor da Pedagogia. (SAWAIA, *apud* FAED, 1965, p. 3)

¹⁴⁴ Informações coletadas do Relatório elaborado pelo Inspetor do MEC, Paulo Sawaia, que no ano de 1965 deu seu parecer final sobre o processo de reconhecimento da Faculdade de Educação. Este Relatório encontra-se em anexo ao documento: FAED. **Relatório Anual**, 1965.

¹⁴⁵ A Comissão de Reconhecimento do MEC era composta de três membros, sendo o professor Paulo Sawaia quem emitiu o parecer final que foi favorável ao reconhecimento da FAED.

O relator chama a atenção para o fato de que, apesar de haver professores que desenvolviam pesquisas, e de a faculdade ambicionar “ser um centro de investigações no campo fértil da educação”, essas pesquisas, na sua maioria, não estavam voltadas para o campo do conhecimento e de trabalho para os quais os alunos estavam sendo formados. Para o inspetor do MEC, as pesquisas não se constituíam, assim, numa contribuição para o avanço dos conhecimentos científicos da área pedagógica (SAWAIA, *apud* FAED, 1965, p. 9).

A possível inexistência ou pouca relevância dada no interior dos cursos de Pedagogia no Brasil, na questão voltada à construção da identidade da educação como objeto de estudo, é uma problemática presente na história do curso de Pedagogia no Brasil, e repercute negativamente na construção da identidade do profissional egresso das faculdades de educação. Representa também o quanto a Pedagogia foi sendo reduzida a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento.

Pesquisando sobre as pesquisas realizadas por alunos e professores do curso de Pedagogia da FAED, e quais teriam sido elas, constatamos que os registros documentais sobre o assunto nos demonstraram que foi reduzido o número de alunos e professores que participaram¹⁴⁶ de pesquisas de caráter acadêmico-científico. Identificamos que alguns alunos e professores tiveram a oportunidade de participar de pesquisas coordenadas pelo CEPE, e não encontramos registro de pesquisas realizadas no curso de Pedagogia.

No entanto, no caso dos alunos, suas atividades foram limitadas à participação em cursos de treinamento sobre técnicas de pesquisa educacional ministrados pelo CEPE, realizar levantamento de dados (aplicar questionários) e realizar serviços de tabulação de dados de pesquisa. Mas, também não podemos ignorar que, ao favorecer essa participação dos alunos, alguma experiência em pesquisa lhes foi proporcionada, por mínimas que tenham sido. No caso dos professores, não encontramos registro de pesquisas que porventura tenham realizado. Identificamos que alguns professores participaram dos inquéritos e levantamentos realizados pelo CEPE, e que não tinham relação com atividades específicas do curso ou da matéria que lecionavam.

¹⁴⁶ Nesta pesquisa, não identificamos a existência de documentos que tratassem da questão - “atividades de pesquisa no curso de Pedagogia” da UDESC.

Interessante observar que o CEPE estabeleceu como uma de suas atribuições¹⁴⁷ “manter contato com as cadeiras do curso de Pedagogia, fornecendo-lhes os dados obtidos na realização dos estudos e pesquisas do órgão”. Esse fato indica que houve a preocupação de integrar o órgão responsável pela pesquisa e o responsável pelo ensino na FAED. Mas, como se caracterizava esta relação, já que se define (LINS, 1999, p. 23) o curso de Pedagogia como responsável pelo ensino e o CEPE pela pesquisa e extensão? Infelizmente a inexistência de documentos sobre “pesquisas no curso de Pedagogia” impossibilitou-nos de avançar na busca de respostas e na formulação de uma compreensão mais radical¹⁴⁸ sobre a questão.

Uma informação obtida no relatório do inspetor do MEC, Paulo Sawaia, foi indicativa da fragilidade de uma outra condição necessária à qualidade do ensino ministrado e da pesquisa realizada num curso superior. Havia uma precariedade do material bibliográfico disponível na biblioteca da faculdade, o que restringia ainda mais a possibilidade dos alunos ampliarem seus estudos e conhecimentos acadêmicos. Segundo Sawaia (*apud* FAED, 1965, p. 4), a biblioteca da FAED “é pobre, destinada somente aos alunos, é ausente uma biblioteca para professores, [...] havendo inexistência de revistas”, “[...] os professores disponibilizam os próprios livros para os alunos”, “[...] sendo necessário adquirir livros modernos e em quantidade suficiente para os alunos interessados; é preciso melhorá-la para ser reconhecida”.

E apesar de todas as críticas do inspetor do MEC, a Faculdade de Educação da UDESC foi reconhecida em 1968.

Como afirmamos inicialmente, o curso de Pedagogia da FAED foi criado no ano de 1964, ano da implantação de um regime ditatorial-militar em nosso país. A ideologia do “desenvolvimento com segurança”, largamente difundida pelos militares e seus intelectuais, também estava presente na Faculdade de Educação.

Malaquias (1999, p. 39-40), ao questionar os formandos da primeira turma do curso de Pedagogia sobre as “influências da ditadura militar dentro da Faculdade”, diz que:

[...] os alunos afirmaram que a princípio não perceberam qualquer tipo de imposição ou perseguição política, mas lembram que nesta época foi criada uma disciplina nova – EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros, que no ensino de 1º e 2º graus poderia chamar-se EMC – Educação Moral e Cívica e OSPB – Organização Social e Política do Brasil, e quem ministrava essas disciplinas tinha que ser uma pessoa de “confiança”, aprovado pelo SNI – Serviço Nacional de Informação. Houve um momento em que o

¹⁴⁷ Informação retirada de: CEPE, **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 1, maio/1966.

¹⁴⁸ A palavra radical está sendo aqui utilizada no sentido filosófico, colocado por SAVIANI (1985), de busca “à raiz das coisas”, de profundidade na análise dos fatos.

professor que quisesse dar uma dessas disciplinas ou a disciplina de história teria que ir para Porto Alegre participar de um curso preparatório. Como também um pouco mais adiante, nas turmas seguintes, passou a haver um controle maior sobre os discursos de formatura.

Observa-se como na informação prestada pelos alunos da Pedagogia, fica evidente o controle que o regime militar procurou ter sobre os conhecimentos a serem ministrados nas escolas e faculdades, seja criando disciplinas específicas que tinham por objetivo levar aos alunos a versão (militar) sobre os acontecimentos da realidade brasileira, seja “cuidando” da formação dos professores responsáveis pela docência nessas disciplinas, seja controlando alguma rotina institucional. Neste último caso, através da direção da faculdade, o regime procurou “cuidar” das idéias que porventura poderiam ser propagadas contra ele, como no caso do controle sobre o teor dos discursos de formatura, segundo o depoimento¹⁴⁹ de Gilberto Michels (aluno do curso): “quando havia formatura aqui na faculdade, o orador tinha que escrever e entregar o discurso para a direção ver se não tinha nada de ofensivo ao poder dominante da época”.

A proposta curricular do curso de Pedagogia foi estruturada de acordo com o previsto no Parecer nº 251/62 e Parecer nº 292/62. Tinha, portanto, a duração de quatro anos (quatro séries), tanto para o bacharelado como para a licenciatura, conforme previsto no Artigo 2º do Parecer nº 251/62. Esta proposta de formação do pedagogo na FAED perdurou por toda a década de 1960.

Na sua proposição curricular, também identificamos a forte presença da tendência psicologizante, explicitada nas disciplinas relativas à psicologia, testes e medidas, orientação, tendência essa dominante no espaço acadêmico da formação do pedagogo no período (SAVIANI, 2005). A grade curricular do curso de Pedagogia foi assim constituída:

1ª série – Legislação Geral e do Ensino, Estatística Geral e Educacional, Psicologia Geral e Sociologia; 2ª série - Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Biologia Educacional, História da Educação e Estatística Educacional; 3ª série - Administração Escolar, Higiene Escolar, Filosofia da Educação, Didática Geral e Estudos Sócio-Econômicos de Santa Catarina; 4ª série (bacharelado) – Orientação do Ensino, Teoria Métodos e Técnicas em Pesquisa Educacional, Testes e Medidas, Planejamento Educacional, Orientação Educacional, Educação em Santa Catarina; 4ª série (licenciatura) – Testes e Medidas, Metodologia do Ensino Primário e Médio, Didática Especial (Prática de Ensino). (UDESC, 1967 a 1970).

¹⁴⁹ Este depoimento foi concedido através de entrevista à Malaquias (1999), no dia 9 de fevereiro de 1999.

Apesar do início do curso ter ocorrido no ano de 1964, apenas em 1965 o CEE aprovou o Parecer nº 24/65, referente ao currículo das três primeiras séries do curso e o Parecer nº 26/65, que aprovou o currículo das quartas séries. Até a 3ª série as disciplinas eram comuns ao curso de bacharelado e licenciatura, sendo que apenas a partir da 4ª série havia uma diferenciação das disciplinas oferecidas. Era nesta série que os alunos optavam pelo tipo de curso pretendido – bacharelado ou licenciatura.

Em relação ao proposto nacionalmente, o curso de Pedagogia da FAED não apresentou significativas inovações na composição da sua grade curricular. Apenas assim consideramos, a introdução das disciplinas¹⁵⁰ de Estudos Sócio-Econômicos de Santa Catarina (3ª série) e Educação em Santa Catarina, não previstas na proposição curricular da legislação federal, e não comuns nas grades curriculares dos cursos das instituições de ensino superior do estado nas décadas de 1960 e 1970. Certamente a presença dessas disciplinas seguiu a orientação prevista no dispositivo legal que criou o curso (Lei nº 3.191/63), que propunha como conteúdo de ensino para a última série uma “ênfase ao estudo dos problemas catarinenses”.

O curso de licenciatura tinha por objetivo formar os professores da escola média normal, sendo que aos alunos eram oferecidas disciplinas específicas (pedagógicas) que nessa escola poderiam ser objeto de docência. Os alunos deveriam escolher três dentre aquelas que eram oferecidas pela faculdade como disciplinas constantes da Prática de Ensino: Psicologia Geral e Educacional, Sociologia Geral e Educacional, Didática e Prática do Ensino, Biologia Educacional, Higiene Escolar e Legislação Educacional.

Já o curso de bacharelado tinha como finalidade formar quadros técnicos educacionais, e, no elenco de disciplinas oferecidas, é possível observar que a proposta de formação dos pedagogos bacharéis atendia ao disposto no Artigo 174, parágrafo 1º da Lei nº 3.191/63, que propunha para o curso de Pedagogia da FAED também “a preparação de orientadores para o ensino primário, pesquisadores e administradores escolares”. Num único curso, pretendia-se formar três tipos de “técnicos em educação” (orientador de ensino, administrador escolar, pesquisador educacional). E, o que é mais preocupante, oferecendo apenas uma disciplina específica em cada área que habilitava.

¹⁵⁰ As disciplinas foram extintas na reforma do currículo implantada em 1970.

Diferentemente do que ocorreu na UFSC e na legislação que regulamentou pela segunda vez o curso de Pedagogia no Brasil - o Parecer 251/62 -, no curso da UDESC foi claramente definido as áreas de atuação dos egressos do bacharelado de Pedagogia.

Interessante observar que o curso de Pedagogia da UDESC foi o único de Santa Catarina que intencionou formar no bacharelado a figura do técnico “pesquisador educacional”. É provável que tal proposta decorreu da necessidade de formação de profissionais para a área da pesquisa educacional, diante das demandas por técnicos em pesquisa do CEPE. Demanda essa necessária para responder as constantes solicitações do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria Estadual de Educação no que tange à realização de diagnósticos e prognósticos sobre a realidade educacional catarinense.

Quanto à questão da possibilidade de ser formado no curso de Pedagogia da FAED o professor da escola primária, já que esta foi uma questão que se colocava em âmbito nacional (nos Pareceres de Valnir Chagas), não encontramos registros de qualquer discussão ou debate dessa natureza no colegiado de curso. Provavelmente, e dado o contexto sócio-político que delineou o teor da política educacional da época, era um tema considerado atinente à Escola Normal. E dada a realidade do nível de formação dos professores da escola média, como analisamos no capítulo anterior, predominantemente leigos, a preocupação esteve voltada para a formação do professor desse grau de ensino e formação dos técnicos em assuntos educacionais.

Amparado legalmente na década de 1960 nos Pareceres do CFE, à semelhança de outras instituições de ensino superior do país, o curso de Pedagogia da universidade estadual certamente acabou assimilando os problemas decorrentes dos pressupostos legalmente instituídos: desenvolveu uma proposta de formação generalista, apesar de propor formar “técnicos” - na prática a proposição curricular demonstrou não ser substancial para garantir uma formação mais “especializada”; manteve a dualidade entre o bacharelado e a licenciatura; implantou um currículo com tendência profissionalizante.

Em 1966, com a aprovação do Parecer CEE nº 118/66, de 23 de agosto, aprovou-se um novo Regimento para a FAED. Nesse regimento disciplinou-se uma nova organização didático-administrativa, com a criação de departamentos. Segundo o Artigo 4º do Regimento, a Faculdade foi organizada em quatro departamentos: Departamento de Legislação, Planejamento e Administração, Departamento de Bio-Psicologia, Departamento de Sociologia e Economia e Departamento de Estudos Didáticos e Metodológicos.

Também foram reformulados os serviços do CEPE, restringindo-se as suas atividades de extensão¹⁵¹ e fortalecendo as de pesquisa. O CEPE passou a ter os seguintes serviços: Levantamento e Pesquisas Educacionais, Estudo e Planejamento Educacional, Estatística Educacional, Documentação e Informação. Quanto ao curso de Pedagogia, nada foi alterado.

A partir de 1968, na FAED discutiu-se sobre a necessidade de ser criada uma Escola Normal de Aplicação¹⁵², com o propósito de servir de campo de estágio para os alunos do curso de Pedagogia. Até então, os alunos realizavam a Prática de Ensino (sob forma de Estágio Supervisionado) no Instituto Estadual de Educação. A Escola Normal¹⁵³ foi criada em 1969, vinculada à faculdade e, em 1971, através do Parecer nº 95/71 o CEE concedeu a autorização para seu funcionamento.

O objetivo de criar uma Escola Normal junto à Faculdade de Educação indicou a preocupação de articular o curso de Pedagogia com o campo profissional no qual o futuro pedagogo deveria trabalhar, pois “daria mais consistência e dinamismo ao processo de formação de professores no contexto pedagógico integrado pelos dois níveis de ensino”. A Escola Normal teve, assim, a finalidade de ser não apenas um campo de estágio, mas também um laboratório pedagógico para o exercício prático de atividades relacionadas à docência dos profissionais licenciados pela FAED (LINS, 1999, p. 71).

Entretanto, a idéia de constituir-se a Escola Normal num laboratório para os licenciados em Pedagogia nada tinha a ver com a possibilidade de nela ser criado um espaço de aprendizagem didático-pedagógica para o exercício da criatividade ou da criticidade. Referenciada nos postulados tecnicistas reinantes na política educacional brasileira ao final da década de 1960, a concepção de estágio (prática de ensino) proposta para o curso da FAED, e a ser operacionalizada na Escola Normal de Aplicação, possuía um caráter instrumentalista, na medida em que foi concebida “como necessária para o treinamento dos alunos de 4ª séries do curso de Pedagogia” (UDESC, 1963 a 1972, p. 132). Segundo o diretor da faculdade, Lydio Martinho Callado, na Escola Normal o objetivo “primordial da faculdade de Educação é dar um cunho essencial de adestramento a prática dos alunos do curso de licenciatura” (UDESC/FAED, 1963 a 1972, p.

¹⁵¹ Segundo LINS (1999, p. 57), “o CEPE só voltou a realizar cursos de atualização e aperfeiçoamento para o magistério em 1970, com a aprovação do Plano Estadual de Educação 1969/80”.

¹⁵² Esse Colégio de Aplicação foi fechado em 1990, após vinte e um anos de funcionamento.

¹⁵³ Sobre esse assunto, consultar: FAED. **Histórico do Colégio de Aplicação**. Florianópolis, 1986.

132). Isso nos evidencia uma concepção de estágio coerente com o ideário pedagógico que permeava a política educacional catarinense (e brasileira) no final da década de 1960.

No início da década de 1970, a FAED realizou alterações no seu regimento e no currículo do curso de Pedagogia, como decorrência da aprovação da Lei da Reforma Universitária/68, do Parecer nº 252/69 e Resolução nº 02/69. Uma nova proposta curricular foi implantada a partir de 1971, com a extinção do curso de bacharelado e a introdução de novas habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar. A habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas da Escola Normal licenciou os alunos nas disciplinas de Sociologia da Educação, Biologia Educacional (Biologia, Higiene e Programas de Saúde), Psicologia Educacional e Didática. A nova proposição curricular aprovada na reunião da congregação de 7/11/70, e que vigorou a partir de 1971 foi:

1ª série (Pré-requisitos de cultura geral e pedagógica): Psicologia Geral, Sociologia Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, História da Educação, Complementos de Matemática, Métodos Estatísticos, Filosofia da Educação, Prática Esportiva; 2ª série (Pré-requisitos de cultura geral e pedagógica): Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Biologia e Higiene e Puericultura, Didática Geral, Estatística Aplicada à Educação, Prática Esportiva; 3ª série (pré-requisitos para especialização em educação): Introdução ao Planejamento Educacional, Teorias Métodos e Técnicas em Pesquisa Educacional, Medidas Educacionais, Princípios e Métodos de Administração Escolar, EPB, Orientação do Ensino (disciplinas de especialização técnica – uma disciplina anual ou uma disciplina dividida nos dois semestres; mais Estágio Supervisionado e Prática Esportiva);

A – Disciplinas opcionais para especialização técnica: Introdução ao Direito I, Legislação do Ensino, Princípios e Métodos de Orientação Educacional I, Orientação Vocacional, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Currículos e Programas I, Princípios e Métodos de Administração Escolar;

B – Disciplinas de Especialização em Magistério: Prática de Ensino na Escola de 1º e 2º graus (com estágio supervisionado), Metodologia do Ensino de 1º grau I, Didática Especial das opções, medidas Educacionais, EPB, Prática Esportiva.

Observação: A faculdade oferecerá, a cada ano, especializações em educação, além das especializações de magistério, desde que existam no mínimo 15 solicitações de matrículas. (FAED, Ata da reunião de 7/11/1970)

Essa grade curricular foi alterada a partir de 1973, quando o CEE aprovou o Parecer CEE nº 54/73, de 27 de fevereiro de 1973, dispondo sobre o novo regimento da Faculdade de Educação e alterou a organização do curso. O curso passou a ter a duração de três anos (seis semestres, com duração total de 2.200 horas), com regime de estudos semestral, sendo quatro semestres de ciclo básico (formação geral) e dois semestres de ciclo profissionalizante (habilitações específicas). O novo currículo proposto foi organizado sob inspiração do Parecer nº 252/69 e Resolução nº 02/69,

incorporando o tecnicismo presente nos seus princípios. A grade curricular ficou assim constituída:

Ciclo básico: a) 1ª série: Sociologia Geral I e II, Psicologia Geral I e II, Noções de Filosofia e Direito I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus I e II, História da Educação I e II, Filosofia da Educação I e II; b) 2ª série: Psicologia da Educação I e II, Sociologia da educação I e II, Estatística Aplicada à Educação I e II, Didática Geral I e II, Biologia, Higiene e Programas de Saúde I e II, EPB I e II

Habilitações específicas: a) Administração Escolar: Princípios e Métodos de Administração Escolar I e II, Estatística Aplicada à Educação III e IV, Legislação do Ensino I e II, Planejamento Educacional I e II, Introdução à Economia e Economia da Educação I e II, Currículos e Programas I e I, Estágio Supervisionado; b) Supervisão Escolar: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II, Currículos e Programas I e II, Orientação Pedagógica I e II, Estatística Aplicada à Educação III e IV, Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus I e II, Medidas Educacionais I e II, Estágio Supervisionado; c) Inspeção Escolar: PMIE I e II, Legislação do Ensino I e II, Introdução à Economia e Economia da Educação I e II, Estatística Aplicada à Educação III e IV, Teoria, Métodos e Técnicas em Pesquisa Educacional I e II, Currículos e Programas I e II, Estágio Supervisionado; d) Orientação Educacional: Princípios e Métodos de Orientação Educacional I e II, Orientação Vocacional I e II, Medidas Educacionais I e II, Planejamento Educacional I e II, Currículos e Programas I e II, Estatística Aplicada à Educação III e IV, Estágio Supervisionado; e) Pesquisador Educacional: Teoria, Métodos e Técnicas em Pesquisa Educacional I e II, Planejamento Educacional I e II, Elaboração Projetos I e II, História e Filosofia da Ciência I e II, Estatística Aplicada à Educação III e IV, Introdução à Economia e Economia da Educação I e II; f) Formação do Magistério: Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus I e II, Orientação Pedagógica I e II, Didática Especial de Biologia, Higiene e Programas de Saúde – Prática de Ensino I e II, Didática especial da Psicologia – Prática de Ensino I e II, Didática Especial da Sociologia – Prática de Ensino I e II. (UDESC, 1973, p. 46-51)

Também foi modificado o número de vagas para ingresso no curso, alterando de 40 (oferecido até 1970) para 80 vagas (40 no primeiro semestre e 40 no segundo, a partir de 1970). O aumento de vagas ocorreu para atender a uma solicitação da Secretaria de Estado da Educação que, tendo em vista a implantação do Plano Estadual de Educação (1969-1980), colocava a necessidade “de aprimoramento de seu pessoal técnico e docente para fazer frente às mudanças dele decorrente” (FAED, Ata da reunião de 27/2/1970, p. 165).

O ano de 1969 registrou a participação intensa da Faculdade na elaboração do Plano Estadual de Educação 69/79, instrumento que imprimiu importantes mudanças na educação catarinense, [...]. No período de 25 de agosto a 19 de setembro a Faculdade executou uma série de Seminários com vistas à implantação da nova estrutura educacional proposta no PEE e na reforma administrativa da Secretaria da Educação. A conscientização da sociedade e a reciclagem de inspetores, supervisores e professores absorveram o ano de 1970 e início de 1971. Semanas de estudos, seminários e cursos de aperfeiçoamento sucederam-se durante esse período, envolvendo na sua realização professores e técnicos da Faculdade, do CEE e de outras instituições. Em 1972, por solicitação da SEC, o Diretor Geral constituiu uma comissão de professores e técnicos da Faculdade para elaborar um “Manual de Avaliação para o Ensino de 1º grau”. O

documento distribuído para as escolas da rede pública estadual apresentou uma conceituação de avanço progressivo e contribuiu para o melhor entendimento do processo de avaliação adotado para o ensino de 1º grau em Santa Catarina. (LINS, 1999, p. 72 –76)

Essa solicitação da Secretaria Estadual de Educação demonstra como os governantes contavam com a colaboração da Faculdade de Educação para a elaboração e prática da sua política educacional. E como por meio do seu curso de Pedagogia, estava direcionado para formar pessoal técnico e docente para colaborar na divulgação de concepções e valores próprios do seu projeto educacional.

Entendemos que a FAED foi proposta como um espaço voltado à formação dos quadros profissionais que atuariam para proporcionar o arcabouço “técnico e científico” que o Estado necessitava para justificar o caráter de cientificidade atribuído às mudanças realizadas a partir das reformas propostas (nas Leis do Sistema Estadual de Ensino, no Plano Estadual de Educação, na Secretaria de Estado da Educação e na escola primária e média), e que seriam também difusores do projeto modernizador-desenvolvimentista.

Poderia estar assim justificada a criação do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, embutida na preocupação de que a formação de “alto nível” serviria justamente para colaborar no processo de modernização e, portanto, de ampliação da “produtividade” do sistema escolar catarinense. Logo, a justificativa de criação do curso de Pedagogia da FAED esteve alinhada ao discurso desenvolvimentista adotado pelas forças políticas que controlavam o aparelho governamental no período.

E não poderia ser diferente para um curso que surgindo num contexto institucional diretamente subordinado ao aparelho governamental, foi estruturado para atender as finalidades de um projeto societário claramente pensado para favorecer a manutenção do *status quo* vigente, pois a FAED/UDESC colaborou diretamente com o processo de formulação e prática da política educacional que precariamente atendia as necessidades e interesses das classes populares catarinenses, dificultando-lhes a condição de poder desarticular a hegemonia vigente e, no processo, articular sua própria visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar continuidade a hegemonia oligárquica procurando fazer do seu projeto societário um consenso no estado, na década de 1960, os governantes catarinenses adotaram uma política educacional pautada no binômio *educação e desenvolvimento*. O discurso para justificar as mudanças pretendidas pelo governo na educação foi da modernização desse “bem público”, pautado na necessidade de resolver a “crise” da educação. A prática foi de alinhamento mais estreito do sistema educacional às necessidades do desenvolvimento econômico.

Nesse período, as exigências para que a educação participasse de um esforço integrado para a transformação da situação de atraso da economia catarinense em relação aos centros econômicos mais desenvolvidos do país, se assentou num modelo capitalista como desenvolvimento econômico e social capaz de retirar uma sociedade subdesenvolvida dessa situação. A tarefa educacional foi integrada à política geral do desenvolvimento, que, com seus princípios, objetivos e instrumentos de ação, deu racionalidade ao processo de formação do “capital humano” por meio do sistema escolar. Para o Estado e seus tecno-burocratas a escola deveria participar com eficiência no todo do processo, respondendo ativamente às necessidades que lhe caberia atender – preparar “capital humano como recurso necessário ao desenvolvimento estadual”. Essa maneira de entendê-la está inserida no interior de uma concepção imediatista e utilitarista da cultura, do saber e da educação.

Em nome do “desenvolvimento do homem catarinense”, para o “bem da modernização de toda a sociedade”, significativos recursos públicos foram injetados na iniciativa privada, grandes investimentos em infra-estrutura foram realizados (beneficiando diretamente o setor privado da economia) e reformas educacionais foram implantadas.

O discurso foi o do “bem comum”, da democratização. Tudo em nome de todos. Mas o “todos” significou muito mais “alguns poucos”. A modernização, sobretudo econômica, não ocorreu no sentido da transformação da ordem político-social vigente e do seu aperfeiçoamento constante no sentido da melhoria da qualidade de vida do conjunto da população. Essa modernização não se fez acompanhar da modernização política, da democratização do poder, do acesso das maiorias à cidadania econômica e social (AURAS, 1991). A modernização foi conservadora.

Assim, sob o pretexto da necessidade de modernizar a educação, os ensinos primário e médio foram reformados e instituições de ensino superior foram criadas, numa tentativa de adaptação da educação às novas necessidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O contexto sócio-político e econômico da década de 1960 se constituiu num terreno fértil para a emergência do curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina. A ênfase dada à formação de profissionais para a educação e a criação dos cursos superiores, importantes instrumentos para a construção da hegemonia pretendida, deram as condições para o seu surgimento

O contexto institucional, faceta microscópica de um macrocosmo, no qual foram criados os dois primeiros cursos de Pedagogia do estado de Santa Catarina – a universidade federal (UFSC) e a universidade estadual (UDESC) -, foi projetado para concretizar a idéia de uma universidade orientada pelo compromisso do desenvolvimento social. A criação do curso estava relacionada às finalidades que ao ensino superior foram atribuídas no projeto modernizador da sociedade catarinense capitaneado pelas oligarquias. Na UFSC, destaque-se uma preocupação com uma formação mais voltada para o preparo de uma “elite cultural” (numa perspectiva dos estudos “desinteressados”) condutora do processo de desenvolvimento. Na UDESC, uma formação direcionada para o preparo de técnicos-cientistas (numa visão mais instrumentalizadora) responsáveis pela dinamização do projeto desenvolvimentista. No entanto, em ambas as instituições, na prática, prevaleceu uma formação de caráter mais profissionalizante.

O curso surgiu num contexto de embates entre as duas principais forças políticas partidárias e oligárquicas, de luta pelo controle do aparelho governamental. Essas forças percebiam o ensino superior como espaço de construção hegemônica na medida em que nele seria formada uma parcela das “elites condutoras”. Intelectuais vinculados a essas forças políticas, a rigor, não apresentavam projetos diferenciados de universidade, concebendo-a com função estratégica no

desenvolvimento cultural do estado catarinense. Enquanto instituição da sociedade civil, a universidade historicamente se constitui num terreno no qual se dá a produção, difusão e reprodução das ideologias. E as forças políticas oligárquicas catarinenses tinham consciência da função que essa instituição poderia exercer no conjunto de suas proposições políticas, econômicas e culturais.

No conjunto da política educacional proposta pelos governantes, dois importantes elementos circunstanciais dessa política contribuíram para a emergência do curso de Pedagogia no estado catarinense: a expansão da escola normal, posta pela necessidade da formação do professor primário, tendo em vista a ampliação da rede escolar deste nível de ensino; e as reformas de caráter técnico-administrativo realizadas no sistema educacional como um todo.

A criação de um curso voltado para atender as demandas de uma sociedade em desenvolvimento, qual seja – a formação do professor do ensino médio e, por decorrência, a qualificação da escola primária e média pública -, colocou um imperativo: formar um determinado profissional da educação, aquele que pensa e faz educação numa perspectiva instrumentalizadora, portanto, fragmentada, técnica e pretensamente a-política. Tal perspectiva também foi identificada nos dois primeiros cursos de formação do pedagogo em Santa Catarina, estando estes coerentes com a concepção instrumentalizadora da formação do professor dominante nos documentos de política educacional. Essa concepção tinha sua ênfase num determinado modelo de formação: a formação continuada, sendo esta reduzida a cursos de treinamento, “reciclagem”, aperfeiçoamento.

O curso de Pedagogia da universidade federal e da universidade estadual apresentou como objetivos formar o professor da escola normal e técnicos em educação, não definindo com clareza o que esse último significava e o que o primeiro de fato exigia. Essa proposta de formação do pedagogo na UFSC e na UDESC, no entanto, seguiu a tendência de formação dos profissionais da educação nacionalmente instituída pelos dispositivos legais. Uma tendência cujos modelos de formação - de 1939, 1962 e 1969 -, no interior de uma racionalidade técnica, fragmenta a relação entre a teoria e a prática, o conteúdo e o método, o político e o técnico. Com já foi referido, o modelo de formação nessa perspectiva têm sido objeto de críticas pelos pesquisadores da área por sua inadequação para a formação de educadores preparados para produzir conhecimentos referidos a uma sociedade concreta e à compreensão da realidade social e das demandas oriundas das classes populares na escola pública. Um modelo que se limitava a prover disciplinas como

garantia da formação de determinados profissionais da educação, resultando “num ensino a mais [sic] das vezes precário do ponto de vista da qualificação que propiciava e pouco consistente sob o aspecto da sua fundamentação teórico-científica” (SAVIANI, 2004). Como foi apontado nos estudos de Silva (1988, p. 44), “por melhor que fosse o trabalho desenvolvido no curso”, em cada uma de suas disciplinas, a concepção orientadora de sua estrutura comprometia os esforços empreendidos.

Para o curso de Pedagogia, se a década de 1960 representou sua emergência no cenário cultural e político catarinense, as décadas seguintes (1970 e 1980) foram as décadas da sua expansão.

No período de 1960-1970, o “curso de Pedagogia figurava entre aqueles com maior número de diplomados” (RODRIGUES, 1974, p.150). No primeiro quinquênio da década de 1970, o curso se situava entre os cursos¹⁵⁴ de licenciatura mais procurados e com o maior número de conclusões: 1.438 alunos. No ano de 1973, dos 13.993 matriculados no ensino superior catarinense, esse curso apresentava o maior número de matrículas - 1.468 alunos. “Os licenciados em Pedagogia representavam nesse período [1960 – 1973] 25,63% de um total de 2.357 licenciados”(RODRIGUES, 1974, p. 180).

A expansão do curso de Pedagogia também foi influenciada pela mesma ideologia desenvolvimentista que impulsionou a criação das universidades públicas (e do curso de Pedagogia) na capital do Estado. A expansão ocorreu via processo de interiorização e privatização do ensino superior catarinense. No interior do Estado, o curso de Pedagogia foi criado em instituições de ensino superior isoladas (predominando mais de 80% das vagas), caracterizadas como fundações educacionais¹⁵⁵, instituições cuja qualidade do ensino oferecido, na sua maioria, tem sido apontada como duvidosa¹⁵⁶.

¹⁵⁴ O curso de Letras era o segundo em número de diplomados, com 1.021 alunos.

¹⁵⁵ O surgimento dessas fundações ocorreu através da associação da iniciativa privada com o poder público municipal, assumindo, portanto, uma característica privatista. Sobre esse assunto consultar: DOURADO, Luis Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

¹⁵⁶ Para maiores informações sobre as IES de Santa Catarina ver: RICKEN, Ignácio. 1981. **Planejamento do ensino superior**: sua aplicação ao sistema das IES fundacionais de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1981; SILVA, Narbal. 1990. **Política de recursos humanos e satisfação de docentes numa instituição de ensino superior**: o caso da fundação de ensino do desenvolvimento do oeste. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990; AMORIM, Maria das Dores Daros, Ensino superior fundacional: por que e para quê? **Cadernos do CED**, Florianópolis: UFSC, n. 9, p. 71-89, 1987.

Em 2004, Santa Catarina possuía 18 instituições de ensino superior oferecendo curso de Pedagogia (75 cursos/habilitações regulares), em 57 municípios, ou seja, 20% dos municípios catarinenses. Foi, com certeza, uma expansão vertiginosa que, provavelmente, como a sua própria gênese, teve repercussões sobre a formação e atuação dos professores da escola pública¹⁵⁷.

Essa expansão, como o próprio processo de formação inicial do curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina, ainda deve continuar a ser objeto de estudos, debates e críticas. Sobretudo, críticas que continuem a anunciar e denunciar: para que e para quem o curso de Pedagogia continua formando e quem é o profissional que a sociedade revela ser preciso formar?

Muitos estudos ainda devem ser realizados no campo da pesquisa da história da educação e da política educacional em Santa Catarina, sobretudo da formação de professores em nível superior. Esse trabalho pretendeu ser uma contribuição no preenchimento das muitas lacunas existentes nessa área. E esperamos que novas sínteses superadoras (GRAMSCI, 2001) surjam para retomar e desenvolver as questões que aqui apontamos.

¹⁵⁷ Sobre o tema da formação e socialização dos professores da rede pública catarinense, na atualidade, há um interessante estudo de: VALLE, Ione Ribeiro do. **A era da profissionalização**; formação e socialização do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

REFERÊNCIAS

1 Livros, Teses, Dissertações, Dicionários, Periódicos e Artigos

ABREU, Alcides. Ainda é tempo. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Idealização e construção da história: UDESC 1965 –1990**. Florianópolis, 1990.

ABREU, Alcides. **Universidade e desenvolvimento**. Florianópolis, março 1965.

AGUIAR, Letícia Carneiro. O curso de Pedagogia em Santa Catarina: gênese, identidade e hegemonia de classe. In: LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; RAUPP, Marilene D.; DURLI, Zenilde. **Professores para a escola catarinense; contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005, p. 193-217.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

AMORIM, Maria das Dores Daros de. Ensino Superior Fundacional: por que e para quê? **Cadernos do CED**, Florianópolis: UFSC/CED, n.9, 1987, p. 71-89.

_____. **Plano Estadual de Educação; concretização das orientações políticas da educação**. 1984. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984.

ANTUNHA, Heládio César G. As origens da Faculdade de Educação da USP; introdução dos estudos pedagógicos de nível superior no Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1975.

APLLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. **Panorama do ensino superior fundacional do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 1985.

AURAS, Gladys Mary Teive. **A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina.** 1993. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

_____. Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, Ano 13, n. 23, p. 11-25, jan.jun 1995.

AURAS, Marli. **Poder oligárquico catarinense:** da guerra aos “fanáticos” do contestado à “opção pelos pequenos”. 1991. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

AZEVEDO, Janete M.L. **A educação como política pública.** São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56).

BARRETO, Cristiane Manique. Entre laços: as elites do Vale do Itajaí nas primeiras décadas do século XX. RAMPINELLI, Waldir José. In: **História e poder;** a reprodução das elites em Santa Catarina. Florianópolis: Insular, 2003, p. 163-182.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia: Secretaria da Educação/Editora UCG, 1987.

_____. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UCG, v. 2, 1994, p. 324-364.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 2.ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

_____. Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1996, p. 525-542.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CADERNOS DO CEDES. **Especialistas do ensino em questão.** São Paulo: Cortez, n. 6, 1986.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Autoritarismo e democratização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** São Paulo: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Mark Clark A. de. **Formação de professores para o ensino fundamental:** o discurso da eterna transitoriedade. 1997. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARREIRÃO, Yan de Souza. 1988. **Eleições e sistema partidário em Santa Catarina (1945-1979)**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério; novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de Pedagogia; um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos do CEDES**. São Paulo: Cortez, n. 2, p. 47-69, 1980.

CHOINACKI, Luci. Uma nova história para velhos fatos. RAMPINELLI, Waldir José. In: **História e poder; a reprodução das elites em Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2003, p. 197-222.

COELHO, Ildeu M. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. **Revista do INEP**, Série Encontros e Debates, Brasília, INEP, n. 2, 1987.

COELHO, Ildeu M. *et al.* Algumas questões sobre o curso de pedagogia. **Interação**. Revista da Faculdade de Educação, Goiânia: UFG, v.8, n. 1-2, p. 111-117, jan.dez. 1984.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981. (Fontes do Pensamento Político; v. 2).

_____. Gramsci e as Ciências Sociais. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 34, ano XI, dez. 1990.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **O ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luís Antonio; GÓES, Moacyr. 6. ed. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação; a luta dos professores da rede pública de Santa Catarina pela democratização da educação**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 1994.

D'AVILA, Edson. **O público e o privado na Fundação do Ensino Superior em Itajaí**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

DITTRICH, Regina Iara Régis. **O deputado catarinense**: Assembléia Legislativa no período de 1947 a 1965. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

DUTRA, Alzira Hessmann; PEREIRA, Luzete Adelaide; AURAS, Marli. O avanço progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. **Cadernos do CED**, Florianópolis, Ano I, n. 1/2, 1984.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Cidade Futura, 2002.

FAIRCLOUGH, Norma. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães (Coord.). Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAVERO, Maria de Lourdes de (Coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia**; projeto ou trama universitária. Rio de Janeiro: UFRJ/FEE, INEP, v. 1, 1989a.

_____. **Faculdade Nacional de Filosofia**; os cursos – começando a desenrolar um modelo. Rio de Janeiro: UFRJ/FEE, INEP, v. 4, 1989b.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico**. Florianópolis: Biblioteca da FIESC, 1960.

FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas Faculdades de Filosofia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 227-233, jan.mar. 1962.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**; ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC/Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, 1991.

FRANCO, Maria Laura P.B.; BALLETTA, Andiará A. A. de O. Cursos de Pedagogia: o que oferecem e como são avaliados pelos alunos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cortez, n. 30, p. 65-78, set. 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 33, ago. 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993.

FONTES, Henrique da Silva. **Pensamentos, palavras e obras**. Primeiro Caderno da Faculdade de Filosofia. Florianópolis: Edição do Autor, 1960.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A Didática no ensino superior**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

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

GÓES SOBRINHO, J.F. Sentido e objeto das Faculdades de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 51, n. 114, p. 227-298, abr.jun 1969.

GOULARTI Fº, Alcides. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

GOUVEIA, A.J. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. São Paulo: Pioneira, 1970.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 2001.

_____. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Maquiavel a política e o Estado moderno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARBISON, F.H. (1967). Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégia. In: PEREIRA, L. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 151-165.

HASS, Inês Veiga. O Instituto Estadual de Educação e a formação do professor primário. **Mensário Informativo do CEPE**, Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, n. 9, p. 2-5, ago.1967.

_____. O salário do professor. **Mensário Informativo do CEPE**, Florianópolis, UDESC/FAED/CEPE, n. 15, p. 3, jun.1968.

HAWERROTH, Jolmar Luis. **A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense**. Florianópolis: Insular, 1999.

HOFFLING, Eloísa M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES**. Campinas, SP, n. 55, p. 30-41, 2001.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

- JESUS, Antonio T. **Educação e hegemonia**; no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo: Cortez, Editora da UNICAMP, 1989.
- LAUS, Sonia Pereira. **A UDN em Santa Catarina, 1945-1960**. 1985. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 1985.
- LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Instituto Estadual de Educação**; a erosão da ordem autoritária. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.
- LEDRA, Danilo. **A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma educação mais técnica (1972-1985)**. 1997. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.
- LENZI, Carlos Alberto Silveira. **Partidos políticos de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1983.
- LENZI, Carlos Alberto Silveira. **Poder político e mudança social**. 1977. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1977.
- LIMA, João David Ferreira. **UFSC: sonho e realidade**. Florianópolis: UFSC, 1980.
- LINS, Zenilde Nunes. **Faculdade de Educação: projeto e realidade**. 2. ed. Florianópolis: UDESC, 1999.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Ditadura e sociedade: intervenções pedagógicas, resistência e conciliação. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 543-559.
- MACCIOCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Tradução de Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- MALAQUIAS, Eliane da S. **Tecendo o passado**. 1999. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- MARTINS, Clélia A. Política educacional e Estado no sistema capitalista. **Didática**, São Paulo, n. 28, p. 61-72, 1992.
- MARTINS, Valmir. O golpe de 64: a participação do grupo civil em Florianópolis. In: DIAS, José de Souza (org.). **Santa Catarina em perspectiva: os anos do golpe**. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 129-143.
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MATTOS, Maria da Glória. **Plano Catarinense de orientação do ensino primário**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Serviço de Extensão, 1964.

MENDONÇA, Ana W. P.C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

MICHELS, Ido Luiz. **Crítica ao modelo catarinense de desenvolvimento**; do planejamento econômico – 1956 aos precatórios – 1997. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998.

MIGUEL, Denise Soares. 1996. 192 f. **O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

MINAMISAKO, Maria Célia Comparotto. **A questão da hegemonia em Gramsci**. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Estatísticas da Educação Nacional 1960-1970**. Rio de Janeiro, v. 1, 1972.

_____. Departamento de Assuntos Universitários. Comissão de Ensino da Área da Educação. **A formação de recursos humanos para a área da educação**. Brasília, Documento II, 1978.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Novos rumos da licenciatura**. Coordenação Vera Maria Ferrão Candau. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.

_____. **Formação do educador**: a busca da identidade do curso de Pedagogia. Brasília: MEC/INEP, 1987. (Série Estudos e Debates, n.2).

MORETTI, Serenito A. **Movimento estudantil em Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 1984.

NAHARA, Clícia Maria. **A organização do movimento docente em Santa Catarina**: limites e avanços da participação dos professores na elaboração da política educacional do Estado. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Betty de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JR, Celestino Alves (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Luiz. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 1975.

PEREIRA, Luiz. **O magistério numa sociedade de classes**; estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, Nereu do Vale. **A modernização em Florianópolis**. Tese (Livre Docência) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1974.

PESSANHA, E.C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERSPECTIVA. **Política educacional em Santa Catarina**. Florianópolis, UFSC, CED, NUP, n. 23, jan.jun. 1995.

PIAZZA, Walter. **Dicionário Político Catarinense**. Florianópolis: Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1985.

PINO, Ivany Rodrigues; GADOTTI, Moacir. A redefinição do curso de Pedagogia: idéias e diretrizes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 63, n. 144, maio/ago 1979, p. 59-66.

PIOTTE, Jean-Marc. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

PORTELLI, Hughes. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RAMPINELLI, Waldir José. **História e poder; a reprodução das elites em Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação brasileira; a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RODRIGUES, Maria da Conceição Alves. 1974. 256 f. **Formação do magistério para o 1º grau (5ª a 8ª série) e Licenciaturas de curta duração em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1975)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSSI, Rossi. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Cultura. Consultoria Geral do Estado. **Ementário da legislação do ensino do Estado de Santa Catarina 1835-1979**. Florianópolis, fevereiro 1980.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1968.

_____. **Um esquema para a educação em Santa Catarina**. Florianópolis: Edeme, 1970.

SANTOS, Sílvio Coelho. Educação, desenvolvimento e mudança. **O Estado**. Florianópolis, 17 mar. 1968.

_____. Sobre o planejamento integral da educação (I). **O Estado**. Florianópolis, 24 mar. 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. **Política e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia - Cadernos de Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 113-124, maio.ago. 2004.

_____. O legado educacional do século XX. SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 1-57.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **Contrapontos**, Itajaí, UNIVALI, Ano I, n. 1, jan.jun 2001.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Lezyani Silveira. Formação docente para a educação básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M.D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC/CED/NUP, 2002, p. 11-34.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Expansão dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina nas décadas de 1970 e 1980: o contexto de privatização na formação de professores. In: LAFFIN, M.H.L.F.; RAUPP, M.D.; DURLI, Z. **Professores para a escola catarinense**; contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 219-231.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane de Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Subsídios teóricos para a construção de uma metodologia para análise de documentos de política educacional. In: SHIROMA, E.O. **Dossiê**: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis, mar. 2004. Mimeografado.

SCHMITZ, Sérgio. **Planejamento Estadual**; a experiência do PLAMEG. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. A Reforma Universitária e o curso de Pedagogia: determinações e limites. **Didática**, São Paulo, n. 24, 1988, p. 31-45.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil**; história e identidade. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Elizabeth Farias da. **Ontogenia de uma universidade**: a Universidade Federal de Santa Catarina (1962-1980). 2000. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Maria Conceição F. Cardoso *et al.* A política educacional do Estado de Santa Catarina e seus reflexos sobre a situação das escolas de 1º e 2º graus (Período 1969-1988) – experiência pedagógica numa perspectiva histórica-crítica. **Relatório de pesquisa**. Florianópolis: UFSC/CED/PPGE, 1988.

SILVA, Rose Nebauer da *et al.* **Formação de professores no Brasil**; um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/REDC, 1991.

SILVA, Valdir Alvim. **Poder político e políticas públicas**: inventário político do poder oligárquico em Santa Catarina – uma história de dominação de classe. 1996. 318 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SILVEIRA, José Carlos da. **A gênese do ensino superior de Geografia em Santa Catarina**: da Faculdade de Filosofia à Universidade Federal. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**; sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Maria Inês Salgado. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Rogério Luiz de. **Uma história inacabada**; cem anos do colégio catarinense. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran. 1979. **O profissional chamado pedagogo**: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979.

TANURI, Leonor Maria. A formação do professor de 1ª a 4ª série: pedagogo ou especialista? **Didática**, São Paulo, n. 28, p. 51-59, 1992.

_____. **A formação docente no Brasil**: história e política. Mimeografado.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 61-88, maio.jun.jul.ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 51, n. 114, abr.jun. 1969.

_____. **Ensino superior no Brasil**; análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. XLVI, n. 104, out.dez. 1966.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**, ou um planetário de erros; uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **A UDESC e o ensino superior em Santa Catarina**. Florianópolis: UDESC, 1973.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Idealização e construção da história**: UDESC 1965 – 1990. Florianópolis, 1990.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Identidade do pedagogo**. São Paulo: FEUSP, n. 36, 1986. (Estudos e Documentos)

VAHL, Teodoro R. **A privatização do ensino superior no Brasil**; causas e conseqüências. Florianópolis: UFSC, Lunardelli, 1980.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação**; um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

_____. **A era da profissionalização**; formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VEIGA, Ilma P. A. *et al.* **Licenciatura em Pedagogia**; realidades, incertezas, utopias. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus: 2001.

VELHO, Ricardo Scopel. 2003. 113 f. **Ensino superior em Santa Catarina**: o público e o privado nas fundações educacionais. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**; de Getúlio a Geisel – 1951 a 1978. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Estado e política social. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 2, p. jan. 1979.

_____. Política social e educação. **Idéias**. São Paulo, n. 1, p. 13-15, 1988.

VIEIRA, Leida Maria Martins. **UNIPLAC**: a idéia de universidade como discurso de desenvolvimento. 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. A estrutura universitária e a formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 20, p. 127-153, ago.dez. 1993.

2 Leis¹⁵⁸, Decretos e Pareceres¹⁵⁹

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.191**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Decreto-Lei nº 9.092**, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 47.672**, de 19 de janeiro de 1960. Concede autorização para o funcionamento dos cursos de Pedagogia e Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia, situada em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina.

_____. **Decreto-Lei nº 53**, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 252**, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966 e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 63.615**, de 13 de novembro de 1968. Aprova o reconhecimento da Faculdade de Educação da Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

_____. **Decreto-Lei nº 464**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28.11.1968, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 75.590**, de 10 de abril de 1975. Dá reconhecimento ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.053**, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁵⁸ A legislação federal referente às leis e decretos localiza-se em: **LEX**, Coletânea de Jurisprudência, disponível na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. A legislação estadual localiza-se em: SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Cultura. Consultoria Geral do Estado. **Ementário da legislação do Ensino do Estado de Santa Catarina – 1835-1979**. Florianópolis, fevereiro de 1980, disponível na Biblioteca Central da UFSC; e no Arquivo da Secretaria de Estado da Justiça de Santa Catarina.

¹⁵⁹ A legislação federal relativa aos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação e Conselho Federal de Educação localiza-se: na publicação do Ministério da Educação intitulada de **Documenta**, e está disponível na Biblioteca Central da UFSC; a legislação estadual foi localizada no Arquivo do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251**, de 1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia.

_____. **Parecer nº 292**, de 14 de novembro de 1962. Formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

_____. **Parecer nº 280**, de 9 de outubro de 1964. Responde consulta do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina sobre criação de uma Faculdade de Educação como órgão integrante do Instituto Estadual de Educação.

_____. **Parecer nº 655**, de 10 de outubro de 1968. Aprova o reconhecimento da Faculdade de Educação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

_____. **Parecer nº 252**, de 11 de abril de 1969. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia.

_____. **Parecer nº 672**, de 4 de setembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas.

_____. **Resolução nº 2**, de 12 de maio de 1969. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.

_____. **Parecer nº 445**, de 5 de fevereiro de 1975. Concede reconhecimento ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 135**, de 1954. Processo de autorização de funcionamento da Faculdade Catarinense de Filosofia.

_____. **Parecer nº 463**, de 8 de dezembro de 1954. Concede autorização para funcionamento dos cursos da Faculdade Catarinense de Filosofia, à exceção do curso de Pedagogia.

SANTA CATARINA. **Lei nº 1.362**, de 29 de outubro de 1955. Autoriza o Poder Executivo a promover a criação da Fundação Universidade de Santa Catarina. **Lex**: Coletânea de Jurisprudência, Florianópolis, 1955.

_____. **Decreto nº 515-A**, de 2 de dezembro de 1957. Fica a Faculdade Catarinense de Filosofia autorizada a utilizar-se do prédio em que funciona o Grupo escolar Modelo Dias Velho, para nele instalar o curso de Pedagogia e o Ginásio de Aplicação. **Diário Oficial do Estado**, nº 5992, p. 1, Florianópolis, 1957.

_____. **Decreto nº 2.802**, de 20 de fevereiro de 1965. Cria a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

_____. **Lei nº 2.264**, de 20 de janeiro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a fazer doação, para incorporação ao patrimônio da Universidade de Santa Catarina. **Lex:** Coletânea de Jurisprudência, Florianópolis, 1961.

_____. **Lei nº 2.772**, de 21 de julho de 1961. Dispõe sobre o Plano de Metas do Governo Estadual no quinquênio 1961-1965.

_____. **Lei nº 2.975**, de 18 de dezembro de 1961. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria dos Negócios de Educação e Cultura, criando e suprimindo órgãos, serviços e cargos e dá outras providências.

_____. Assembléia Legislativa. **Lei 3.191**, de 8 de maio de 1963. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

_____. **Lei nº 3.791**, de 30 de dezembro de 1965. Dispões sobre o Plano de Metas do Governo no quinquênio 1966/1970 e dá outras providências.

_____. **Lei 4.394**, de 20 de novembro de 1969. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

_____. **Lei n 3.870**, de 11 de julho de 1966. Dispõe sobre a preferência para provimento de cargos e funções aos egressos dos cursos superiores de Pedagogia.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 181**, de 8 de setembro de 1964. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Educação.

_____. **Parecer nº 24**, de 23 de fevereiro de 1965. Aprova o currículo das três primeiras séries do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

_____. **Parecer nº 118**, de 23 de agosto de 1966. Aprova o Regimento da Faculdade de Educação.

_____. **Parecer nº 95**, de 1971. Concede autorização para a Faculdade de Educação criar a escola Normal de Aplicação.

_____. **Parecer nº 54**, de 27 de fevereiro de 1973. Aprova o Regimento da Faculdade de Educação e altera a organização curricular do curso de Pedagogia.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 563**, de 14 de agosto de 1963. Expede o Regulamento Provisório da Faculdade de Educação. (Diário Oficial do Estado de 19/8/63).

_____. **Decreto nº 1.336**, de 26 de fevereiro de 1964. Regulamenta a vinculação dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Educação. (Diário Oficial do Estado de 28/2/64)

_____. **Decreto nº 5.074**, de 9 de janeiro de 1967. Regulamenta a Lei nº 3.870 de 11 de julho de 1966.

3 Documentos¹⁶⁰ de Política Educacional do Estado de Santa Catarina

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina 1966-1970**. Florianópolis, 1966. Acesso: Biblioteca Central da UFSC

LINS, Zenilde Nunes (org.). **Diagnóstico da situação educacional**. Florianópolis: MEC/UDESC/Secretaria de Estado da Educação, jun. 1971. Acesso: Biblioteca Central da UFSC

MELO, Osvaldo Ferreira de. **Diretrizes para a educação em Santa Catarina**. Florianópolis, maio de 1967. Acesso: Biblioteca Setorial do CED

MELO, Osvaldo Ferreira de; MAES, Ivo. **A escolarização de nível primário em Santa Catarina** (considerações sobre um planejamento). Florianópolis: Gabinete do Planejamento/PLAMEG, n. 4, 1963. Acesso: Biblioteca Setorial do CED, UFSC

SACHET, Celestino. **Panorama educacional de Santa Catarina – nível universitário**. Ciclo de Estudos de Florianópolis/Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, Florianópolis, 7 de outubro de 1970. Mimeografado. Não paginado. Acesso: Biblioteca Central da UFSC

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1969-1980**. Florianópolis, 1969. Acesso: Arquivo do CEE/SC

_____. Plano de Metas do Governo (PLAMEG). Comissão de Programas e Coordenação Orçamentária. **Objetivos e Metas do Projeto do Plano Estadual de Educação**. Florianópolis: Comissão de Pesquisa e Estatística (Serviço de Divulgação), n.1, mar. 1969. (Série Educação). Acesso: Biblioteca Central da UFSC

_____. **Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina**. Florianópolis: FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1967. Acesso: Biblioteca Setorial do CED/UFSC

_____. **A situação do ensino médio em Santa Catarina**. Florianópolis: FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1969. Acesso: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Acesso: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

_____. **Documento – Programa de Governo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, v. II (separata), n. 5 - Educação, mar. 1969. Acesso: Biblioteca Central da UFSC

_____. **Diagnóstico e Prognóstico da Situação Educacional**. MEC/SEE/CEE/UDESC. Florianópolis, junho de 1971. Acesso: Biblioteca Setorial do CED/UFSC

¹⁶⁰ Nesse item foram classificadas as fontes documentais publicadas por órgãos do governo, produzidos por instituições da sociedade civil e por intelectuais.

_____. **Plano Setorial de Educação 1973-1976.** Florianópolis, v. 1, 1972. Acesso: Biblioteca Central da UFSC. Acesso: Biblioteca Setorial do CED/UFSC

_____. **Plano Setorial de Educação 1973-1976.** Florianópolis, v. 2 (Programação), 1972. Acesso: Biblioteca Central da UFSC. Acesso: Biblioteca Central da UFSC

_____. **Diagnóstico e Prognóstico da Situação Educacional.** MEC/SEE/CEE/UDESC. Florianópolis, 1972. Acesso: Biblioteca Setorial do CED/UFSC

STODIECK, Henrique (coord.). Plano cultural, estruturas educacionais. **Relatório**, Primeira Jornada Social de Santa Catarina, Florianópolis, maio de 1967. Acesso: Biblioteca Central da UFSC. Mimeografado. Acesso: Biblioteca Central da UFSC

4 Documentos das universidades¹⁶¹ (Atas, Relatórios e documentos diversos)

FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA. **Livro de Atas da Congregação.** Florianópolis, v. 1, 1951.

_____. **Livro de Atas da Congregação – 1951 a 1962.** Florianópolis, v. 2.

_____. **Livro de Atas do Conselho Técnico Administrativo – 1957 a 1961.** Florianópolis.

_____. **Livro de Matrículas e inscrição no vestibular.** Florianópolis, 1956.

_____. **Livro de Atas de Frequência e Notas dos alunos da Faculdade Catarinense de Filosofia.** Florianópolis, 1960.

_____. **Relatórios dos professores da Faculdade Catarinense de Filosofia 1956 a 1960.** Florianópolis.

_____. **Termos de Colação de Grau da Faculdade Catarinense de Filosofia e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - 1958 a 1975.** Florianópolis.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório 1963 do Grupo de Trabalho instituído para instalar e organizar o CEPE.** Florianópolis, 1963.

_____. **Relatório 1964.** Florianópolis, 1964.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Livro de Atas da Congregação; 1963 - 1972.** Florianópolis.

_____. **Regulamento Provisório.** Florianópolis, 1963. (aprovado pelo Decreto SE nº 563/63).

¹⁶¹ Os documentos da UFSC localizam-se no Arquivo Central e no Arquivo do CED dessa universidade. Os documentos da UDESC foram localizados no Arquivo Histórico da FAED.

- _____. **Relatório de implantação da Faculdade de Educação.** Florianópolis, julho de 1964.
- _____. **Relatório Anual.** Florianópolis, 1964.
- _____. **Livro de Portarias do Diretor; 1965 – 1972.** Florianópolis.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Colégio de Aplicação** – histórico, Florianópolis. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br>. Acesso em: 5 jan. 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia de acesso aos programas das disciplinas ofertadas pela FFCL e CED de 1955 a 1983.** Florianópolis.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **O ciclo básico.** Florianópolis, 1971.
- _____. Centro de Ciências da Educação. **Relatório dos cursos seriados do CED.** Florianópolis, 1970.
- _____. **Relatório dos cursos seriados do CED.** Florianópolis, 1971.
- _____. **Relatório da Integração.** Florianópolis, v.1, 1971.
- _____. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Assentamento de Matrículas, inscrições no vestibular e eliminações.** Florianópolis, n. 2, 1967.
- _____. **Corpo Discente 1965 a 1968.** Florianópolis.
- _____. **Livro de Atas da Congregação 1962 a 1970.** Florianópolis, v. 3.
- _____. **Livro de Atas de Frequência e Notas dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Catarinense de Filosofia.** Florianópolis, 1960.
- _____. **Livro de Atas de Frequência e Notas dos alunos da FCF.** Florianópolis, 1964.
- _____. **Livro de Atas de Frequência e Notas dos alunos do curso de Pedagogia da FFCL.** Florianópolis, 1965.
- _____. **Livro de Atas de Frequência e Notas dos alunos do curso de Pedagogia da FFCL - 1967 e 1968.** Florianópolis.
- _____. **Livro de Portarias do Diretor da FFCL 1955 a 1974.** Florianópolis
- _____. **Livro de Frequência e Notas - 1967 e 1968.** Florianópolis.
- _____. **Matrículas e Inscrição à Vestibular 1955 a 1966.** Florianópolis.
- _____. **Programas.** Florianópolis, 1965.

_____. **Relatório da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.** Florianópolis, 1965.

_____. **Relatório da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.** Florianópolis, 1966.

_____. **Relatório da Direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.** Florianópolis, 1967, 1968 e 1969. Florianópolis.

_____. Reitoria. **Coordenação Estatística.** Florianópolis, 1968.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Faculdade de Educação. **Relatório Anual.** Florianópolis, 1965.

_____. **Movimento escolar correspondente aos anos de 1964 a 1970.** Florianópolis.

_____. **Processo de Reconhecimento:** dirigido ao Conselho Federal de Educação. Florianópolis, v. 1 e 2, 1966.

_____. **Regimento.** Florianópolis, 1966. (aprovado pelo Parecer CEE nº 118/66).

_____. **Relatório.** Florianópolis, 1966.

_____. **Relatório Anual.** Florianópolis, 1967.

_____. **Arquivo Intermediário.** Série Acadêmica, Curso de Pedagogia – Formandos, 1967 a 1970. Florianópolis.

_____. **Relatório.** Florianópolis, 1970.

5 Mensagens¹⁶² Anuais do Governo do Estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Governo Celso Ramos. **1ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa,** em 15 de abril de 1961. Florianópolis, 1961.

_____. Governo Celso Ramos: 1961/1966. **5ª Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa,** em 15 de março de 1965, pelo governador Celso Ramos. Florianópolis, 1965, p. 13.

_____. Governo Ivo Silveira. **1ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa,** em 15 de março de 1966. Florianópolis, 1966.

_____. Governo Ivo Silveira. **2ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa,** em 15 de março de 1967. Florianópolis, 1967.

¹⁶² Documentos localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

_____. Governo Ivo Silveira. **3ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa**, em 1º de março de 1968. Florianópolis, 1968.

_____. Governo Ivo Silveira. **4ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa**, em 1º de março de 1969. Florianópolis, 1969.

_____. Governo Ivo Silveira. **5ª Mensagem Anual à Assembléia Legislativa**, em 10 de abril de 1970. Florianópolis, 1970.

6 Jornais, Boletins¹⁶³ e Mensários Informativos

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Boletim**, Florianópolis, n. 26, set.out. 1970.

_____. **Boletim**, Florianópolis, Ano 6, n. 34, ago. 1971.

_____. **Boletim**, Florianópolis, Ano 6, n. 35, set. 1971.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 1, maio 1966.

_____. **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 5, out. 1966.

_____. **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 6, abr. 1967.

_____. **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 9, ago. 1967.

_____. **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 12, mar. 1968.

_____. **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 13, abr. 1968.

_____. **Mensário Informativo**, Florianópolis, n. 22, out.nov. 1969.

_____. **Mensário Informativo**, Florianópolis, Ano 6, n. 30, abr. 1971.

DIÁRIO CATARINENSE. **Governadores de Santa Catarina – 1739-1993**: 254 anos de história catarinense. Florianópolis: RBS Jornal, 25 nov. 1993. Série Especial

O ESTADO. Florianópolis, 2 abr. 1964.

¹⁶³ Os Boletins e Mensários do CEPE localizam-se na Biblioteca da FAED/UDESC.