

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO

SÍLVIO COELHO DOS SANTOS - UM INTELLECTUAL MODERNO NO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (CEPE) - SC: PERTENCIMENTO, MISSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO/MODERNIZAÇÃO (1960/1970)

**Florianópolis, SC,
Abril, 2008.**

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO

SÍLVIO COELHO DOS SANTOS - UM INTELLECTUAL MODERNO NO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (CEPE) - SC: PERTENCIMENTO, MISSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO/MODERNIZAÇÃO (1960/1970)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Curso de Mestrado em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Orientadora: Profª Drª Maria das Dores Daros.
Linha de Pesquisa: Educação, História e Política**

**Florianópolis, SC,
Abril, 2008.**

Ao meu Deus, por tudo o que tem feito...
Aos meus pais, Irani e Nadir, que de modo simples forjaram em mim um espírito forte.
Ao meu amado, Moacir, e aos meus filhos Bárbara e Rúben, que dividiram comigo os fazeres deste trabalho.
E às minhas irmãs, que como eu não fogem a um bom combate.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, muitas são as emoções, mas poucas as palavras...

Ser grato é reconhecer que nosso caminho não se faz na solidão, mas nas pessoas que nos concedem as oportunidades de caminhar.

A estas que empreenderam nessa jornada comigo, meu muito obrigada.

À Professora Dr^a Maria das Dores Daros, que me “adotou” desde as fases iniciais do Curso de Pedagogia e agora pela orientação competente e tranqüila ao adentrarmos nos campos vastos da educação, da história e da política.

A todos os professores e colegas do Curso de Mestrado e componentes da banca de qualificação e defesa, Professora Dr^a Ione Ribeiro Valle, Professor Dr Carlos Eduardo Vieira e Professora Dr^a Libânea Nacif Xavier e Professor Dr Norberto Dallabrida, respectivamente.

A Professora Edel Ern pela doação de documentos imprescindíveis na fundamentação deste estudo.

Ao Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC), pelas discussões valiosas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de amadurecer intelectualmente.

À CAPES, por me conceder uma bolsa de estudos.

A todos os servidores da Biblioteca Central da UFSC, da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação, do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, por permitir acesso às fontes tão necessárias a este trabalho.

Aos meus pais Irani e Nadir e irmãs Edna, Eliane, Anália e Aline.

Ao meu esposo Moacir e filhos Bárbara e Rúben.

Finalmente ao Professor Sílvio Coelho dos Santos, pois sempre que foi por mim abordado tratou-me com gentileza e nunca me deixou voltar de mãos vazias, mesmo sem o saber.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	6
RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	10
OS PROCEDERES DA PESQUISA	13
CAPÍTULO 1 - DO CONTEXTO AOS CONCEITOS	19
1.1 - DE COMO CELSO RAMOS ASSUMIU O GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA NO PERÍODO (1961/1966): BREVÍSSIMO RELATO	20
1.2 - O SEMINÁRIO SOCIOECONÔMICO: UMA ESTRATÉGIA PRELIMINAR PARA UM PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL	25
1.3 - PLANOS DE METAS DO GOVERNO (PLAMEG I/II): PROJETOS DE MODERNIZAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL PARA OS CATARINENSES	29
1.4 - CIÊNCIA E PESQUISA CIENTÍFICA: INTERVENÇÃO SOCIAL PARA MODERNIZAR A SOCIEDADE	32
1.5 - APREENDENDO OS CONCEITOS DE MODERNIDADE E MODERNIZAÇÃO	39
1.6 - INTELLIGENTSIA E INTELLECTUAIS MODERNOS: PRINCIPAIS ATRIBUTOS	46
CAPÍTULO 2 - SÍLVIO COELHO DOS SANTOS: UM INTELLECTUAL MODERNO NO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (CEPE)	56
2.1 – AS RELAÇÕES COM A ANTROPOLOGIA	57
2.2 – AS RELAÇÕES COM A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES À CRIAÇÃO DO CEPE	61
2.3 - A FORMAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO INTELLECTUAL	69
2.4 - POR QUE UM INTELLECTUAL MODERNO?	73
2.5 - O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE 1969/80) E O COLÓQUIO ESTADUAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO (CEOSE), COMO A CONCRETIZAÇÃO DE UMA MISSÃO SOCIAL	80
2.6 - O COLÓQUIO ESTADUAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO (CEOSE)	86
2.6.1 - O CEOSE EM SANTA CATARINA: A UNESCO PRESENTE	89
CAPÍTULO 3 - POR ENTRE INTELLECTUAIS, INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, PESQUISAS, DISCURSOS E TURBULÊNCIAS	98
3.1 - UMA GERAÇÃO DE INTELLECTUAIS PENSANDO A EDUCAÇÃO: SOB AS LENTES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (1954-1964)	99
3.2 - A CRIAÇÃO DO CENTRO BRASILEIRO E DOS CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS: UM COMBATE ANISIANO	107
3.3 – A CONSTITUIÇÃO DO APARATO INSTITUCIONAL PARA CONSOLIDAR O DESENVOLVIMENTO EM SANTA CATARINA	111
3.4 - TEORIA DO CAPITAL HUMANO: IDÉIA DE EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO	121
3.5- AS PRINCIPAIS PESQUISAS REALIZADAS NO CEPE DURANTE A PRESENÇA DE SÍLVIO COELHO DOS SANTOS (ANOS 1960)	134
3.6 - EM TEMPOS DE TURBULÊNCIAS	145
4 - ARREMATAS FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158

LISTA DE SIGLAS

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CEOSE – Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino
CFE – Conselho Federal de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CRPE – Centro Regional de Pesquisas Educacionais
DAPE - Direção Assistente de Pesquisa e Extensão
DOE – Diário Oficial do Estado
FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU – Organização das Nações Unidas
PEE – Plano Estadual de Educação
PLAMEG – Plano de Metas do Governo
POE – Plano de Obras e Equipamentos
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SLPI - Serviço de Levantamentos Pesquisas e Inquéritos
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDEPE - Superintendência do Desenvolvimento da Pesca
UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UDN – União Democrática Nacional
UDF – Universidade do Distrito Federal
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Trata-se este trabalho, de um estudo destinado a compreender como a criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) e a realização de pesquisas em educação, fundamentadas em pressupostos científicos, desenvolvidos pelas Ciências Sociais abriu espaço para a atuação de intelectuais, dentre os quais se destaca Sílvio Coelho dos Santos, e encontrou na educação o instrumento privilegiado para implementar a prática do planejamento e, por conseguinte, a promover a modernização no Estado de Santa Catarina.

A análise partiu da perspectiva de compreensão do projeto de modernização proposto no Governo de Celso Ramos para o Estado catarinense, idealizado a partir da realização do Seminário Socioeconômico e que se configurou como Plano de Metas do Governo I e II. Estes imprimiram uma administração planejada ao Estado. Assim o planejamento ganha uma conotação de racionalidade científica, colocada como uma intervenção social importante para a modernização social. A modernização foi interpretada numa perspectiva teórica na qual o governo age “de cima para baixo”, para concretizar o projeto proposto. Para tanto chama para atuar por meio da elaboração de um projeto de reforma educacional, como parte inserida no projeto econômico e social amplo, intelectuais catarinenses, envolvidos com as ciências sociais, que passam, a partir da criação CEPE, a desenvolver pesquisas em educação fundamentadas pelas ciências sociais.

Dos intelectuais que atuaram no CEPE destacamos Sílvio Coelho dos Santos, que nele esteve presente desde sua criação, em 1963, até 1970. Abordamos inicialmente suas relações com a Antropologia, pois se constituíram nas bases sobre as quais Santos estabeleceu suas relações com a pesquisa em educação. Tratou-se também de suas contribuições à criação dessa instituição, sua formação e sua contribuição intelectual à Antropologia e à Educação.

Compreendemos suas feições a partir da perspectiva teórica de intelectual moderno, termo cunhado a partir da compreensão clássica do termo *Intelligentsia*, de origem russa. O diálogo com esses autores nos inferiu a considerar como contribuições principais de Santos ao campo educacional, e em consequência à modernização do Estado, a elaboração do Plano Estadual de Educação e o Colóquio para a Organização dos Sistemas de Ensino.

Para concluirmos este estudo, optamos por tratar de intelectuais que no período entre 1954/1964 realizaram grandes *surveys* sobre a educação brasileira, também sob as lentes das ciências sociais nas instituições criadas por Anísio Teixeira: o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa em Educação.

Nessa perspectiva abordamos a constituição do aparato institucional, em especial os educacionais, criados para consolidar a modernização em Santa Catarina, sem o qual, na percepção de Santos, todo o esforço empreendido pelo governo seria vão. No interior das instituições educacionais aconteciam os embates teóricos acerca da concepção de educação. Esses embates eram travados sob as bases teóricas da Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz.

Finalizamos este estudo abordando algumas das principais pesquisas realizadas pelo CEPE, durante a presença de Santos, além de outras contribuições realizadas paralelamente às pesquisas e também o enfrentamento de turbulências provocadas pelo anúncio do regime militar no ano de 1964, sobre os quais Santos deixa transparecer alguns posicionamentos. Esse desconforto do regime se faz sentir por meio de uma série de decretos emitidos pelo regime militar, dos quais o AI5, com maior vigor a partir de sua emissão em 1968, deu ao regime poderes absolutos. Nesse contexto Santos estava em vias de se afastar do CEPE para instalar-se definitivamente como professor na UFSC.

Palavras-Chave: Intelectuais, Pesquisas Educacionais, Instituições de Pesquisa Educacional, Modernização

ABSTRACT

This work is a study aimed to understand the creation of *Centro de Estudos Pesquisas Educacionais (CEPE)* and the accomplishment of researches in education, based on estimated scientific, developed by Social Sciences for the perception of the world, opened space for the intellectuals performance, among which it detaches Silvio Coelho Dos Santos, and he found in the education the privileged instrument to implement, the practical of the planning and, therefore, promoting the modernization in the State of *Santa Catarina*. The analysis resulted from the perspective of understanding of the modernization project proposed in the Government of *Celso Ramos* to *Santa Catarina* State, it idealized from the completion of the Socio-Economic Seminar, which was configured as Goal Plans from the I and II Government, these have made a planned administration to the state. By this way, the planning has gained a connotation of scientific rationality, placed as a major social intervention for social modernization. The modernization was interpreted in a theoretical perspective in which the government acts "from top to bottom", to render the considered project. This project calls to act, by making the elaboration of a project of educational reform, as inserted part in ample the economic and social project, intellectual *catarinenses*, involved with social sciences that pass from the creation of the *CEPE*, to develop research in education based on social sciences. One of the intellectuals who had acted in *CEPE*, we feature Sílvio Coelho Dos Santos, who in it, he was present since its creation in 1963 up to 1970. We approached initially his relations with the Anthropology; therefore these affinities had consisted on the bases in which Santos established his associations with the education research. He contributed greatly to the creation of this institution, his formation and his intellectual contribution to the Anthropology and the Education. We understand that his points from the theoretical perspective of modern intellectual, a term derived from the classical understanding of the term *Intelligentsia* of Russian origin. This discussion was based on the studies of Martins, Vieira, Brandão, Pécaut and Berlin. The dialogue with these authors, inferred us to consider as Santos' main contributions to the educational field, and in consequence to the modernization of the State the elaboration of the *Plano Estadual de Educação (PEE)* and the *Colóquio para a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE)*. Concluding this study, we chose dealing with intellectuals who in the period between 1954/1964, had done great surveys about the Brazilian education, also under the lenses of social sciences in the institutions created by Anísio Teixeira: the Brazilian Center and the Regional Centers of Research in Education. In this perspective we approached the constitution of the institutional apparatus, mainly, the educational ones, created to consolidate the modernization in *Santa Catarina*, without it, in the perception of Santos, all the effort undertaken for the government would be useless. Inside the educational institutions there were theoretician equalities about the conception of education. These equalities were about the theoretical bases of the Theory of the Human Capital, proposal by Schultz. We finish this study, approaching some of the main researches done by *CEPE* during Santos presence, beyond others parallel contributions reached to the research and also the great confrontation provoked by the announcement of the military regimen in the year of 1964, in which Santos shows some of his positioning. This discomfort was felt through a lot of decrees emitted by the military regimen, in which the AI5 with a bigger vigor from its emission in 1968 gave to the regimen the power to be absolute. In this context Santos was about to leave (*CEPE*), so he could install himself definitively as a professor in the *Universidade Federal de Santa Catarina*.

Key Words: Intellectuals, Educational Researches, Research Educational Institutions, Modernization.

“Fernando Pessoa costumava dizer que a função da palavra é ‘perturbar os espíritos’ e ‘indisciplinar as almas’, numa referência explícita sobre o drama constantemente vivido pelos intelectuais, qual seja, o de serem a consciência crítica das sociedades em que vivem. O exercício do ofício intelectual, pois, implica no assumir a crítica, o confronto, a desarmonia e vivenciar não poucas decepções e umas poucas alegrias” (SANTOS, 2005, p. 23).

INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva de um processo de iniciação na pesquisa em educação que teve início ainda na graduação. O desejo de compreender questões relacionadas a essa área do conhecimento, a importância de sua função na organização da sociedade e o trânsito de intelectuais em diversos espaços - dentre os quais destacamos as instituições de pesquisa em educação - que participam dos processos de reformas sociais instigaram as questões nesta pesquisa colocadas.

Nasceu de um projeto que se desenvolveu durante dois anos, sob o título "A pesquisa e a formação dos professores catarinenses nas décadas de 1950 e 1960", em parceria com o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), patrocinado pelo CNPq-BIP-UFSC.

O estudo foi vinculado ao Projeto Integrado de Pesquisa "As políticas públicas de formação docente em Santa Catarina: contextos e trajetórias no século XX", que compreendeu trabalhos desenvolvidos pelo "Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina" (GPEFESC), entre os anos de 2003 e 2005. Esse grupo atualmente é composto por professores pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que o coordenam, por doutorandos e mestrandos dos Programas de Pós-Graduação em Educação e graduandos das duas instituições de ensino.

No tema pertinente à História da Educação, o grupo possui uma produção considerável que compreende desde as primeiras décadas do século XX e segue adiante. Esse grupo desenvolveu trabalhos que envolveram a história e a política da formação docente pensadas no interior da política educacional do século XX, como uma política pública que abrange as áreas sociais e culturais catarinenses. Atualmente pesquisa o tema "Justiça, Êxito e Fracasso na Escola: o impacto sobre os processos de socialização e de construção das identidades profissionais dos professores catarinenses (1950-2005).

No decorrer do trabalho de iniciação científica, constatou-se que no final dos anos 1950 e na década 1960 em Santa Catarina ocorreram movimentos no sentido de difundir a necessidade de um Estado que trilhasse os caminhos do desenvolvimento e a necessidade da realização de pesquisas que indicassem os rumos a serem tomados para promover a modernização. A Educação

Pública no Estado precisava passar por transformações significativas tendo em vista a centralidade atribuída a ela no processo de desenvolvimento.

Questões como a planificação governamental para a modernização do Estado, a criação de instituições para desenvolver pesquisas em educação, a importância da reorganização do sistema de ensino e, principalmente, a participação de intelectuais catarinenses nesses empreendimentos nos indicaram os caminhos a seguir.

Desse modo primamos no projeto de iniciação científica por compreender a estruturação do órgão Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)¹, instituição ligada à então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), e sua relevância no projeto de modernização proposto por Celso Ramos (1961-1966), para Santa Catarina.

A criação dessa instituição de pesquisa foi fundamental para a consolidação da pesquisa em educação no Estado. O CEPE compôs juntamente com o Curso de Pedagogia, a Faculdade de Educação, e posteriormente constituíram-se no tripé sobre o qual se fundou a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), criada em 1965, também durante a gestão de Celso Ramos.

Por meio do CEPE foi implementada a pesquisa educacional em Santa Catarina e a articulação entre ciência, desenvolvimento de conhecimento científico, formação de professores e modernização do Estado.

Os encaminhamentos da pesquisa citada demonstraram que muito mais que conhecer a organização, a materialidade dessa instituição de pesquisa, era necessário compreender os movimentos dos agentes que nela transitavam e delineavam suas feições. Assim, outra vertente derivada desse trabalho foi a atuação de intelectuais catarinenses no projeto educacional, bem como o vínculo com os intelectuais de projeção nacional e com o poder estatal catarinense.

Esse trânsito de intelectuais no cenário público brasileiro pode ser verificado nas perspectivas empregadas por pesquisadores como Miceli (2001/1979), Pécaut (1990), Martins (1987), Vieira (2000/2006), Brandão (1999), Xavier (1999), Nunes (2000), dentre outros que pesquisam a atuação e a produção teórica da intelectualidade na cena educacional brasileira.

¹ Daqui para diante, ao nos referirmos a esse Centro usaremos constantemente a sigla CEPE.

Na perspectiva de Vieira, no contexto dos anos 1950/60, as discussões clamavam a “modernização, a afirmação dos valores e das instituições republicanas, a causa da educação do povo e da formação das elites” (2002, p. 176). Em Santa Catarina na década de 1960 foi realizada a principal iniciativa governamental para deflagrar processo de modernização do Estado com a criação e execução do PLAMEG I/II (Plano de Metas do Governo).

No decorrer do processo de pesquisa as evidências empíricas permitiram identificar a figura proeminente e a relevância da participação do intelectual Sílvio Coelho dos Santos, que, ligado ao CEPE, ocupava um lugar privilegiado no projeto de reestruturação educacional. Este estava inserido no projeto mais amplo de modernização do Estado, que objetivava contemplar o homem, o meio e a expansão econômica.

Sílvio Coelho dos Santos participou de sua organização em 1963 até dele se desligar em julho de 1970. Como uma figura que transitava pelos setores político, social e educacional colaborou, por meio da sua inserção na busca de compreender o fenômeno educacional, para concretização da proposta de modernização de Santa Catarina.

Conhecidos os momentos que indicaram a problemática de pesquisa a ser desenvolvida de modo mais fundo e intelectual, cumpre colocar o foco na participação desse intelectual no CEPE, como um problema inserido em um cenário histórico particular (Santa Catarina nos anos 1960), a fim de compreender sua atuação na organização do CEPE e posteriormente no desenvolvimento de pesquisas balizadas pelas Ciências Sociais, modo como contribuiu para a consolidação do projeto de modernização.

Tal projeto buscava promover o desenvolvimento econômico e social. Assim o fenômeno educacional se torna a grande questão a ser pensada cientificamente. Essa necessidade faz emergir o discurso sócio-antropológico voltado ao entendimento desse fenômeno. Tal fato reitera que Sílvio Coelho dos Santos contribuiu para a “realização de discussões teóricas sobre o campo da educação, bem como para a configuração dos direcionamentos das políticas educacionais” (Daniel, 2007, p. 3) consolidando a pesquisa educacional, por ter experiência com estudos de Antropologia Cultural, com formação acadêmica inicial em História.

Quando observamos a trajetória de Sílvio Coelho dos Santos, percebemos uma constante preocupação com a modernização do sistema educacional catarinense. Ao se autodenominar técnico em pesquisa educacional no CEPE, atraía para si a responsabilidade de contribuir com o

Estado, a partir da realização das mesmas, e por meio delas oferecer subsídios para a efetivação de políticas mais livres de riscos para o setor. (DANIEL, 2007).

Assim o problema a ser enfrentado neste trabalho é compreender como a criação do CEPE e a realização de pesquisas em educação, fundamentadas em pressupostos científicos, desenvolvidos pelas Ciências Sociais para a percepção do mundo, abriu espaço para a atuação de intelectuais, entre os quais se destaca Sílvio Coelho dos Santos, e encontrou na educação o instrumento privilegiado para implementar a prática do planejamento e, por conseguinte, a promover a modernização no Estado de Santa Catarina.

O problema da presente pesquisa está situado num tempo e espaço específicos, ou seja, no Estado de Santa Catarina, na década de 1960. Sendo assim, busca aumentar a soma de saberes acerca desse objeto, inserido na história da educação catarinense, de uma maneira possível de tratar, tanto de modo teórico como empírico, diante dos limites que são impostos pela própria pesquisa. Além disso, abre possibilidades para a ampliação e compreensão de novas questões que possam suscitar o mesmo objeto. A presença do discurso de modernização em Santa Catarina “inserir-se num processo mais amplo de discussões políticas e pedagógicas que tentavam acompanhar um processo nacional de modernização (...) a partir de um projeto mais amplo de modernidade” (Daniel, 2007, p. 3).

OS PROCEDERES DA PESQUISA

Muito nos encantam as colocações de Mills em seu artigo “Do artesanato Intelectual”, ao tratar a ciência social como um ofício, a partir da fusão trabalho e vida, que molda o artesão intelectual. Não há como nos abduzirmos de nós mesmos, separar as nossas diversas nuances para cumprirmos nosso papel nos lugares sociais. Mills destaca que “os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual (...) não separam seus trabalhos de suas vidas”, que sempre tentarão unir o que estão “fazendo intelectualmente e o que” estão “experimentando como pessoas” (1972, p. 212).

Alerta porém, para a necessidade de se manter a confiança e o ceticismo como marca de maturidade porque mesmo que os fatos disciplinem a razão, esta “é a guarda avançada de qualquer campo do conhecimento” (1972, p. 221).

Tratar do tema intelectuais é considerar o trânsito dessas figuras em diferentes espacialidades e temporalidades. Como indica Vieira, não é fazer história regional porque eles se movimentam numa perspectiva mundial, cosmopolita por sua formação. É uma história que sempre terá um caráter universalizante, na qual os diálogos e as idéias circulam mundialmente e são atualizadas constantemente. Não se trata de pensar num contexto *stricto sensu*.

Não somente com relação ao tema aqui desenvolvido, mas de modo geral um dos aspectos mais difíceis de serem equalizados dentro do desenvolvimento de uma pesquisa é a organização das fontes, da empiria com as teorias sociais disponíveis. Teorias estas compostas, elaboradas em contextos tão distintos dos nossos.

Fazê-las funcionar ao longo do texto, urdir as tramas, “tricotar”, como o faz o artesão, manter a permanente tensão entre a teoria e as realidades empíricas que precisam aparecer na nossa textualidade é um exercício complexo de aproximação, de ressignificação, de ajustes ao quadro teórico intelectual, ao nosso objeto. Isso na medida em que acreditamos numa perspectiva materialista de que as coisas existem antes de qualquer interpretação sobre elas. É possível saber como ocorrem as idéias e como podemos estimular a imaginação para adicioná-las aos fatos e imagens e torná-las relevantes em significado? Isso ocorre diante do cultivo de um grande volume de trabalho freqüentemente impregnado pela rotina (MILLS, 1972).

A figura do intelectual Santos, como já colocamos, se projeta em nossa pesquisa ainda quando em 2004 desenvolvemos um projeto de iniciação científica. Sua figura não se confunde com as demais que circulavam nos espaços do CEPE, pois deixou marcas significativas no processo de planejar, de organizar o sistema de ensino e desenvolver pesquisas em educação. Assim, nos dispusemos a rever o seu caminho, tentar fazer reviver suas experiências, sentir o clima de seu trabalho criador. Como coloca Schwartzman (1979), fazer como Sísifo²: colocar a

² Sísifo tornou-se conhecido por executar um trabalho rotineiro e cansativo. Tratava-se de um castigo para mostrar-lhe que os mortais não têm a liberdade dos deuses. Eles têm a liberdade de escolha, mas devem concentrar-se nos afazeres da vida cotidiana, vivendo-a em sua plenitude, tornando-se criativos na repetição e na monotonia. Por ser rebelde e muito astuto, foi condenado a rolar eternamente uma grande pedra de mármore com suas mãos até o alto de uma montanha. Toda vez que ele quase alcançava o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida, levada por uma força irresistível (ENCICLOPÉDIA BARSA, Volume 12, p. 469).

pedra nos ombros e sentir que existe vigor para transportá-la, movidos pela paixão de conhecer e, enfim, começar a subir a montanha.

Nos inclinamos então para a busca da compreensão acerca do movimento de intelectuais iniciado no Brasil na década de 1920, quando assumiram um papel central no processo histórico. Muitas rupturas ocorreram nesse contexto no Brasil, num movimento cultural e intelectual pela ciência.

Nesse aspecto o que nos atraiu foi o movimento intelectual pela modernização do sistema de educação brasileira, a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), de modo indireto. No interior dessa instituição ocorreram grandes disputas, especialmente nos anos 1930, pela hegemonia de projetos educacionais entre os grupos dos chamados “pioneiros” da educação e católicos. Como referência no trato destas questões encontramos Clarisse Nunes e sua obra incontestável “Anísio Teixeira: a poesia da ação”, publicada no ano 2000. Também nos orientou o livro “Memória Intelectual da Educação Brasileira” (2002, 2ed), organizado por Marcos Cezar de Freitas.

A partir a liderança de Anísio Teixeira, pertencente ao primeiro grupo, já na década de 1950, se deflagra o processo de criação de instituições voltadas à realização de pesquisas em educação em todo o Brasil. Configuram-se o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs). Sobre o primeiro muito nos valem de Libânea Nacif Xavier e sua obra “O Brasil como laboratório-educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais”, publicada em 1999.

Com Rosário S. Genta Lugli, e sua tese “O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representantes do magistério (1950-1971)” de 2002 conhecemos mais os centros regionais. Dominava nesse contexto uma atmosfera de desenvolvimento econômico e social, buscado por meio da planificação governamental e da racionalidade científica, para conduzir o país à modernização.

Buscamos compreender os conceitos de Modernidade e de Modernização estabelecendo diálogo de maneira mais direta com Faoro (1992). Pensamos em contraposição ao seu conceito de Modernidade, e nos aproximamos de suas concepções para tratar o conceito de Modernização.

O aporte teórico que nos permitiu ver mais nitidamente as feições de Sílvio Coelho dos Santos como um intelectual moderno catarinense, bem como os atributos necessários à sua caracterização, nos indicaram os caminhos da compreensão da origem do termo *Intelligentsia* e

do conceito de Intelectual Moderno. Para isso nos empenhamos em diálogos com Vieira, Martins, Pécaut, Miceli, Brandão e Berlin. Nos aproximamos especialmente de Vieira, que nos instigou a observar três questões principais, a saber: 1) a presença de um sentimento de pertencimento a um grupo social específico, pois os intelectuais brasileiros sempre alimentaram a certeza de se constituir um grupo social separado, e com uma função privilegiada na construção social, seja ao lado ou contra o Estado (PÉCAUT, 1990); 2) a presença de um sentimento de missão social a cumprir, ou seja, de ser engajado politicamente e por fim 3) a presença da primazia da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma da sociedade.

Assim munidos, nos voltamos para a análise das feições de Santos, envolvido na criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) e no projeto da reforma educacional catarinense durante a década de 1960. Esse projeto, por sua vez, integrava um projeto amplo de modernização do Estado de Santa Catarina.

Desse modo, algumas questões tais como: a importância da disseminação da prática do planejamento para promover a modernização; o papel da ciência nesse processo; a necessidade da planificação da educação, a criação de instituições de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de pesquisas nessa área do conhecimento balizadas pelas ciências sociais; a contribuição de Santos para a configuração do projeto de modernização permearam todo o trabalho e indicaram os rumos para a construção do estudo.

Essas questões se tornaram centrais para analisarmos as idéias e as concepções do intelectual inserido no CEPE, a partir de suas relações com as ciências sociais. Primamos, entretanto, em considerar as suas principais obras e artigos produzidos que tratam das questões da educação catarinense e da relevância do desenvolvimento de pesquisa nessa área do conhecimento, sem refutar suas outras produções que em muitos momentos referenciam questões sobre o nosso problema de pesquisa.

Contamos como fontes principais os livros “Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina” (1968), “Um esquema para a educação em Santa Catarina” (1970), bem como os periódicos “Boletins do CEPE” produzidos pelo CEPE, dos números 1 ao 26, que compreendem maio de 1966 a julho de 1970, além de entrevistas concedidas por esse intelectual a outros pesquisadores e revistas. Também com Santos mantivemos em algumas ocasiões conversas “informais” sobre as questões da pesquisa em palestras e discurso proferido em lançamento de livro. Aliada às obras de Santos, encontra-se o importante livro escrito por Zenilda Nunes Lins

“Faculdade de Educação: projeto e realidade”, de 1999, em reedição. Todos os boletins foram encontrados na Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

As fontes documentais relevantes no trato do tema e que nos forneceram informações que permitiram compreender a particularidade do momento no qual foi criado CEPE, bem como o teor das suas propostas de atuação nas questões referentes ao ensino em Santa Catarina, são documentações alusivas à política educacional no Estado, entre elas legislações (Sistema Estadual de Ensino – Lei 3.191/63, Plano Estadual de Educação 1969-1980 – Lei 4.394/69).

Também os documentos que ratificavam a criação, a organização, a estruturação e objetivos da instituição nos Diários Oficiais do Estado (DOE). As cinco Mensagens enviadas à Assembléia Legislativa pelo Governador Celso Ramos, durante sua gestão (1961-1966), também se incluem nesse *corpus* documental. Tais documentos integram os acervos do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. As demais obras compõem os acervos da Biblioteca Central da UFSC, da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação e da Mini Biblioteca do Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina.

Considerando as fontes ricas em dados mantivemos vigilância epistemológica para não tê-las como verdade, ao tratarmos da história da educação catarinense. Procuramos sim, confrontá-las com nosso problema e com as orientações teóricas que elegemos. Sabemos que a empiria é um emaranhado confuso que não revela seu significado profundo (DANIEL, 2007).

Apresentamos as discussões e as análises suscitadas no percurso da pesquisa em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo abordamos logo de início o contexto político anterior de Santa Catarina que envolvia duas forças, as famílias Konder-Bornhausen e Ramos, para compreender os movimentos que conduziram a última ao poder executivo no Estado em 1960, por meio da eleição de Celso Ramos, bem como as estratégias para alcançá-lo. Evidencia-se o Seminário Sócioeconômico que, além de estratégia preliminar para conquistar o pleito, serviu como experiência para se efetivar planos de desenvolvimento, os PLAMEG I e II, que objetivavam modernizar o Estado.

A partir daí, ressalta-se o papel da ciência e da pesquisa científica como fatores de intervenção social contributivos à modernização da sociedade. Optamos por discutir já no primeiro capítulo conceitos fundantes deste trabalho como Modernidade, Modernização,

Intelligentsia, Intelectuais Modernos e seus principais atributos. Para esse enfrentamento nos valem os estudos de Faoro, Berlin, Vieira, Martins, Brandão.

No capítulo dois nosso olhar fixou-se na figura de Sílvio Coelho dos Santos como um intelectual moderno catarinense. Assim trouxemos questões sobre suas relações com a Antropologia, suas relações com a pesquisa em educação e as contribuições à criação do CEPE. Abordamos também questões acerca de sua formação e de sua contribuição intelectual. Realizamos as discussões em relação às características tomadas para compreender o conceito de intelectual moderno. Consideramos a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) e o Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE) como dois atos relevantes da concretização de sua missão social, de seu engajamento político.

No terceiro capítulo o destaque é dado às instituições criadas para realizar pesquisas educacionais no Brasil, ao discurso teórico travado no contexto para pensar a educação, às pesquisas realizadas pelo CEPE e às turbulências enfrentadas com o anúncio do golpe militar.

Abrimos o capítulo abordando alguns intelectuais que sob a égide das ciências sociais pesquisaram questões educacionais e as instituições destinadas a esse fim. Julgamos importante considerar, como assinala Santos, a necessidade de criação de um aparato institucional para consolidar o desenvolvimento catarinense, para logo a seguir tratar a Teoria do Capital Humano, abordando a idéia de educação como um investimento. Encerramos este trabalho trazendo as principais pesquisas realizadas no CEPE durante a presença de Santos, para finalmente abordar algumas turbulências vividas no período de consolidação da ditadura pelo qual passou o CEPE a partir de 1964.

Consideramos esta dissertação, mais que um ponto de chegada, uma motivação de partida. Dela surgirão muitas questões acerca do mesmo tema que precisarão ser estudadas, pesquisadas. Aqui diálogos e teorias forjaram o processo de construção. É mais uma contribuição ao campo da história da educação, sem pretensão de verdade, mas de rigorosidade.

CAPÍTULO 1 - DO CONTEXTO AOS CONCEITOS

A composição deste capítulo logo de início aborda alguns eventos anteriores à vitória de Celso Ramos (1961/1966) para governar o Estado de Santa Catarina como, por exemplo, a realização do Seminário Sócioeconômico como uma estratégia preliminar para uma possível consolidação do planejamento governamental. Também por ser uma via que permite em largas pinceladas compreender um pouco de sua origem e da trajetória política que o levou ao ápice do poder executivo catarinense, mesmo que nessa conjuntura Celso Ramos esteja ligado ao mundo empresarial.

Após eleito, a elaboração do Plano de Metas do Governo (PLAMEG I) para o quinquênio 1961/66 sistematizou a prática do planejamento no Estado, por influência de uma política cepalina de desenvolvimento, e criou órgãos competentes para coordenar, executar e financiar o plano. O PLAMEG II foi elaborado e aprovado ainda na gestão de Celso Ramos, mas vigorou no Governo de Ivo Silveira (1966/70), que ao encontrar as bases estabelecidas dedicou-se à função de promover a expansão econômica e a estimular o desenvolvimento social de Santa Catarina.

Essa prática impeliu a pensar um pouco sobre ciência e pesquisa científica, não em si mesmas, mas pelo seu grau de centralidade no processo de desenvolvimento como mecanismos importantes para alavancar a modernização, o desenvolvimento.

A partir daí primamos por explicitar dois conceitos fundamentais para este trabalho, quais sejam: Modernização e Modernidade. Para isso dialogamos com as propostas de Faoro para compreender o primeiro, e com as idéias de Vieira para o segundo. Vieira compreende que o conceito de Modernidade se expressa pela ‘condição de vontade’. Já para Faoro, a Modernização é engendrada por uma elite, que atua “de cima para baixo”, para fazer cumprir seus projetos de desenvolvimento social.

Essa ‘condição de vontade’ nos conduz a pensar os principais atributos conferidos à *Intelligentsia* na Grande Polônia e na Rússia e a apropriação do termo pela França do século XX, e que, por sua popularização, ao ocidente chegou com a denominação “Intelectuais”, por compreender uma identidade grupal. Não nos aprofundamos neste trabalho em compreender a História Intelectual, por ser uma admirável trama espalhada em algumas décadas de reconhecimento na academia.

A História Intelectual, “não é um conceito claro e manifesto”. Não pode ser tratada por uma “mera justaposição ou combinação” de “histórias que não forma uma história geral das idéias” (Berlin, 2005, p. 103). É necessário considerar quais as idéias e atitudes predominavam num determinado contexto, suas influências nas transformações de uma dada sociedade em particular, dentre outras questões. É complexo tratar de idéias gerais, a não ser por aproximações. Por idéias gerais, Berlin nos instiga a pensar em “crenças, atitudes e hábitos mentais e emocionais, alguns dos quais são vagos e indefinidos, outros (...) cristalizados em sistemas religiosos, legais ou políticos, doutrinas morais, perspectivas sociais, disposições psicológicas e assim por diante” (Berlin, 2005, p. 104-105).

Assim, nesse “domínio mal definido, mas rico, e as suas vicissitudes que as histórias das idéias ou ‘histórias intelectuais’ descrevem, analisam e explicam” (Berlin, 2005, p.105), nos debruçamos neste trabalho sobre a história de um intelectual especificamente: Sílvio Coelho dos Santos.

Nessa busca, primeiramente perseguimos alguns atributos que nos guiaram para dialogar com as evidências por ele deixadas e que nos avalizam percebê-lo diante da insígnia de intelectual moderno, para nos capítulos posteriores abordar os traços que marcam sua articulação com a história da educação catarinense por meio de seu envolvimento na criação do CEPE, instituição voltada à realização de pesquisas em educação no Estado de Santa Catarina. Lançado o desafio, vamos ao combate!

1.1 - De como Celso Ramos assumiu o Governo do Estado de Santa Catarina no período (1961/1966): brevíssimo relato

Antes de adentrar ao tema é importante considerar que mesmo tendo sua origem na oligarquia Celso Ramos no período em que foi eleito governador de Santa Catarina não mais exercia atividades latifundiárias. Migrou para o mundo empresarial, chegando a fundar a FIESC e tornando suas redes de sociabilidade mais complexas. Importa aqui ressaltar sua origem para em seguida abordar suas principais ações rumo ao governo catarinense.

Ao tratar dos grupos que figuravam na política catarinense na década de 1960, evidenciamos duas principais forças anteriores, pertencentes às elites locais, que estavam presentes no cenário governamental. Trata-se de duas oligarquias³: a família Ramos e a família Konder-Bornhausen⁴.



Figura 1 – Localização das cidades Itajaí e de Lages. Origem das famílias Konder-Bornhausen e Ramos, respectivamente. Fonte: <http://www.pmf.sc.gov.br/geografia/images/mapas/brasil/sul/santacatarina.jpg> (Acesso em 04/02/2008).

³ O termo Oligarquia vem do grego: *oligar* que significa poucos, e *arché* que significa governo. Assim governo de poucas pessoas. Ao usarmos o termo Oligarquia, não estamos designando uma determinada instituição, nem uma forma específica de governo, mas, como indicam Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004), fazemos menção ao “fato puro e simples de que o poder supremo está nas mãos de um restrito grupo de pessoas propensamente fechado, ligadas entre si por vínculos de sangue, de interesses ou outros, e que gozam de privilégios particulares, servindo-se de todos os meios que o poder pôs ao seu alcance para os conservar” (2004, p. 835).

⁴ A família Konder é originária da Alemanha e seu patriarca foi Marcos Konder, que veio para Itajaí como professor dos filhos do comerciante Nicolau Malburg. Deste, tornou-se o procurador e casou com a filha do Superintendente (prefeito) Major Henrique Flores, Adelaide Flores. Montou seu próprio negócio de importação e exportação de produtos coloniais e madeira, sendo agente do Banco Nacional do Comércio e do Banco Alemão Transatlântico. (AGUIAR, 2006).

Os Konder-Bornhausen são oriundos da cidade de Itajaí. Tal cidade por meio do comércio e pela via portuária, intensificada com a chegada dos imigrantes alemães, se desenvolveu. Juntamente com Joinville e Jaraguá do Sul, centrou seu desenvolvimento na indústria.

Condições econômicas, materiais e políticas favoráveis, unidas a associações matrimoniais, colaboraram para a construção dessa elite, que num processo ativo selecionaram e prepararam seus membros para defenderem seus projetos seja na esfera pública ou política. Formaram, com seus pares, redes de solidariedade e negócios que se expandiram. Conquistaram assim a defesa de seus interesses por meio de “uma rotatividade de sujeitos nos cargos públicos” (Barreto, 2003, p. 167).

O grupo pautou suas relações, tanto no campo da política quanto no da economia. Também a identidade étnica, o prestígio que determinados indivíduos adquiriram ao longo do tempo, os parentescos e as indicações possibilitaram a formação de redes de sociabilidades consistentes (BARRETO, 2003).

Contavam com o apoio de comerciantes e industriais do Vale do Itajaí e Joinville. A solidificação da família Konder-Bornhausen nos campos da política e da economia se deu por meio dos laços matrimoniais entre Marieta Konder e Irineu Bornhausen⁵ (AGUIAR, 2006). Este teve seu nome indicado para candidato a governador do Estado para a gestão 1961-1966. Ainda hoje esse grupo mantém uma presença significativa na política catarinense e nacional.

Os Ramos são originários do Município de Lages. Em Lages predominavam as grandes propriedades rurais, que se constituíam na única forma de explorar a economia (LENZI, 1977). Segundo estudos de Silva (1996), Lages já foi considerada a capital política de Santa Catarina, com uma estreita ligação política com o Rio Grande do Sul e articulada com as elites comerciais do litoral. Dessa família a figura de maior expressão e liderança política foi Vidal Ramos, pai de Celso Ramos. Este último venceu o pleito de 1960 para o governo do Estado⁶.

⁵ Para um estudo mais detalhado da vida pública e econômica de Irineu Bornhausen consultar Aguiar (2006). Para este trabalho é relevante o fato de governar Santa Catarina no período de 1951 a 1955, bem como o fato de elaborar em sua gestão o Plano de Obras e Equipamentos (POE), considerado como a primeira experiência de planejamento estatal em Santa Catarina e também ter eleito como sucessor ao governo em 1955 Jorge Lacerda - Heriberto Hülse.

⁶ Para aprofundar os conhecimentos sobre o Município de Lages ver: MUNARIM, Antônio. **Educação e Esfera Pública na serra catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

Com Laureano Ramos⁷, surge o coronelismo⁸, que deu origem ao poder da família Ramos no comando da política em Lages. De uma origem “essencialmente pecuarista e latifundiária, membros da família Ramos tiveram significativa expressão política no cenário estadual e nacional” (Aguiar, 2006, p. 22). Do grupo da família Ramos destacaremos somente a figura de Celso Ramos, que assumiu o Governo do Estado durante o período de 1961 a 1966, por abranger articulações que integram o período recortado para analisar neste estudo. Foi o último representante da família Ramos a ocupar o cargo de governador de Estado, em Santa Catarina.

Com um discurso sempre de aproximação, buscando minimizar as diferenças de origem social entre si e as pessoas comuns, Celso Ramos, destaca acerca de si mesmo algumas décadas depois, em 1990: “venho de um tronco rural. No século passado nasci. E nele as escolas raras eram. Aprendi a ler na escola da fazenda de minha família em Lages. E venci depois as etapas todas da aprendizagem até a Universidade que comecei, mas não concluí” (1990, p. 9).

Essas duas famílias até os anos 1920 pertenciam à mesma agremiação político-partidária: o Partido Republicano Catarinense (PRC), sofrendo a partir de então duas principais divisões.

A primeira cisão se dá ainda no início dos anos 1920, quando os Ramos rompem com o então Governador Hercílio Luz e fundam, em 1930, o Partido Liberal Catarinense (PLC), que unido às forças gaúchas propiciam a vitória de Getúlio Vargas em Santa Catarina no mesmo ano. Com essa vitória três membros⁹ da família Ramos assumem o Governo do Estado na qualidade de interventores, tirando do poder executivo de Santa Catarina a família Konder-Bornhausen (AGUIAR, 2006).

⁷ Laureano Ramos era avô de Vidal Ramos, pai de Nereu Ramos e Celso Ramos. Laureano Ramos foi o “coronel” que originou o poder da família Ramos no município de Lages.

⁸ O coronelismo surgiu a partir da formação da Guarda Nacional, criada em 1831, como resultado da deposição de Dom Pedro I. Foi inspirado na França de 1789, quando proprietários instituíram milícias civis armadas para patrulhar ruas e estradas substituindo as forças derrubadas pelos revolucionários. Para integrá-las era preciso ter posses, recursos para assumir os custos com uniformes e armas. Dentre as diferentes tendências da sua fonte de poder pode-se abordar o tema sob os seguintes aspectos: a propriedade da terra – tendência predominante na literatura; prestígio e honra social e presença de milícias particulares. Foi uma experiência típica dos primeiros anos da República no Brasil. Fez parte de um processo longo que envolveu aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais. Ao referenciar o conceito neste trabalho o caracterizamos pelo poder concentrado nas mãos de um poderoso local, regional ou federal, onde se aplica o domínio econômico e social, geralmente um grande proprietário, dono de latifúndio, um fazendeiro que levava a insígnia de “coronel”. PINTO, Sumara Conde Sá. **Revisitando “velhas” questões: Coronelismo e Clientelismo na Primeira República Brasileira.** Fonte: <http://brasilescola.com/historiab/coronelismo.htm> (Acesso em 20/03/2008).

⁹ Assumiram o governo catarinense no período de 1933 a 1945, Cândido Ramos, Aristiliano Ramos e Nereu Ramos.

Por volta de 1935 ocorre a segunda cisão entre os integrantes do PRC e do PLC, quando Aristiliano Ramos¹⁰, por não ter seu nome indicado por seu partido, o PLC¹¹, para governador do Estado, junta-se à oposição coligada, comandada pelos Konder, da qual sai candidato. A eleição é tumultuada e Aristiliano Ramos perde e funda o Partido Republicano Liberal (PRL) em 1935, rompendo com todos os Ramos e tomando outros rumos partidários (AGUIAR, 2006). É importante notar que essas cisões não ocorreram por divergências ideológicas, porém devem ser entendidas como estratégias de permanência no poder.

Avançando no tempo, já em meados da década de 1950, as articulações políticas no Estado tomam novos rumos em razão de um acidente aéreo que ocasionou a morte de três lideranças importantes em 1957: Jorge Lacerda (UDN), Nereu Ramos e Leoberto Leal (PSD). Ligado a Juscelino Kubitschek (1956/1961), Leoberto Leal seria indubitavelmente o candidato do PSD. Jorge Lacerda, também com pretensões ao governo, desestabilizou seu partido em torno de sua candidatura. De tal modo a cúpula do PSD “procurou articular-se em torno da candidatura de Celso Ramos¹² para o Senado” no ano de 1958 (Aguiar, 2006, p. 30).

Os partidos PSD, UDN e PTB lançaram candidatos próprios ao Senado e a disputa se intensificou tendo em vista que as eleições eram uma prévia para o pleito de 1960 aos poderes Executivo e Legislativo. Numa disputa entre Celso Ramos e Irineu Bornhausen, foi eleito o segundo para o Senado em 1958.

Para recuperar o terreno perdido na década de 1950 e iniciar os anos de 1960, com conquistas políticas, o PSD precisava se coligar com o PTB, que fortalecia suas redes e se expandia. No pensamento de Aguiar era mister “apresentar 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” (2006, p.31).

¹⁰ Aristiliano Ramos era interventor do Estado de Santa Catarina desde 1933 e também primo de Nereu Ramos.

¹¹ O Partido Liberal Catarinense indicou o nome de Nereu Ramos para governar Santa Catarina.

¹² Celso Ramos era vice-presidente do PSD e passou a dirigi-lo depois da morte de Nereu Ramos. Presidia também a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). “Abandonou o curso de engenharia e se dedicou a trabalhos com pecuária em Lages. Entre outros cargos foi Presidente do Conselho Regional e Diretor do SESI (1952), Presidente do SENAI (1954), governador (1961-1966), Senador (1967-1974)” (Aguiar, 2006, p.30).

Foi lançado então o nome de Celso Ramos (pelo desempenho que tivera nas eleições de 1958 ao Senado), ao governo do Estado para o pleito de 1960, numa coligação (PSD-PTB)¹³, denominada Aliança Social Trabalhista. Com essa coligação Celso Ramos foi eleito para governar Santa Catarina de janeiro de 1961 a dezembro de 1966, numa disputa com Irineu Bornhausen, candidato da oposição (UDN).

1.2 - O Seminário Sócioeconômico: uma estratégia preliminar para um planejamento governamental

No final da década de 1950, Celso Ramos, como presidente da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)¹⁴, utilizou-se das estruturas dessa instituição e organizou o Seminário Sócioeconômico no Estado, entre os anos de 1958/1959. A FIESC buscava desde 1957, por meio da participação de seus membros em cursos oferecidos pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)¹⁵, formar seu quadro técnico.

¹³ Entre os anos de 1945 a 1965, três eram as forças partidárias de Santa Catarina: PSD, UDN e PTB. O PSD e a UDN eram equivalentes em número de votos e de simpatizantes. Nos pleitos majoritários, para governador e senador, o PTB era o fiel da balança. Em 1947, o partido de Getúlio Vargas apoiou o PSD, que elegeu Aderbal Ramos da Silva. Em 1950, uniu-se à UDN, que elegeu Irineu Bornhausen. Em 1955 respaldou o PSD, com Francisco Gallotti, que perdeu para Jorge Lacerda. Em 1960, o PTB se coligou com Celso Ramos, que derrotou Irineu Bornhausen. O vice de Celso foi Doutel de Andrade. Em 1965, apoiou o PSD que elegeu Ivo Silveira. A adesão do PTB ora ao PSD, ora à UDN, resultava do acordo que oferecesse maiores vantagens ao partido (AGUIAR, 2006).

¹⁴ A Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) foi fundada em 1950, e seu primeiro presidente e principal fundador foi Celso Ramos, reeleito diversas vezes para a presidir. O principal objetivo dessa instituição foi representar o empresariado catarinense bem como os seus interesses. “Essa entidade engajou-se na campanha nacional engendrada pelo CNI e pelo governo JK (PSD) e Jango (PTB) para difundir a ideologia do desenvolvimento que possibilitaria ao país desenvolver-se ‘50 anos em 5’ e, assim, promover a ‘arrancada desenvolvimentista’ catarinense” (Aguiar, 2006, p. 33).

¹⁵ A CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. É uma das cinco comissões econômicas regionais da Organização das Nações Unidas (ONU). Foi criada com o objetivo de “coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para a sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável”. Fonte: <http://www.eclac.org/brasil/> (Acesso em 20/02/2008).

Com a solicitação e o apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI), que adotou uma estratégia de realizar levantamentos econômicos regionais, dentro de uma política cepalina, “desencadeou um processo de diagnóstico da realidade catarinense, articulado a partir do que denominou Seminário Socioeconômico” (Aguiar, 2006, p. 34). Para Teive e Dallabrida “o seminário consistiu no levantamento das condições infra-estruturais de Santa Catarina, apontando um quadro melancólico para o desenvolvimento catarinense” (2003, p. 94).

Sua realização no entender de Santos equacionou os problemas de cada região “à base do diálogo que se instalou entre os líderes das diversas comunidades e as equipes técnicas que para aí se deslocaram” (1968, p. 48). Foram obtidos levantamentos das condições do Estado e estabelecida uma plataforma de governo que contemplava soluções para os problemas descritos.

Esse Seminário, juntamente com o considerado “fraco desempenho dos governos udenistas no aspecto de atender aos reclames dos empresários por investimentos em infra-estrutura” e também a disseminação da ideologia de um governo no qual a população catarinense se faria representar, direcionou sua campanha para conquistar o governo do Estado. Sua vitória esteve embasada na apresentação de um conjunto de propostas tidas como modernizantes, em oposição ao tradicionalismo, à administração considerada obsoleta dos udenistas, pois Irineu Bornhausen “apresentou um plano muito tímido e sem grandes comprometimentos com investimentos em infra-estrutura” (Aguiar, 2006, p. 31/32).

Os dados dele resultantes serviram como fundamento para elaborar dezoito Documentos Setoriais que contemplavam setores nos quais o Estado estava fragilizado. Nesses setores figurou como prioridade número um a Educação. Nesse sentido, na perspectiva de Teive e Dallabrida, a escola assume a função de “mediadora do processo desenvolvimentista. Desta forma a educação escolar foi considerada área prioritária para o programa modernizador do Estado de Santa Catarina” (2003, p. 94). A opção dos empresários nas eleições de 1960 foi por um Estado planejador, pelo desenvolvimento planejado proposto no programa de governo defendido por Celso Ramos, enfim pela modernização.

A prática científica do planejamento no contexto em que Celso Ramos assumiu o governo do Estado era disseminada em todo o território nacional como uma forma de governar sem onerar os cofres públicos em aplicações desnecessárias. Planejar implicava, além de fixar metas e programar os recursos existentes, elaborar planos globais de desenvolvimento, ou seja, racionalizar a coisa pública.

Santos, intelectual de grande projeção no período, a partir do qual serão colocadas as principais discussões, foi o principal articulador do CEPE, instituição criada com a finalidade de desenvolver pesquisas em educação no período do governo de Celso Ramos. Sua presença nos movimentos de criação dessa instituição e sua produção intelectual contribuíram para intensificar o debate travado na mesma até sua saída, em 1970. Suas idéias cooperaram para a consolidação do debate educacional tendo como fundamento as ciências sociais. Para ele o planejar, prática disseminada no contexto, demandava afastar-se do empiricismo dos administradores. Esse empiricismo constituía-se, na sua perspectiva o

maior obstáculo ao estabelecimento de uma mecânica administrativa coerente, capaz de efetivar a consecução de objetivos definidos. (...) a partir do momento em que no Estado e no País os administradores e políticos intentam programar o desenvolvimento econômico e social, não há como entender a permanência de velhos padrões administrativos (Santos, 1968, p. 18).

Planejar, na perspectiva desse intelectual, implica fugir da sistemática tradicional de persuasão das massas, de clientelismos políticos, e de igual modo atentar para a tão necessária organização das instituições por meio de reformas administrativas, bem como para a elaboração de planos globais de desenvolvimento, dentre outras questões.

Daros, inspirada no teórico do planejamento Karl Mannheim, concebe o planejamento “como uma intervenção na realidade – uma forma de controle social”. Para essa pesquisadora, ainda que vivencie uma democracia, um Estado planejado se acentua na medida em que cria instituições e decretos que concretamente revelam essa intervenção. O planejamento como forma de controle social possibilita a “manipulação de técnicas sociais, métodos ou procedimentos de influenciar o comportamento humano” (1984, p. 6-7).

Constitui-se o planejamento então num modo de organizar a “atividade dos membros da sociedade em função de finalidades objetivas, o que supõe papéis definidos e objetivos traçados por quem dirige o processo de racionalização” (1987, p. 8). Porém, no seu entender todo o processo de planejamento não deve alcançar somente o aspecto administrativo. Há que se levar em consideração concepções imprescindíveis como Política e Estado¹⁶, por exemplo.

¹⁶ Para aprofundar essa temática consultar: DAROS, Maria das Dores. Dissertação de Mestrado. **Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, março de 1984.

Deste modo, “com o propósito de definir uma ideologia de desenvolvimento com a participação da população de Santa Catarina, o Seminário representou mais que um evento sócio-econômico. Representou uma estratégia política, que se configurou posteriormente em proposta de governo” (Daros, 1984, p. 38-39).

O intelectual Santos, com pensamento relacionado ao que propõe Daros, ratifica que a vitória de Celso Ramos não se deu somente relacionada às novas bases, ou seja, às bases econômico-industriais propugnadas, mas 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 e atraídos, através de protocolos devidamente firmados (onde se apoiava certo candidato em troca de determinadas vantagens no futuro governo), pelos dois partidos majoritários (Santos, 1968, p. 48-49).

Era imperativo agregar de algum modo o aceite popular, o que nesse caso se fez por meio do discurso de inclusão das camadas populares, quase que uma promessa de ascensão social, e também pela disseminação da ideologia do planejamento como uma maneira de atingir o objetivo desejado.

Quanto ao respaldo popular para implementar a ação do planejamento, Alcides Abreu, principal articulador do Seminário Socioeconômico e posteriormente do PLAMEG I, afirmava que era

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 incluir 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).

Portanto, mais que racionalizar uma prática administrativa, implicava incutir nas diversas camadas da sociedade a primazia da ordenação antes de toda atuação. Essa prática pode transcender de uma técnica social para se revelar no plano da formação humana. Ora, se a população compreende esse novo modo objetivo de administrar a vida material, esse comportamento pode influir no plano das idéias. Aí está a centralidade da educação do povo: na perspectiva de formação e na consolidação das idéias necessárias ao homem moderno. Revela-se então a centralidade dos intelectuais nesse momento: operar no plano da produção e disseminação das idéias que se quer consolidar.

A partir da realização do Seminário Socioeconômico, que forneceu uma visão das condições em que se encontrava o desenvolvimento catarinense, ficaram claros os setores que urgiam ordenação. Por meio da elaboração do Plano de Metas do Governo (PLAMEG I/II), as metas para governar o Estado foram expostas e a partir daí colocadas em execução.

1.3 - Planos de Metas do Governo (PLAMEG I/II): projetos de modernização econômica e social para os catarinenses

Significativas transformações ocorreram na economia de Santa Catarina na década de 1960, porém alguns entraves estruturais e institucionais comprometiam o desenvolvimento. Como por “conta e riscos próprios”, o empresariado se percebe impossibilitado de realizar esse processo “chama pela intervenção estatal para superar sua crise” (Aguiar, 2006, p. 41), por meio da eleição de Celso Ramos, conhecedor das principais dificuldades destes e afeito às suas causas.

Ao assumir o Governo do Estado, Celso Ramos (1961-1966), para direcionar seu governo e atender aos reclames empresariais elaborou, juntamente com uma equipe liderada por Alcides Abreu, o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I), que compreendeu um projeto econômico e social para o Estado de Santa Catarina, consolidando a interferência do Estado por meio do planejamento econômico.

Para Celso Ramos, a década de “1960 surgiu como uma revolução na administração de Santa Catarina. Fui por ela responsável. Um plano e três programas: o Homem, o Meio e a Expansão Econômica” (1990, p. 9). Para atingir essas três metas, elevar os níveis da educação era uma questão decisiva. Esse contexto catarinense de busca por um Estado modernizado era compreendido sob dois aspectos: investimento econômico e investimento social. Sendo a educação nesse processo entendida com investimento econômico, deveria em tese preparar o catarinense como “elemento propulsor do progresso”, e como investimento social deveria “habilitar o homem a usufruir do progresso econômico alcançado, possibilitando-lhe plena integração no mundo da cultura” e estimulando-o “à formação de superiores padrões éticos, jurídicos e espirituais” (Ferreira de Melo, 1967, p. 15).

Vale notar que a suposta revolução mencionada por Ramos se concretizou em termos nos PLAMEG II, que ao valorizar os recursos humanos colocava a questão da educação, do ensino como condição primeira dessa valorização. Os fins da educação propugnados por Ferreira de Melo objetivamente se cumpriram no aspecto de democratização do acesso à escola, porém há que se questionar quanto ao êxito, ao sucesso do aluno na escola.

Anteriormente foi elaborado no Estado o POE (1955), que teria como objetivo orientar as ações do poder público nos períodos referentes a 1956/1965, porém, com a mudança na administração política ocorrida em 1961 se interrompeu. O POE, entretanto, não pode ser considerado um plano global e sim uma dotação paralela de investimento, tratado de modo diferenciado (SCHMITZ, 1982).

O PLAMEG I foi aprovado pela Lei 2.772, de 21 de julho de 1961, e como relata Ferreira de Melo, “era um organismo que contava com assessorias especializadas para implementar no Estado uma administração planejada” (1990, p. 42). Conforme consta no Trabalho do Encontro dos Governadores de 1961, os objetivos do Plano de Metas se resumiam na “execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos” e “promoção de desenvolvimento econômico-social do Estado” (1961, p. 181).

Esse plano propiciou condições para a criação das estruturas e instituições necessárias para desencadear o desenvolvimento no Estado. Este lançou mão da sistemática da técnica do planejamento para possibilitar “um desenvolvimento integrado (...), modernizador” (Aguiar, 2006, p. 42). A idéia de uma ação governamental planejada

tem suas origens na CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, do 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. Tal política desenvolvimentista propunha a utilização do planejamento como estratégia de governo, de forma a ampliar a estrutura estatal. (Aguiar, 2006, p. 42).

Na década de 1960, em Santa Catarina a experiência de planejamento governamental, que se inicia por meio do empresariado, se expandiu e consolidou com a elaboração do PLAMEG I (Celso Ramos, 1961-66) e PLAMEG II (Ivo Silveira 1966-70), que significou a sistematização do planejamento no Estado, e para isso foram criados “órgãos com atividades especificamente

voltadas para a coordenação, execução e financiamento do plano elaborado (Daros, 1984, p. 21)¹⁷.

Celso Ramos articulou para que o processo não se interrompesse no governo posterior de Ivo Silveira (1966/1970). Se o PLAMEG I se destinou a propiciar melhores condições para o desenvolvimento das atividades administrativas, o PLAMEG II, elaborado e aprovado ainda na gestão de Celso Ramos, objetivava “promover a expansão da economia e a impulsionar o desenvolvimento social do Estado”¹⁸.

A modernização do Estado, por meio do PLAMEG I, foi justificada tecnicamente “como sendo decorrente de um amplo diagnóstico da realidade catarinense e politicamente justificada com sendo resultado de um amplo processo de participação da sociedade catarinense” (Aguiar, 2006, p. 53).

Assim, este trabalho ao propor centralidade na figura de Sílvio Coelho dos Santos, conjectura um contexto da história da educação catarinense no qual está inserido o tema da modernização do ensino, da crença na educação como promotora do desenvolvimento e no encaminhamento de estudos e pesquisas socioantropológicas que, desse modo, no Brasil e em Santa Catarina, “constituíram parâmetros balizadores do debate em torno da organização do ensino”, como constata Xavier (1999, p.22), ao analisar a figura de Anísio Teixeira e seu envolvimento com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CRPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), que pautavam suas pesquisas em educação nos parâmetros teóricos e metodológicos das ciências sociais.

Neste sentido, ao trazer à tona a questão da racionalização da coisa pública, por meio da elaboração de um projeto de modernização econômica e social, trata-se de pensar a administração pública dentro de padrões científicos. Isso direciona nosso diálogo para a questão da pesquisa no Brasil, que, no setor educacional, desde meados dos anos 1950, compreendeu questões relativas à organização do ensino, o mesmo ocorrendo no Estado de Santa Catarina, onde a organização do Sistema de Ensino, empreendimento abraçado por Sílvio, implicava a organização da sociedade

¹⁷ Dentre os órgãos criados destacam-se: um banco estatal, o Banco do Estado de Santa Catarina (BESC), uma universidade, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), uma concessionária de energia elétrica, a Centrais Elétricas de Santa Catarina, um fundo de desenvolvimento, o FUNDEC, uma empresa de eletrificação rural, a Empresa de Eletrificação Rural de Santa Catarina (ERUSC), a Secretaria de Negócios do Oeste, além de milhares de salas de aula.

¹⁸ SANTA CATARINA. Lei N. 3.791, de 30 de dezembro de 1965 (artigo 1º).

catarinense. Deste modo, passemos a discutir sinteticamente, um pouco sobre ciência e pesquisa científica, uma das instâncias sociais nas quais não só a *intelligentsia* em seu tratamento clássico se revela, mas também os intelectuais modernos.

Para o intelectual Santos, a implantação do PLAMEG I era um modo científico de se pensar a política de desenvolvimento porque pelo menos

em tese, ao empirismo administrativo procurava se por a racionalidade do técnico, centrada no saber científico. À improvisação e à crença de que tudo um dia se haveria de solucionar, por ora de forças mágicas ou extra-humanas, opunha-se agora a idéia de que os problemas existentes precisavam ser devidamente equacionados para permitir a procura de soluções. Soluções adequadas e conseqüentes para a maioria da população. Ao conformismo e incúria de muitos, respondia-se com dados sistemáticos, com estudos, com pesquisas, com iniciativas arrojadas (Santos, 2004, p. 9).

Era a ciência e a realização de pesquisas sendo pensadas como fatores de intervenção social contributivos à modernização da sociedade catarinense, questões sobre as quais tecemos algumas considerações.

1.4 - Ciência e pesquisa científica: intervenção social para modernizar a sociedade

Este diálogo não prioriza compreender de modo amplo, a história da formação da comunidade científica no Brasil, mas a constituição da prática de pesquisa. No entanto, a história do desenvolvimento da comunidade científica está intimamente entrelaçada com a participação de figuras que contribuíram para que ela pudesse ser escrita. Além disso, tais figuras foram em diversos momentos os próprios autores, que ao contribuírem para o desenvolvimento dessa história, por conseqüência, colaboraram com o desenvolvimento do país em diferentes espaços e tempos. Por meio de suas colaborações escreviam as trajetórias de suas próprias existências, como quem marca como cicatrizes a existência de um papel.

Consideramos então impossível dissociar a história da formação da comunidade científica da história das ciências, da história dos seus elaboradores, ou seja, da História dos Intelectuais; assim como é fundamental conhecer seus lugares de formação, de projeção e de reflexão. (DANIEL, 2007). Entendemos que

o reconhecimento e a caracterização dos agentes são operações cruciais para estabelecermos os liames entre o plano subjetivo dos sentidos e o plano objetivo das práticas sociais. O processo de reconhecimento e de nomeação dos agentes, sejam eles grandes ícones do pensamento científico ou grupos profissionais e/ou religiosos, requer rigor, visto que envolve a assunção de significados que incidem sobre o processo de interpretação (Vieira, 2006, p. 15).

Em 1951, a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)¹⁹, reconhecido como “um marco significativo na atitude governamental referente à atividade nacional de pesquisa, no campo das ciências e das técnicas”, colaborou para a consolidação da prática da pesquisa científica no país. Como função este órgão deveria formular “políticas científicas associadas, quando possível, às políticas de desenvolvimento econômico e social” e também aglutinar “esforços de todo o aparelho governamental no campo da ciência e da tecnologia” (FERREIRA, 1979). Esta institucionalização da pesquisa científica acontece num período no qual as ações governamentais se submetem “à disciplina dos planos nacionais e setoriais” e se acelera de um modo extraordinário o processo de industrialização da economia brasileira. A questão central nessa perspectiva não era

a espontaneidade com que o desenvolvimento científico deveria acompanhar e contribuir para o desenvolvimento econômico e a modernização. Vista na perspectiva de seu passado de cultura ibérica e tradição escolástica, a sociedade brasileira tenderia normalmente a resistir ao influxo do novo espírito científico (Schwartzman, 1979, p. 9).

No setor educacional essa resistência ao novo espírito científico se manifesta desde os anos 1920 e tem seu ápice com a elaboração e publicação do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – ao povo e ao governo” em 1932, como efetivação de um embate travado, na busca da concretização de projetos entre os católicos e os pioneiros²⁰.

Ser industrializado no contexto implicava ser uma nação capaz de produzir o seu próprio ser (PÉCAUT, 1990). Exportar matérias-primas e naturais é exportar o não-ser, a não-identidade, ao passo que importar produtos acabados é importar o ser, conforme assinala Corbisier (1959).

¹⁹ No período de fins de 1940 e 1950 diversas instituições foram criadas com o fim de promover o desenvolvimento da ciência no Brasil. Entre elas cita-se: “Academia Brasileira de Ciência, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)” (Santos, 2006, p.10).

²⁰ Assim ficaram conhecidos os signatários do documento citado. Embora constituíssem um grupo heterogêneo, nomes como os de Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho tornaram-se referências como líderes intelectuais dos educadores dessa geração.

Assim, tornar-se um país industrializado era símbolo de aquisição de identidade econômica, de autenticidade cultural, política e científica.

No período anterior à criação do CNPq a imprevisibilidade de recursos coibia a organização da comunidade científica como um grupo relativamente autônomo. Até mesmo a concepção que se tinha do que era ciência se distancia do que se propõe para este trabalho. A prática da atividade científica era fundamentalmente cultural. A partir daí dá-se a expansão e autonomização do campo da cultura. Para Brandão,

os grupos de intelectuais foram se especializando e passaram a substituir a figura do intelectual dileitante do início do século que, discorria sobre os mais variados temas e campos do conhecimento, ancorado exclusivamente na autoridade conferida pela erudição laurida da cultura geral (1999, p. 125).

A idéia de pesquisa científica como um mecanismo para se alcançar o desenvolvimento era pouco difundida. Sua influência, bem como a do conhecimento científico nas diversas instâncias sociais e no poder econômico, de modo específico, era algo relativamente novo. Talvez de maneira mais clara tenha se manifestado não só ao Brasil, mas ao mundo a influência da pesquisa, da prática científica para o desenvolvimento da sociedade em suas distintas facetas com o advento da bomba atômica.

Deste modo, ciência, para nós, neste aspecto extrapola o estudo do desenvolvimento da história da evolução do método científico, para se configurar como teorias, invenções, descobertas dos homens de ciência guiados por seus valores, normas, costumes, sistemas sociais que tão de perto influenciam suas atividades.

Em entrevista concedida a Schwartzman, Manuel da Frota Moreira²¹ se refere ao fato de que mesmo existindo exemplos da importância da pesquisa, do conhecimento científico e da tecnologia para o desenvolvimento do país era admirável o fato dessa conotação não ser explícita. (SCHWARTZMAN, 1979).

Somente a partir da segunda década de 1960, quando se criou o Programa Estratégico de Desenvolvimento²², é que se colocou “a ciência e tecnologia como programa ou como setor

²¹ Manuel da Frota Moreira formou-se em Medicina em 1940, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, especializou-se em 1943 em Fisiologia Humana nos Estados Unidos e na Inglaterra em 1953. Foi diretor do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), do Departamento Técnico-Científico de 1953 a 1975.

²² O Programa Estratégico de Desenvolvimento (1967/1969) enfatizava as metas setoriais definidas no Plano Decenal (1967/1976). Foi apresentado em julho de 1967 e consistia, numa primeira fase, de diretrizes de política

prioritário para a ação do governo, a abrangerem na realização de seus objetivos toda a estrutura governamental” (Ferreira, 1979, p.14).

No setor da educação o Programa Estratégico de Desenvolvimento enfatizava a “Operação-Escola”, por meio da qual se faria “cumprir a obrigatoriedade escolar da população de 7 a 14 anos, ao menos ao nível do ensino primário, nas capitais e centros urbanos mais importantes dos vários Estados brasileiros, a partir de 1969”. Seu êxito se daria por meio da eliminação dos *déficits* de atendimento e principalmente pelo procedimento de “uma reforma imediata no sistema de ensino primário brasileiro”²³.

A institucionalização da pesquisa com a criação do CNPq não pressupõe desconsiderar a existência dessa prática ou dos homens de ciência no Brasil antes desse evento, bem como as circunstâncias que os conduziram e que permitiram o desenvolvimento dessa comunidade. Definitivamente instalou-se, após isso, o *ethos* de planejar o desenvolvimento, de disciplinar as prioridades, de postergar determinados setores em função de outros.

Contudo neste trabalho, a participação dessas figuras, ou melhor, de uma figura em especial, a de Sílvio Coelho dos Santos, se circunscreve a um período (1960/1970), no qual se desejava, além de implantar no país uma tradição científica forte, carecia que em primeira instância essas figuras estivessem envolvidas com as aspirações, colocadas nos discursos oficiais, de se transformar o Brasil em nação desenvolvida, modernizada. Estava-se às voltas com uma urbanidade que crescia e se industrializava, o que reivindicava a modernização econômica e política do país (MARTINS, 1987).

As aspirações governamentais, para Ferreira não poderiam ser pensadas sem a “existência de uma comunidade científica ampla, bem apoiada pelos poderes oficiais, mas por igual dotada de autonomia de pesquisa, fonte insubstituível da criatividade no trabalho científico” (1979, p. 18). Isso gerou durante toda a trajetória de constituição dessa comunidade uma situação de ambigüidade. Abrigados pelo Estado como mecenas a partir da segunda metade década de 1930, um grupo que conceituaremos como Intelectuais Modernos sabia que não seria mais os “mestres

econômica e de diretrizes setoriais, com alguns vetores de desenvolvimento regional. Pensado por Roberto Campos concretizou-se no Governo do Presidente Costa e Silva (1967/1969), por meio do Ministro Hélio Beltrão (1968/1970), que ocupava a pasta do planejamento. Consultar sobre esse tema: MACARINI, José Pedro. **A política econômica do Governo Costa e Silva (1967-1969)**. Fonte; <http://www.scielo.br/pdf/rec/v10n3/01.pdf>. (Acesso em 19/03/2008).

²³ Ministério do Planejamento. Reforma do Ensino Primário. Sistema de Promoção por Avanços Progressivos (I). Setor de Educação e Mão-de-Obra – IPEA. Rio de Janeiro, fevereiro de 1968.

de suas relações com a política e que essa identidade social tão procurada depende então, de algum modo, de seu reconhecimento pelo Estado” (Martins, 1987, p. 87).

Na composição da intelectualidade brasileira em diversos momentos de sua trajetória estiveram presentes homens admiravelmente lúcidos, críticos, conhecedores de suas potencialidades e de suas limitações e, sobretudo, otimistas em relação ao desenvolvimento do país, em seus diversos aspectos. Nesses homens o otimismo, muitas vezes inglorioso, alucinado e infundável, pode ser entendido como perseverança, que não brota de uma perspectiva infantil do futuro, mas de tarefas realizadas por homens bem formados, que trabalhavam com entusiasmo “no ápice de suas inteligências e criatividade” (Schwartzman, 1979, p. 2).

Ainda com Schwartzman compreendemos que tal otimismo vem de

uma certeza íntima de haver chegado, um dia, às fronteiras do conhecimento e ter podido ajudar a criar condições de trabalho de qualidade indiscutível. Ante esta certeza, fracassos e frustrações, trazidas por fatores alheios ao próprio controle, são menos importantes e não chegam a abalar a disposição de tudo recomeçar e, da mesma forma, se preciso for, para chegar ao mesmo fim (1979, p. 1).

Assim, considerando a importância da atividade científica para o desenvolvimento das nações no contexto, importava também abandonar o espontâneo com relação à ciência e à pesquisa científica, para que o desenvolvimento científico acompanhasse e contribuísse para o desenvolvimento econômico e a modernização. Iniciativas do governo por meio do incentivo à pesquisa colaboraram para imprimir um novo espírito científico nos homens de ciência no Brasil que se empenharam em produções em diversas áreas, inclusive a educacional. Era uma perspectiva de visão de “desenvolvimento da ciência nacional” não como “um simples correlato, mas a verdadeira base sobre a qual o desenvolvimento econômico e social deveria ser construído” (Schwartzman, 1979, p. 9-10).

A participação de intelectuais na história do país, não pensados necessariamente com os pressupostos definidos neste estudo, é um fato. Referimo-nos aqui em especial ao início dos anos 1920, quando essa participação se fez sentir de modo mais contundente no plano da cultura. Este foi marcado pela inflexão do movimento modernista em 1922. Posteriormente, na primeira metade da década de 1930, é que surgem segundo Martins, “as primeiras tentativas de interpretação de conjunto da história, da economia e da sociedade brasileira”. Para ele, que assume o termo *intelligentsia*, e nós que neste estudo optamos por adotar o termo

intelectualidade, esse grupo procurou “atravessar o espelho (europeizado) para ‘**ver**’²⁴ o país e advogar a mudança. A procura da identidade social passa igualmente pela busca angustiada de uma ponte entre essa completa renovação cultural e a reforma da sociedade: a ponte entre a modernidade e a modernização do país” (1987, p.79).

Com esse espírito chega-se à década de 1950 e em seu bojo a odisséia desenvolvimentista: 50 anos de desenvolvimento em 5 de governo. Desde os anos de 1930, o país vivia um processo de substituição de importações não planejado. A ausência de planejamento constituía a causa dos constantes desequilíbrios no balanço de pagamentos. O ideal desenvolvimentista se afirmou num conjunto de trinta²⁵ metas que deveriam ser alcançados em diversos domínios da economia e se tornou conhecido como Programa ou Plano de Metas.

O Plano de Metas instituído por Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956/1961) pretendia suprir a carência de planejamento. Esse plano foi elaborado com fundamentos em estudos e diagnósticos realizados desde o início da década de 1940 por diversas comissões e missões econômicas²⁶.

Na primeira metade da década de 1960, no Estado de Santa Catarina também foi instituído um plano estadual de desenvolvimento, o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I), proposto por Celso Ramos (1961/1966), durante sua gestão, e que se assemelhou ao plano nacional no que concerne a algumas metas, como vimos inicialmente.

Analisamos com Schwartzman que, mesmo que em dados momentos tenham surgido interpretações que atavam o desenvolvimento econômico e social à produção do conhecimento científico em todos os setores sociais, e em muitos contextos até mesmo colocado como

²⁴ Grifo do autor.

²⁵ Incluiu mais uma meta, a 31ª, chamada de meta-síntese, que foi a construção de Brasília e a transferência da capital federal para essa cidade, na região centro-oeste do Brasil.

²⁶ Os estudos da Comissão Mista, assim como os do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), os da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), indicavam a premissa de eliminar os "pontos de estrangulamento" da economia brasileira. Tratava-se de setores críticos que não permitiam um adequado funcionamento da economia. O Plano de Metas, esboçado pouco antes da posse de JK por uma equipe do BNDE, pretendia superar os obstáculos estruturais. As metas deveriam ser definidas e implementadas em estreita harmonia entre si, para que os investimentos em determinados setores pudessem refletir-se positivamente na dinâmica de outros. O crescimento deveria ocorrer em cadeia. SILVA, Suely Braga da. **50 anos em 5: a odisséia desenvolvimentista do Plano de Metas**. Fonte:<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm> (Acesso em 12/11/2007).

“condição essencial e causa de desenvolvimento da economia e da sociedade”, não se trata de pensar sobre uma perspectiva unilateral.

Para Schwartzman, é preciso “ter uma visão mais apropriada da atividade científica como atividade social e examinar, em cada caso, seu relacionamento com o contexto histórico em que se dá” (1979, p. 12), para então analisar até que ponto a racionalidade científica foi um fator agregador do desenvolvimento, da modernização, como é o caso da administração pública planejada.

Como inexiste a possibilidade “que faça com que, em um momento dado, a ciência deva ser adequada ao amplo conjunto de problemas que os homens estejam confrontando” cabe neste trabalho considerar a ciência e a prática da pesquisa científica como um fenômeno social (Schwartzman, 1979, p. 6).

Somente este entendimento permitirá a abordagem do intelectual Sílvio Coelho dos Santos, que priorizamos neste trabalho por algumas características específicas, que veremos posteriormente e será analisado como intelectual moderno. Em grande medida, além deste citado, na década de 1960, diversos homens da intelectualidade brasileira e estadual lançaram mão dos parâmetros propostos pelas Ciências Sociais para pensar o setor educacional brasileiro.

Assim também se deu no Estado de Santa Catarina, no CEPE. Como o conceito de ciência e a prática da pesquisa científica não são sinônimos, pretendemos não naturalizar o entendimento do conceito de intelectual moderno, posto que não “operam com um significado unívoco” (Vieira, 2006, p. 3) e sim polissêmico, e sob a tutela das ciências sociais para aproximarmos-nos de suas práticas.

O entendimento do conceito de *Intelligentsia* e de Intelectual Moderno partiu principalmente dos trabalhos de Vieira (2005-2006), Martins (1987), Berlin (2005), Brandão (1999) e Pécaut (1990). Para pensar o conceito de Intelectual Moderno, na especificidade deste estudo, identificamo-nos com as idéias propostas especialmente por Vieira, sempre em diálogo e com a contribuição dos teóricos anteriormente citados. Nos propusemos a analisar a participação do intelectual Sílvio Coelho dos Santos e sua contribuição na organização do CEPE, bem como os discursos produzidos para pensar a educação nessa instituição durante a década de 1960, ocasião da presença desse intelectual na instituição.

Este trabalho se esforça por compreender a atividade científica, política e cultural de Santos, procurando elos entre essas atividades e seu contexto social. Para tanto, neste estudo, a

relação entre a missão social, o pertencimento, a centralidade da educação e a atividade intelectual possibilitaram pensar esse agente e os limites impostos a ele, conforme os diversos lugares nos quais se movia. Resta compreender então primeiramente os conceitos de Modernidade e de Modernização. Consideramos a “flexibilização do conceito de verdade científica que resultou no conceito cada vez mais ampliado da verdade como um processo”, segundo propõe Brandão (1999, p.182). Ao pensar na verdade como um processo, não desvalorizamos a prática científica e sim ponderamos as avaliações históricas dos distintos campos do conhecimento (BRANDÃO, 1999). Assim, a teoria não é a explicação da realidade, mas dela nos aproxima. Contamos com o escopo teórico fornecido por Vieira e Faoro para realizar essa aproximação.

1.5 - Apreendendo os conceitos de Modernidade e Modernização

O entendimento do processo de modernização como ambíguo contribui para clarear as questões colocadas anteriormente. A ambigüidade conforme propõe Xavier (1999), naquele contexto se expressava pelo conflito entre a vontade de levar a sociedade à modernidade, e a necessidade de fomentar planos político-administrativos seguindo normas coerentes, racionais e métodos científicos que convergissem para a definição da modernização e do incremento dos setores político, econômico e cultural. Esse era o impasse que Celso Ramos enfrentava em seu governo.

A mesma pesquisadora compreende que a modernização segue um modelo, gestado “pela doutrina que a alimenta e que define o formato da mudança desejada que limita a ação modernizadora aos mecanismos de controle e regulação da mudança, sempre procurando conservar os valores requeridos para a manutenção do poder das elites dirigentes” (Xavier, 1999, p. 21-22).

Isto posto, Modernidade ganha a forma de “um movimento intrínseco, algo que obedece à lei natural do desenvolvimento (FAORO, 1992) enquanto que a modernização constitui um movimento extrínseco (...), algo como uma mudança que se quer realizar por decretos” (Xavier, 1999, p.21).

Considerando tais pressupostos, e a fronteira tênue que se coloca entre modernidade e modernização, e que como defende Xavier é uma tensão mal resolvida, Santa Catarina “sofreu ímpetus modernizadores nos quais cada nova modernização sepultava a anterior e nenhuma delas conseguiu” fazer com que o Estado realmente “encontrasse o desenvolvimento” (1999, p. 21-22).

Ainda segundo a interpretação que Xavier faz do pensamento de Faoro o desenvolvimento se constitui no “único caminho através do qual seria possível estender os benefícios sociais elementares, ou seja, a cidadania, à maioria da população, trazendo, por esta via, a Modernidade à sociedade” (1999, p.22).

No Estado, algumas realizações como o POE (Plano de Obras e Equipamentos), o Seminário Socioeconômico, a posterior proposta de desenvolvimento global (PLAMEG I e II), a criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) objetivando desenvolver pesquisas em educação com o fim de subsidiar políticas para o setor, a criação do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED), a criação da UDESC (Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina), e elaboração do Plano Estadual de Educação (1969-1980), emergiram e refletiram as idéias de Celso Ramos, do empresariado, e de um grupo de catarinenses, do qual se destacou Sílvio Coelho dos Santos como intelectual, e seus esforços conjuntos para situá-lo dentro do projeto desenvolvimentista brasileiro. Essas realizações tendem a um processo de modernização inserido num projeto amplo de modernidade.

Para Faoro, a Modernidade compreende um caminho que “não é um reflexo, nem meramente uma transição, mas um processo que não depende de comandos externos para se realizar” (1992, p. 18) . É, portanto, um fator intrínseco, sujeito às leis naturais que propõem o desenvolvimento. Ainda segundo Faoro,

o caminho que leva a ela é o mesmo caminho no qual trafega a cidadania. Essa via, que só os países modernos, e não modernizadores, percorreram, não tem atalhos. Os atalhos estão cheios de atoleiros de autocracias. Se o relógio da história não tem um curso fatal, ele não se deixa adiantar para que o relojoeiro queira alcançar, ao nascer do sol, o meio-dia, trapaceando o espectador e trapaceando-se a si próprio (1992, p. 18).

O desenvolvimento se configura nesse aspecto como “o aparecimento de algo adequado ou que o ser comporta, que estava na essência do ser” (Faoro, 1992, p. 19). Sobre o desenvolvimento, e de modo incisivo, Faoro destaca que

não pode ser matéria de decretos, nem é assim que uma nação aprende de outra. Uma elite não pode, pela compulsão, pela ideologia, gerar a nação. A nação, que

quer se modernizar sob o impulso e o controle da classe dirigente, cria uma enfermidade, que a modernidade, quando ela aflorar, extirpa (1992, p, 20).

Primamos por pensar que em Santa Catarina os “ímpetus modernizadores”, a experiência de modernização que foi engendrada pelas elites dirigentes num contexto em que a “economia catarinense (...) passou a ser pensada pelos órgãos governamentais, acompanhando a política econômica definida em nível nacional e o movimento geral de industrialização brasileira” (Aguilar, 2006, p.67), foi o caminho traçado rumo à Modernidade. Isso a partir de um planejamento racionalizador intensificado na década de 1960. Percorreu uma direção sob o impulso, controle e conservação das elites locais no poder, oposta às proposições de Faoro para compreender o conceito de Modernidade como processo natural (seguindo leis naturais, abarcando toda a sociedade, sem precedentes e compreendida como uma etapa do processo civilizatório).

Ainda sobre o aspecto desse conceito como um processo natural, como o é defendido por Faoro, as questões políticas colocadas no início deste trabalho convidam a discordar dessa naturalidade, quando se coloca uma aparente divergência entre dois grupos, que na verdade não se diferiam em sua ideologia, mas que desejam manter-se no poder, dividindo-se nesses espaços. Para se definir o lugar de atuação das elites dominantes nesses espaços, há que se compreender que diversas estratégias são pensadas na definição dos mesmos.

A realização do Seminário Socioeconômico e a implantação dos Planos de Metas I e II, idealizados para desencadear o processo de modernização que se instalou na década de 1960, no governo de Celso Ramos (1961-1966) e se estendeu ao governo de Ivo Silveira (1966-1971), com base na ideologia do desenvolvimento, exemplificam os movimentos obtidos a partir da visão de uma elite política e empresarial, amparada por um organismo internacional, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Esses são alguns fatores que admitem questionar a naturalidade do processo de modernidade no Estado.

Também o fato de estender a prática do planejamento para outras esferas sociais, ou seja, principalmente “do domínio econômico para o campo da escolarização”, segundo compreendem Teive e Dallabrida (2003, p.95), contribuem para perceber um conjunto de movimentos que figuram como estratégias lógicas de uma elite política catarinense, para pensar o processo de estruturação do sistema no jogo das relações da própria política, o que mais uma vez caracteriza o processo de modernização do Estado.

A estruturação, a organização do Estado pelos caminhos da expansão econômica demandou mediações e temporalidades diferentes e um movimento de práticas discursivas e estratégicas e assim envolveu a participação ampla de protagonistas múltiplos, questões complexas e principalmente negociações, nada naturais.

Ao pensarmos o conceito de Modernidade, enfatizamos o papel central que a produção discursiva e a “ação político-cultural dos intelectuais na construção do projeto da modernidade” é um princípio. Nesse sentido o Estado catarinense por meio da realização de ações modernizadoras pleiteia a modernidade. Como a participação da intelectualidade na busca da modernidade opera em tempos e espaços desiguais e a “partir de tradições diversas perpassou instâncias sociais e culturais”, coadunando com os pensamentos de Vieira apreendemos que é necessário para pensar o conceito de Modernidade considerar a flexibilidade que o termo corrobora. No seu dizer a Modernidade “não se caracterizou como um período histórico com rígidas fronteiras espaciais e temporais. Ao longo de cinco séculos ela produziu uma rica variedade de tradições” bem com “uma infinidade de referentes históricos, filosóficos, políticos e estéticos” (Vieira, 2005, p. 1-2).

Isso denota ao conceito uma polissemia complexa que admite recortar tempos e espaços específicos, os movimentos dos agentes, sua rede de sociabilidade, sua prática social e política, entre outras questões, para alcançar os limites e possibilidades que não consentem entender a modernidade como um processo natural de desenvolvimento, descolado de lideranças externas e que abarcaram a sociedade de modo amplo.

Modernidade ganha neste trabalho,

a condição de vontade. Vontade orientada para produzir o encontro entre a cultura científica e a cultura política, entre o conhecimento tecnológico e as práticas administrativas do Estado, entre a ação educativa e a formação de uma sociedade ordenada, asseada e laboriosa. Projeto ambicioso apoiado sobre as idéias de ordem, de verdade, de racionalização, de desenvolvimento e, sobretudo, de progresso (VIEIRA, 2005, p. 2).

Assim sendo, compreendemos essa “condição de vontade” como ação voluntária impetuosa, que modifica conforme os grupos com distintos nomes e formações que pensam a sociedade e buscam o objetivo de promover as transformações consideradas necessárias para realizá-la. A modernização ganha status de processo, de etapa a se cumprir rumo à modernidade e se manifesta em Santa Catarina por meio de uma elite política em diálogo com representantes dos mais distintos setores sociais entre os quais os intelectuais.

Assim modernização é compreendida segundo a idéia de operações no plano das políticas sociais, da organização, da administração, da racionalização da administração pública, movimentos executados pelo Governo de Celso Ramos em seu plano global de desenvolvimento, e por Sílvio Coelho dos Santos ao pensar as reformas candentes para modernizar o setor educacional. Contudo, para Faoro, todo o empenho empreendido por grupos não implica atingir o desenvolvimento.

De acordo com as proposições de Faoro, para a instauração da modernização de um modo voluntário, “quem a dirige é um grupo ou classe dirigente – com muitos nomes e de muitas naturezas” (1992, p. 9). No Estado de Santa Catarina, entre os nomes, destacamos no debate intelectual a atuação de Sílvio Coelho dos Santos, ligado à problemática da educação e comprometido com a criação do CEPE.

Esse intelectual se destacou, ao nosso ver, no grupo que projetou para o Estado uma política para a educação pública ligada a um projeto mais “amplo de modernização político-administrativa, logrando fundar instituições de ensino, estudos e pesquisas”. Aproximamo-nos assim da compreensão de Xavier (1999, p.22), ao analisar as ações de Anísio Teixeira para implementar a reforma da educação brasileira. Santos igualmente pleiteava a modernização da sociedade catarinense no seu conjunto, tendo como feição central a educação. Em grande medida, sua participação se deu na organização da equipe que compunha o Serviço de Levantamentos, Pesquisas e Inquéritos (SLPI), na realização dos estudos para a implantação do CEPE, na coordenação da realização de pesquisas em educação e no grupo de trabalho constituído para implementar o Plano Estadual de Educação (PEE) catarinense.

Para o intelectual Santos o povo era inconsciente e, portanto, eram “os setores da elite com tendências renovadoras que” deveriam “arcar com a maior parcela de responsabilidade” (1968, p. 9) rumo à modernização. É nesse impasse que a educação toma fôlego e passa a ser visada como propulsão para que Santa Catarina atingisse seu objetivo de modernizar-se.

Para Santos, nessa busca da modernização era preciso utilizar a técnica do planejamento para promover e influenciar nas soluções dos problemas que a educação catarinense apresentava no contexto. Segundo esse intelectual, as bases desse processo eram “mais políticas do que técnicas”, porém não era mister que tal empreendimento recaísse sobre os “ombros” do governo. Era fundamental a participação das “camadas mais lúcidas da sociedade” na busca “pelo

entendimento do **porquê** e do **como**²⁷ se utilizariam a técnica “do planejamento para garantir o progresso do sistema educacional, que antes de tudo” precisaria “ser adequado à realidade regional e estadual” (1970, p. 7). Competia ao governo formular os objetivos e demarcar os meios para alcançá-los.

Assim, Santos possibilita apreender que um dos degraus para o progresso é tornar o ato de planejar parte integrante das práticas governamentais, cientificando-as, racionalizando-as, tornando-as menos esbanjadoras e abandonando o ato de improvisação. Complementando essa idéia, no seu pensamento toda a busca de “tentativa de melhoria de aceleração ou controle, somente pode ser realizada tendo em vista sua perspectiva global”, assim a todos os setores sociais caberia a incumbência de elaborar seus planos setoriais para que não existisse um processo de modernização desarmônico, assimétrico, resultado de discussões isoladas e sem possibilidade de resolução (1970, p.7).

Outro passo que percebemos nas concepções de Santos (1970, p. 8) era a necessidade da abertura ao diálogo de modo “franco, inteligente, democrático, e antes de tudo dirigido pela vontade de acertar, de contribuir”. Nesta fala consideramos nítido o aspecto do conceito de Modernidade assumindo uma “condição de vontade”, que se estreita com as concepções por nós defendida neste trabalho, ou seja, a contribuição de intelectuais que preparados por meio de sua formação cosmopolita e espírito criativo estão dispostos a dirimir as lacunas existentes entre a cultura científica e a política, o conhecimento tecnológico e as práticas administrativas do Estado, a ação educativa e a formação de uma sociedade ordenada, expurgada e operosa, conforme coloca Vieira (2006).

Na maratona rumo à modernização mais um aspecto considerado por Santos como indispensável é a realização de eventos que permitam debater com autoridades e técnicos sobre os problemas em voga e que são inadequados ao processo de desenvolvimento que se propõe para os distintos setores sociais. Juntamente vem a realização de pesquisas-diagnóstico que permitam uma visão clara do contexto que se deseja desenvolver. Atadas a essas necessidades se encontram as condições concretas de realização dessas pesquisas que são plausíveis por meio da consolidação de convênios a serem firmados com instituições e organismos sejam nacionais ou internacionais para o trato dos problemas setoriais.

²⁷ Grifos do autor.

A elaboração de relatórios exaustivos sobre as questões discutidas, focalizando os problemas e, sobretudo, indicando suas possibilidades de resolução a curto, médio e longo prazo, compõem o processo de desenvolvimento. Ele aponta também as quase sempre necessárias reformas administrativas, que devem ser intensificadas pela elaboração dos planos setoriais organizados preferencialmente por “um grupo de técnicos de alto nível (...) determinando as modificações estruturais e funcionais que se fazem necessárias na máquina administrativa responsável pelo controle e desenvolvimento” (Santos, 1970, p. 10), evitando assim a discrepância entre os atributos humanos e técnicas dos responsáveis pelos setores e o rendimento dos mesmos.

Por fim, a questão que se coloca premente é a educação do povo, e a adequação do aparato educacional composto por estabelecimentos de ensino, currículos, dentre outros, sem os quais nenhuma proposta com objetivos de modernização obterá êxito. Este fator está aliado ao imperativo de preparação de um corpo docente apto a cumprir tão dantesca tarefa, além de evitar a evasão para outros setores e os “clientelismos políticos” vivenciados no contexto.

Sob a perspectiva educacional, setor ao qual Santos se dedicou durante sua presença no CEPE e da sua importância para a afirmação do processo de modernização, ele é enfático:

o Estado e o país têm pretensões de desenvolvimento acelerado. Dessa maneira a educação (embora não sendo a propulsora exclusiva desse desenvolvimento) tem parcela ponderável de responsabilidade durante o período de afirmação do processo, do ‘arranco’ desenvolvimentista. E se o desenvolvimento nos países não ou semi-industrializados, tem maiores possibilidades de ser atingido pelo uso da técnica do planejamento, não cremos que os educadores possam se furtar ao uso dessa técnica, caso desejem efetivamente ajustar o sistema de ensino às expectativas do desenvolvimento (1970, p. 12).

O uso da técnica de planejar, na expectativa de Santos, se constituía no único meio que permitiria alcançar os objetivos propostos não só pelas instituições direta e indiretamente ligadas ao ensino, sua própria razão de existir, bem como ao plano global proposto pelo Governo do Estado.

Ao se referir a ‘camadas mais lúcidas’, ‘técnicos de alto nível’ e, de modo específico, por seu envolvimento com o projeto formativo por meio da organização e elaboração de um plano setorial para a educação catarinense na década de 1960, Santos abre um precedente para nos dirigirmos ao trato de outros dois conceitos que nos são caros neste trabalho: os conceitos de *Intelligentsia* e Intelectual Moderno. Este último, deriva do primeiro e com ele identificamos sua figura. Passemos a eles.

1.6 - *Intelligentsia* e Intelectuais modernos: principais atributos

Vieira, ao compor artigos que focam a temática dos intelectuais, afirma que há sobre ela “uma significativa tradição de estudos acadêmicos (...) ainda que os delineamentos e os suportes das análises tenham se alterado ao logo do tempo” (2006, p. 2). Neste trabalho buscamos fundamentos em alguns estudiosos que ao pesquisar de modo profundo esta questão possibilitam pensar o conceito de Intelectual Moderno, diante das inúmeras possibilidades que ele permite.

A gama de alterações na compreensão do tema permite ir adiante dos princípios de pensamento aos quais as idéias se articulam para entender os “agentes, os projetos, as instituições e, sobretudo, as ações sociais que estas informavam e justificavam” (Vieira, 2006, p. 3). E em particular neste trabalho a intensa relação estabelecida entre os setores da educação, da economia, da política e o processo de modernização no Estado de Santa Catarina.

Daniel Pécaut, ao discorrer sobre a participação dos intelectuais em distintos contextos de desenvolvimento na nação brasileira, considera que os da segunda metade da década de 1950 “estavam seguros de ter vocação para desempenhar, como categoria social específica”, com “um papel decisivo nas mudanças políticas”. E muito além de seus precursores da década de 1930 “reivindicaram o título de *intelligentsia*, pois, a partir de então, inclinam-se decididamente para o ‘povo’ e não duvidam dos poderes da ‘ideologia’”. Esta, concebida como uma força material eficaz para encaminhar a transformação do real e não como uma representação desfigurada do mesmo, reforçando desse modo a aproximação do modelo clássico russo de *intelligentsia*. Sob a égide de ser uma *intelligentsia* havia “a seus olhos, implicações que (...) estão em linha direta com a tradição russa” (Pécaut, 1990, p. 103).

Ao tratar esse grupo, Pécaut se refere aos que se posicionaram a favor do campo nacionalista e popular, à esquerda intelectual, o que não significa subestimar a existência e a articulação de grupos antinacionalistas. O primeiro grupo, para Pécaut, especialmente após 1955, estava certo de ser hegemônico.

Vieira (2006) trata dos significados dados aos conceitos de *Intelligentsia* e Intelectual nos Séculos XIX e XX, no domínio das Ciências Sociais e da Filosofia Política, porém deste pesquisador nos deteremos na primeira. Já Martins (1978) e Berlin (2005) se arraigam na compreensão do conceito de *Intelligentsia*.

Importa refletir juntamente com Vieira e Martins, por apresentarem “um bom roteiro para reflexão sobre as relações entre a educação e a política” (Brandão, 1999, p. 125), e também com Berlin, primeiramente a origem do termo *Intelligentsia*. Vieira faz uma incursão na raiz do termo *intelligencja*, que foi difundido na Grande Polônia (no Império Prussiano) com a obra “Em amor à Pátria” (1844), de Karol Libelt (1807/1875). Nesse contexto fazia referência aos “membros bem educados da sociedade que, apoiados na razão e no conhecimento, assumiram as responsabilidades de defender os interesses da pátria e do povo” (Vieira, 2006, p. 4). Também “pressupunha a sensibilidade e a responsabilidade dos cultos no tocante à educação do povo e à afirmação da nação” (idem).

Berlin (1909/1997) afirma que em “nenhum país houve maior grau de consciência histórica, nem foi maior ou mais intensa a atenção prestada às questões ideológicas, do que na Rússia dos séculos XIX e XX”. Para ele, foi o “lar da história das opiniões gerais, das crenças e da perspectiva intelectual geral das pessoas cultas influenciadas pelo progresso das artes e ciências e pelos fenômenos políticos, econômicos e sociais” (2005, p. 105-106). Paradoxalmente poucas dessas idéias que transformaram pensamentos e ações, brotaram em solo russo. As idéias na Rússia eram caracterizadas pela seriedade, pelo interesse profundo e exerciam uma função maior e peculiar nesse país, muitas vezes questões de vida e de morte. As suas formulações na Rússia, não importando como e onde foram elaboradas as idéias, é que geravam a diferença crítica e influenciavam o pensamento, os sentimentos e as práticas de maneira categórica (BERLIN, 2005).

Arriscando na redundância “no domínio das idéias gerais a sua característica mais extraordinária não é a inventividade, e sim um grau singular de reação às idéias dos outros”, quando adotadas pela *intelligentsia* como verdades (Berlin, 2005, p.108).

As reflexões de Martins consideram que “originalmente o termo denota e, posteriormente, em geral conota a existência de grupos de intelectuais que se caracterizam - e se distinguem de seus pares - por um certo número de atributos, entre os quais o principal refere-se à natureza particular de suas relações com a política”. Mesmo considerando essa particularidade vale notar que para esse pesquisador não deva existir necessariamente uma relação entre a “condição de intelectual e a de ator político” (1987, p. 67). Esse grupo, de caráter geral, integra as camadas elevadas da sociedade ou fruem de uma situação distinta nela.

Mediante o que nos coloca o pensamento de Martins, esse sentimento de pertença a um estrato social específico impele a *intelligentsia* a um “sentimento de não-identificação com a sociedade tal como esta se apresenta, o que pode traduzir-se por uma rejeição do *status quo* e constituir a fonte do desejo de transformar tal sociedade” (1987, p. 69). A compreensão dessa problemática nos faz caminhar no sentido de apreender o significado atribuído ao termo no contexto russo.

A particularidade da *intelligentsia* russa, ao menos daqueles membros que

deixaram sua marca no desenvolvimento mental russo do século XIX, foi muito além: rendeu-se ao que acreditava ser verdade com uma sinceridade de propósito de vida inteira rara vezes vista fora da experiência religiosa no Ocidente. A *intelligentsia* não compreendia toda a sociedade culta russa - longe disso -, mas constituía seu elemento mais ativo (Berlin, 2005, p.108-109).

Na Rússia derivou-se provavelmente do termo latino *intelligentsia* e se tornou conhecido especialmente pelas obras de Ivan Turguêniev (1818/1883), que caracterizava “o homem culto, orador eloqüente, nacionalista e defensor apaixonado de mudanças sociais” (Vieira, 2006, p.4). Ainda assim, como contraponto Turguêniev, que era um “dos inimigos mais apaixonados e eficazes da servidão”, juntamente com Nekrasov, não concederam a tão defendida liberdade aos próprios servos. A particularidade da *intelligentsia* residia no fato de defender, pregar e praticar, de acordo com Berlin “a noção da unidade inquebrantável da natureza humana” (Berlin, 2005, p. 109).

Assim, Berlin compreende que

a idéia do profissionalismo – a divisão do que se faz como um especialista e a atividade como ser humano, a separação entre o *métier* público e a vida privada, a noção do homem como um ator que desempenha ora este papel, ora aquele – sempre tem sido mais fraca na Rússia que no Ocidente. A diferenciação das funções, a especialização, um sistema social arrumado em que todo homem tem o seu lugar e a sua ocupação, nunca foi uma idéia central russa na teoria ou na prática (2005, p. 109).

E ainda assegura que

eles acreditavam que o homem era um só, que qualquer forma de compartimentá-lo era uma mutilação dos seres humanos e uma distorção da verdade. Esse ponto fundamental de diferença é o que distingue a atitude geral da maioria daqueles a quem consideramos

escritores russos típicos e a atitude de um bom número de escritores do Ocidente. E é central para o conceito russo de *intelligentsia* (2005, p. 153).

A *intelligentsia* russa sempre buscou tratar questões específicas da Rússia, como o seu passado, seu presente, suas perspectivas, caráter, vícios, vicissitudes, ou seja, suas ‘questões malditas’, como as denominava Heine²⁸, ao passo que em países como a Inglaterra, Alemanha e França as escritas dos intelectuais abordavam questões abrangentes como as relações humanas, a natureza, o amor, a vida, ou seja, temas mais gerais.

Ainda quanto à origem do vocábulo, Martins considera que é controversa exatamente porque aparece simultaneamente nos diferentes contextos políticos da Polônia e da Rússia durante o Século XIX. A dificuldade para a compreensão reside também no fato de assinalar coisas diversas. Pode caracterizar ao mesmo tempo “o conjunto dos intelectuais de um dado país” quanto “os grupos mais restritos de intelectuais que se fazem notar por sua capacidade de fornecer uma visão compreensiva do mundo, por sua criatividade e/ou por suas atividades direta ou indiretamente políticas” (1987, p. 68-69).

Assim a palavra, durante seu processo de construção conceitual durante os séculos XIX e XX, permite que lhe seja dado um tratamento polissêmico. Ao mesmo tempo em que a *intelligentsia* “aparecia como representante do ‘ethos’ da renovação, da modernidade, da civilidade, do progresso do povo e da nação”, sofreu por parte de seus críticos a acusação de ser “portadora de um espírito de soberba, sectário, eslavófilo e, portanto, incapaz de representar interesses universais e racionais” (Vieira, 2006, p. 3).

No livro “A força das idéias” (2005), Isaiah Berlin expõe que o conceito de *Intelligentsia* faz pensar um fenômeno criador de todas as formas de dispositivos de censura, de cruzadas intelectuais, de empenho na organização de estratos ligados à literatura, à arte na defesa das nações de quaisquer influências, como políticas e religiosas, entre outras. A *intelligentsia*, ao se ocupar não só das idéias, mas de outras modalidades de comunicação humana, se coloca numa condição de ambiguidade na busca de solução, de equilíbrio aceitável para as questões que suscitam.

²⁸ Berlin considera que essa expressão russa “parecer ter sido cunhada em 1858, por Mikhail L. Mikhailov, quando ele a usou para traduzir ‘die verdammten Fregen’ do poema “Zun Lazarus” (1853-1854) de Heinrich Heines (2005, p. 309 e 312).

Para Martins, o sentimento de missão social é um traço marcante “nos membros de uma *intelligentsia* que se **desligam** dos privilégios de seu meio, para clamar pela justiça social e a transformação da sociedade”, é alguma coisa que surge “como uma espécie de imperativo ético, que reveste o sentido de missão que as *intelligentsias* geralmente se atribuem” (1987, p. 69). Tornando-se gradativamente um grupo, se impunham como obrigação moral direta e característica, falar, escrever e ensinar seus conterrâneos menos felizes ou avançados (BERLIN, 2005).

Consideramos que o sentimento de missão social é uma característica que define tanto a *intelligentsia* clássica na Rússia quanto aqueles que denominamos intelectual moderno. Porém, não há para esses últimos, necessariamente, a obrigatoriedade do desligamento dos privilégios do meio para atuar nos diferentes lugares sociais como o era na Rússia. Na *intelligentsia* russa tudo o que faziam de sua vida privada, de suas convicções de seu comportamento, eram da conta do público e da crítica. Eles rejeitavam veementemente a idéia de homens desempenhando papéis. O fato dos intelectuais modernos não se desligarem de seus privilégios, ou seja, desempenharem papéis, os distancia da discussão clássica sobre *intelligentsia* do século XIX, porém não os desqualifica enquanto agentes que operam nos projetos modernos de reforma social.

Na Rússia, o seu traço fundamental foi o pensamento de opor-se racionalmente e de modo permanente a uma ordem estabelecida tida como um caminho de endurecimento considerado como um entrave que impedia o pensamento e o progresso dos homens. Berlin os coloca como “cidadãos de um Estado dentro do Estado, soldados num exército dedicado ao progresso, rodeado de todos os lados pela reação” (Berlin, 2005, p. 152).

Para Berlin (2005), o termo *intelligentsia* não assinala apenas os intelectuais ou os artistas enquanto categoria, pois tanto instruídos quanto desprovidos de instrução podem ser reacionários. De outro lado, simplesmente o fato de protestar, seja com ou sem justificativas, também não faz de nenhuma figura membro da *intelligentsia*.

Para isso, é preciso verificar uma conjunção de fatores, tais como a crença na razão e no progresso humanos, associados a uma profunda preocupação moral pela sociedade. A *intelligentsia* russa era caracterizada pela militância, impregnada em sua essência por sua origem: os regimes efetivamente opressivos.

Para Berlin,

a dedicação moral e intelectual, total e incondicional, às vezes fanática, da *intelligentsia*, sua pureza de caráter e sua busca inflexível da verdade, e o horror com que qualquer lapso de integridade – colaboração com o inimigo, fosse o Estado, a Igreja ou outros poderes obscurantistas – era considerado pelos seus membros, são provavelmente únicos na história humana. A menos que isso seja captado, a história posterior da Rússia, não pode ser adequadamente compreendida (2005, p. 114).

Os conceitos de *Intelligentsia* e de Intelectual Moderno neste trabalho não são considerados sinônimos. O primeiro tem origem numa discussão clássica na Rússia, na qual o termo *intelligentsia*, cunhado entre as décadas de 1860 e 1870, não fazia menção de maneira simplista a um grupo de pessoas educadas, nem aos intelectuais.

Consciente de que sobre o conceito de *Intelligentsia*, muitas questões não foram abordadas e que trabalhamos com aquelas que sob nossa perspectiva são importantes neste trabalho, nos dedicaremos a tratar daqui para diante o conceito de Intelectual Moderno. A partir deste conceito é que estabeleceremos diálogo como Sílvio Coelho dos Santos, no capítulo posterior.

Os significados do termo ecoaram pelos contextos históricos do século XX caracterizando um grupo específico com um “grau de formação e de competência para tratar com o conhecimento erudito e com a cultura em geral, em contraste com as elites de sangue ou de posição econômica”. Diante dessa competência desfrutavam de aptidões “superiores de análise e de elaboração de propostas sociais, se constituía como protagonista político privilegiado” (Vieira, 2006, p. 4-5).

No fim do século XIX o termo *intelligentsia* foi apropriado pela França, que o preteriu em função da palavra *intellectuel*, ou mais precisamente intelectuais, dando atributos ao conjunto dos cultos que se distinguia “como protagonista político com uma identidade definida”. No contexto francês o marco é a produção do manifesto de Émile Zola²⁹ (1840/1902), em favor do capitão

²⁹ Émile Zola escreveu o artigo “*J'accuse*” (Eu acuso). Liderou manifestações em favor de Alfred Dreyfus. Defendia “sobretudo, a necessidade da justiça francesa analisar o caso apoiada em normas jurídicas de valor universal e não a partir da lógica conjuntural dos interesses de Estado” (Vieira, 2006, p. 40).

Alfred Dreyfus³⁰ (1859/1935). A reputação desse conjunto de cultos ia desde “defensores intransigentes da liberdade e da justiça” a “traidores da pátria e da nação”. O termo estava associado sempre a “sujeito político coletivo” e não a determinados indivíduos (Vieira, 2006, p. 6-7). O fato de se constituir em um grupo específico não se institui numa condição fundamental para a existência de uma intelectualidade, portanto, como coloca Vieira, nada impede que se possa abordá-la enquanto sujeito coletivo.

A consolidação do conceito no Século XX está no fato de existirem mecanismos que permitem uma disseminação eficaz de idéias, que propiciaram a projeção dos intelectuais como um grupo organizado em torno de fenômenos sociais específicos que os consolidam numa concepção identitária de protagonistas políticos. (VIEIRA, 2006). Contudo, considerando a possibilidade de múltiplas compreensões, foram também acusados de “sucumbir às paixões da cidade e ao realismo das multidões”, ou seja, tornaram-se temporais e enraizados socialmente. Tal acusação, entretanto, não impediu que o mesmo século os dignificasse por meio de suas “idéias de engajamento, de missão, de compromisso civil” e pela elaboração de “manifestos e de ações diretas na ágora moderna, participando ativamente da vida política” (Vieira, 2006, p. 8).

Para entender o sentimento de missão social é importante considerar que o sentimento de pertença situa-se no plano subjetivo. Trata-se de um sentimento gerado não por uma posição objetivamente ocupada da escala social. Tal sentimento é gerado “pela decalagem pressentida ou vivida entre, de um lado, a sociedade desejada a partir de uma certa visão de mundo, e de outro, a sociedade tal como se apresenta, a sociedade real” (Martins, 1987, p. 69). Essa visão de mundo pode germinar de um desejo de ascensão social, ou do anseio de ver reconhecida socialmente, a condição de intelectual, porém existem outras motivações.

A condição de intelectual moderno não exige o desligamento dos privilégios do meio, não sugere que em razão de seu caráter intelectual o grupo se afaste de seu lugar de origem, se exclua de sua rede de sociabilidade, se prive de seu modo habitual de vida ou das regalias colocadas por seu posicionamento social (MARTINS, 1987), como ocorria com a *intelligentsia* clássica russa, com algumas exceções. Em consonância com Martins, Berlin (2005), reitera que o fato do

³⁰ Era capitão do exército francês, de religião judaica. Foi acusado e condenado por traição sob a égide de ter revelado segredos militares aos alemães. Após alguns anos de prisão recebeu anistia e foi reabilitado em 1902. Foi o pivô de um grande conflito social e político na Terceira República Francesa (1870/1940), declarada durante a Guerra Franco Prussiana. Fonte: <http://www.jafi.org.il/education/100/people/BIOS/dreyfus.html> (Acesso em 18/11/2007) .

intelectual moderno estar envolvido com idéias não o torna um militante, um traidor, um covarde ou um opositor implacável do regime no qual vive.

Os intelectuais modernos procuram dar projeção não às questões de origem e sim de “coesão, tanto diante do Estado como da sociedade civil, e também de assumir o privilégio de se abstraírem dos incômodos das relações concretas de classe, situando-se, através do pensamento, à frente dessa classe universal que é o povo-nação” (Pécaut, p. 103-104). Contudo, conforme assinala Pécaut, os intelectuais dos anos 1950 - notadamente os nacionalistas, populares de esquerda - em diante não estavam isentos de inserção na vida política por meio da idéia de classe que possuíam.

O inconformismo gerado pela visão de mundo em contraste com a sociedade real pode se exprimir nos planos da arte, da ciência, da literatura, dos valores, entre outros. Essa rejeição do *status quo* assume a condição de dever de intervenção política, de missão social. Assim como afirma Pécaut, uma intelectualidade vocacionada para “conduzir a transição para um Brasil senhor dos seus destinos” (1990, p. 114).

Para Berlin, há a necessidade daqueles que atentam para as idéias racionais e procuram harmonizar, integrar, não separar pensamentos, palavras e ação. Porém,

não se segue que estar consciente se suas responsabilidades intelectuais em qualquer sociedade ocidental moderna transforme alguém num subversivo permanente, em alguém sistematicamente contrário ao *status quo*, sob o pretexto de que aqueles que têm uma posição confortável nesse *status quo*, e aqueles que têm sua vida imbuída no *status quo*, são automaticamente inimigos do progresso e da humanidade (Berlin, 2005, p. 158).

Salvo as distintas interpretações conceituais que a polissemia do termo permite, tais figuras foram competentes no trato com a palavra, com a arte da oratória e “ocuparam púlpitos socialmente valorizados na imprensa, no Estado, nas instituições de ensino e nos círculos de cultura”. A eloqüência, a formação cosmopolita e a identificação com um “projeto universalista, culturalista e racionalizador” (Vieira, 2005, p.3) e o trânsito nesses entre-lugares permitiu a produção de uma auto-representação favorável que os consagraram como descendentes de

Prometeu³¹, com inclinação e idoneidade “para defender os interesses públicos em nome da razão universal” (Vieira, 2006, p. 9). Como assinala Pécaut, em muitos momentos na interpretação que faziam da ambigüidade na qual se encontravam “figuras imaginárias e/ou ideológicas” pareciam “substituir os protagonistas reais” (1990, p. 103).

Os intelectuais eram reconhecidos nesse contexto em sua centralidade na sociedade tanto pelo Estado quanto pelos diferentes estratos sociais. Entre os intelectuais e o Estado “mantinham-se muitas conveniências, não só em razão das posições que o Estado lhes oferecia e da legitimidade que, em troca, eles conferiam ao Estado, mas também em virtude do efeito de ressonância produzido pelas invocações populistas que lhes eram comuns e pelas pretensões comuns a revelar o próprio movimento do real” (Pécaut, 1990, p. 105).

Essa ambivalência de proceder em relação ao Estado na condução do projeto e mudança da sociedade pode ser explicada pelo ‘vazio social’, no dizer de Martins, no qual esse grupo se constitui. Assim o Estado aparece como um elo que permite minimizar a ambivalência, ou melhor, o hiato entre o “otimismo quanto aos fins que querem propor e o pessimismo quanto aos meios de que dispõem. para atingi-lo” (1987, p. 80).

Guardadas as diferenças e heterogeneidade foram “convidados pelo próprio poder senão para intervir diretamente na gestão da política econômica, pelo menos para participar da construção da nova legitimidade, colocando-se a serviço da criação da síntese nacional-desenvolvimentista” (Pécaut, 1990, p. 110).

Toda essa efervescência dos intelectuais tem sua originalidade, sua personalidade no fato de fundir, de ver de modo interdependente as questões econômicas, sociais e políticas, ou seja, a busca da formação da idéia conexa entre o desenvolvimento econômico, político e social demonstrando vanguarda política capacitada e organizada. Compreendendo que nenhuma “corrente intelectual pode ser identificada com uma orientação estável e unificada” (Pécaut, 1990, p. 107), elegemos alguns parâmetros para considerar o conceito de intelectual moderno. Vejamos a seguir.

Após transitar por trabalhos de Vieira, Martins, Pécaut, Berlin, entre outros estudiosos do tema, daremos visibilidade a três características que Vieira compreende ser imprescindíveis para

³¹ Prometeu era um Titã, uma entidade da mitologia grega que do barro moldou o homem, e com a ajuda de Minerva o aperfeiçoou. Prometeu roubou da carruagem de Apolo uma fagulha divina e a deu ao homem que se apoderou e um poderoso mecanismo para enfrentar os deuses. Por conta de sua audácia, Prometeu foi castigado, condenado a ter seu fígado eternamente devorado por uma águia. (ENCICLOPÉDIA BARSA, Volume 11, p. 250).

tratar o conceito de intelectual moderno e da síntese elaborada por Martins. O primeiro compreende que o conceito abarca as seguintes características:

- 1- definição de uma identidade, ou seja, de um sentimento de pertencimento a estrato ou a grupo social específico (*intelligentsia*), que se caracteriza pela sua competência, familiaridade e/ou formação para lidar com a cultura, seja ela artística, filosófica, científica ou pedagógica;
- 2- sentimento de missão social, isto é, empenho e engajamento político;
- 3- por fim, defesa da centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social (Vieira, 2005, p. 3).

Já Martins sintetiza com quatro atributos a *intelligentsia*:

- a) o conteúdo utópico de seu pensamento;
- b) a auto-atribuição da liderança moral à nação e/ou da representação dos direitos de camadas sociais politicamente afônicas;
- c) uma visibilidade devida mais à posição única de seus membros do que propriamente à sua constituição em *stratum social*, condição esta, incompatível com seu número excessivamente restrito;
- d) finalmente, seu sentimento de impotência, que só é suplantado por um ato de vontade: pelo sentimento de missão, de fundamento ético (Martins, 1987, p. 73).

Ponderamos que Vieira, Martins e Berlin são partícipes de algumas idéias similares, mesmo quando consideramos o termo *intelligentsia* e intelectuais modernos distintos. Entretanto, nos dedicaremos a analisar a figura do intelectual Sílvio Coelho dos Santos principalmente a partir das prerrogativas colocadas pelo primeiro. Essa opção se dá devido ao alto grau de importância concedido ao fenômeno educacional como fator capaz de promover a transformação social e a modernização do Estado; pelo papel central dado por Santos aos intelectuais na produção e divulgação das idéias de desenvolvimento e modernização, nesse caso específico quando agiam dentro de uma instituição estatal (CEPE), e finalmente o seu envolvimento direto com o projeto formativo elaborado para Santa Catarina na década de 1960.

Nosso desígnio não foi promover um confronto entre os teóricos, mas sim grifar as perspectivas similares em seus modos de conceituar *intelligentsia* e intelectual moderno. Nos focamos em suas aproximações no trato com os conceitos, para destacar o conceito de intelectual moderno, com os três pressupostos traçados por Vieira.

CAPÍTULO 2 - SÍLVIO COELHO DOS SANTOS: UM INTELLECTUAL MODERNO NO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (CEPE)



Fonte: Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 10, Abril de 2006.

Ao compor este segundo capítulo procuramos dar visibilidade à figura de Sílvio Coelho dos Santos como um intelectual moderno em Santa Catarina, agindo no interior do CEPE. Para tanto estabeleceremos as discussões que o caracterizam como tal, tendo como orientação a sua condição de pertença a um grupo distinto, sua consciência de missão social e sua proximidade com as questões educativas e formativas para se implantar o projeto moderno de reforma social no Estado. Iniciamos trazendo alguns aspectos de suas relações com a Antropologia, condição fortemente marcada pelas figuras de Oswaldo Rodrigues Cabral, Roberto Cardoso de Oliveira e Egon Schaden.

A seguir consideramos pertinente tratar de suas relações com a pesquisa educacional que se iniciou concomitante a sua iniciação na Antropologia e que permitiu sua contribuição à criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), instituição na qual projetou-se como

uma figura central para a consolidação da prática da pesquisa em educação tendo como fundamentos as ciências sociais. Seguimos dando destaque à sua formação e a sua contribuição intelectual não somente para o campo da educação como também da Antropologia.

O trabalho prossegue no sentido de compreendê-lo como um intelectual moderno dentro dos parâmetros que escolhemos. Para tal contamos com as valiosas contribuições dos teóricos já mencionados.

Com o diálogo estabelecido, optamos por tratar a elaboração do Plano Estadual de Educação (1969/1980), e a realização do evento Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE), realizado entre os dias 5 e 8 de julho de 1967, na Faculdade de Educação. Nesse período Sílvio Coelho dos Santos atuava como Diretor Assistente do CEPE, e coordenou o evento que reuniu técnicos e autoridades interessadas nas questões educacionais. O CEOSE foi patrocinado pelo INEP, recebeu orientação técnica de peritos da UNESCO e desenvolveu estudos sobre situação educacional em Santa Catarina. Consideramos tanto a elaboração do PEE, quanto o CEOSE, como os elementos que concretizaram o sentimento de missão social desse intelectual, encerrando assim a proposta do capítulo.

2.1 – As relações com a Antropologia

O intelectual Sílvio Coelho dos Santos, partícipe dos movimentos realizados por meio da educação para a modernização do Estado, nasceu na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, no dia 7 de julho de 1938. Licenciou-se em História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 1960, e desde 1961 é professor nessa instituição³². Logo no início de sua vida acadêmica atuou como colaborador do professor Oswaldo Rodrigues Cabral (1903-1978), titular da cadeira de Antropologia, ajudando em suas aulas. O professor Cabral, aos olhos de Santos, “foi o intelectual que melhor projetou Santa Catarina, entre os finais dos anos trinta aos anos setenta do século passado” (2005, p. 17).

³² Em 1979 a UFSC abriu pela primeira vez vagas para o concurso de professor titular, sendo que duas vagas eram para a área de Antropologia, das quais uma foi preenchida por Sílvio Coelho dos Santos, aprovado no concurso. (SANTOS, 2006).

O ensino de antropologia não só em Santa Catarina, mas em todo o sul do Brasil, teve início com a criação das Faculdades de Filosofia³³. Em Florianópolis, o médico Oswaldo Rodrigues Cabral assumiu em 1961 a direção da Faculdade de Filosofia, cargo ao qual renunciou em 1963, devido à discordâncias com o corpo docente e servidores³⁴. Em 1961 Santos foi convidado para ser auxiliar de ensino pelo professor Cabral, cargo para o qual foi designado em março do mesmo ano.

Essa renúncia abriu novas perspectivas para a cadeira de Antropologia, ou seja, “criou condições para o surgimento nas décadas seguintes do Departamento de Antropologia e dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia” (Santos, 2006, p. 11), pela maior dedicação do professor Cabral à Cadeira de Antropologia em detrimento das atividades administrativas que exercia como diretor.

Assim, em fins do ano de 1963, Santos com auxílio de alguns estudantes já realizava projetos de pesquisa nas áreas de Etnologia Indígena e Arqueologia. Com um espaço reduzido e assoberbado de materiais empíricos coligidos no campo de pesquisa, porém com uma consciência “de que as atividades de pesquisa eram essenciais para a universidade” (Santos, 2005, p. 18), juntamente com Cabral e Piazza, propuseram ao então Reitor da UFSC, o professor João David Ferreira Lima, a criação do Instituto de Antropologia.

Esse Instituto foi criado em 30 de dezembro de 1965 e inaugurado oficialmente em 29 de maio de 1968, com as presenças do Reitor João David Ferreira Lima, do governador Ivo Silveira (1966/1970), entre outras autoridades educacionais, professores, servidores e alunos. Santos desenvolvia paralelamente no CEPE atividades de pesquisa em educação, colaborando para a instalação da FAED.

³³ A criação das Faculdades de Filosofia ocorreu entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1950. Em Florianópolis, foi criada com esforços do desembargador Henrique da Silva Fontes, em 1951, a Faculdade Catarinense de Filosofia e instalada em 1955. Nesse ano os cursos de História e Geografia compunham um único curso, passando em 1956 a ser independentes. Os alunos de História nesse contexto deveriam frequentar as disciplinas de Antropologia Cultural e Etnografia Geral e do Brasil. Esse fato provavelmente estreitou os contatos de Santos com o professor Cabral e conseqüentemente com a Antropologia. Com a criação da UFSC em 1960, a Faculdade foi incorporada com o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), o que originou mudanças na grade curricular e distribuição de disciplinas e originou a Cadeira de Antropologia e Etnografia, da qual o professor Cabral era catedrático. (SANTOS, 2006)

³⁴ O professor Cabral mandara instalar um relógio de ponto para controlar os horários de trabalho na faculdade, o que gerou descontentamentos no grupo que atuava na instituição (SANTOS, 2006).

Para a concretização do Instituto “foram meses de trabalho para detalhar a proposta, obter recursos financeiros, reformar as casas, instalar móveis, comprar equipamentos e organizar a equipe de trabalho. Em 1968, o Instituto de Antropologia tornou-se realidade”, transformando as baias de uma antiga fazenda, a Fazenda Assis Brasil, “num ambiente de pesquisa e de ensino”, ou seja, das baias a organização de unidades de pesquisas antropológicas e arqueológicas (2005, p. 18). O Instituto ganhou prestígio no Brasil e no exterior, por meio do desenvolvimento de projetos primordialmente nas áreas da arqueologia e da etnologia, da abertura para estagiários, e pela publicação regular dos resultados obtidos (SANTOS, 2005). Santos, ao se referir às pesquisas arqueológicas realizadas nos sítios arqueológicos em Santa Catarina, os Sambaquis, considera que tais pesquisas tinham “projeção nacional e internacional” (2005, p. 16).

Devido à reforma universitária de 1970, o Instituto não sobreviveu por conta da concentração das atividades de ensino e de pesquisa nos Centros e nos Departamentos, sendo transformado em Museu de Antropologia. Essa mudança, para Santos, de certo modo “foi a maneira encontrada para se resguardar a equipe de pesquisa e se manter certa independência em relação ao Departamento de Sociologia, onde os professores e pesquisadores foram lotados” (Santos, 2005, p. 19).

Após a reforma universitária ocorrida em 1970, a Antropologia passou a integrar o Departamento de Sociologia. Santos sobre esse fato coloca que não foi sem resistências. Para ele, “a lotação e a conseqüente subordinação dos professores ao Departamento de Sociologia foram motivo permanente de tensão, que se manifestava no dia-a-dia nas relações com os colegas professores de Sociologia” (Santos, 2006, p. 41). Assim, qualquer proposta de desenvolvimento de pesquisas, de participação em eventos, de distribuição de carga horária precisava ser aprovado pelo Departamento de Sociologia. Para conquistar espaço e se consolidar o grupo lançou mão de algumas estratégias para se (re) afirmar. Ações tais como:

ampliar os contatos externos, visando à valorização e ao reconhecimento do grupo. Divulgação sistemática das atividades de pesquisa; a realização de cursos de extensão, proferidos por professores de universidades do país ou do exterior; a dinamização do sistema de estágios para alunos recém graduados, com vistas ao seu encaminhamento para realizarem cursos de pós-graduação; a manutenção da Revista Anais do Museu de Antropologia; e a ampliação dos contatos com universidades estrangeiras (Santos, 2006, p. 43).

Os integrantes do grupo da Antropologia, do qual Sílvio Coelho dos Santos era o mentor, a partir do afastamento de Cabral após o início dos anos 1970, engendraram a criação de um

curso de Especialização em Antropologia desde 1972, que culminou com a implantação de um Curso de Especialização em Ciências Sociais com concentrações em Antropologia e Sociologia no ano de 1976, fruto de uma negociação longa devido às resistências do último. Santos foi designado o primeiro coordenador desse curso. Em 1977 foram iniciados os estudos que objetivavam transformar esse curso em Mestrado, que se concretizou em dezembro de 1978. Santos também foi primeiro coordenador desse curso e constituía o colegiado. Esses movimentos clarearam a questão colocada desde os anos 1970, quais sejam: as áreas de Antropologia e Sociologia deveriam caminhar cada uma em sua direção, o que se consolidou em 1987, quando foi criado o Departamento de Antropologia e posteriormente implantado o curso de doutorado em 1998.

A experiência inicial de Santos no Instituto de Antropologia foi fundamental para demarcar sua trajetória, pois o conduziu a realização de um curso de pós-graduação em Antropologia Cultural e Sociologia Comparada, no ano de 1962, no Museu Nacional da antiga Universidade do Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, onde foi orientado pelo professor Roberto Cardoso de Oliveira (1928-2006).

Posteriormente doutorou-se em Ciência Social pela Universidade de São Paulo (USP) em 1972, sob orientação do professor Egon Schaden (1913-1991), um dos grandes nomes da Antropologia no Brasil e oriundo de São Bonifácio, cidade catarinense. A tese defendida foi publicada com o título **“Índios e brancos no Sul do Brasil – a dramática experiência dos Xokleng”**.

Os três, Oswaldo Rodrigues Cabral, Roberto Cardoso de Oliveira e Egon Schaden, “pioneiros da antropologia influenciaram os rumos de sua carreira (...) devido ao tempo de convivência e, talvez, aos traços de personalidade dos atores” (Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39. Abril de 2006, p. 9). O primeiro, sem dúvida, deixou marcas que de certo modo forjaram os rumos que o intelectual Santos imprimiu à carreira profissional.

2.2 – As relações com a pesquisa em educação e as contribuições à criação do CEPE

Concomitante às atividades de ensino que desenvolvia na Cadeira de Antropologia, logo que retornou de seu curso de especialização no Museu Nacional, Santos realizava pesquisas educacionais contribuindo não só para a organização do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), como também para a instalação da Faculdade de Educação (FAED), por meio da criação do Curso de Pedagogia (CP). Era ainda aluno regular da Faculdade de Direito, e o acúmulo de responsabilidades o levou a trancar a matrícula e posteriormente abandonar esse curso.

Santos acumulou experiências também na educação básica. Era professor no Colégio Catarinense, onde ministrava aulas de História e Geografia para alunos da 5ª série e teve muitas experiências na educação primária, na qual exerceu as funções de professor, de diretor de grupo escolar e de orientador pedagógico, nos quadros da rede municipal de ensino, em Florianópolis.

Para ele os primeiros movimentos para a criação do CEPE se constituíram “num clima de renovação que tinha como base as metas de governo, havia recursos centrados no PLAMEG I que podiam ser transferidos para esse tipo de projeto e naturalmente uma vontade de um bocado de gente nova...”³⁵. Conforme coloca Aguiar, sua criação foi premente pela urgência de “responder às necessidades do aparelho governamental de possuir diagnósticos mais precisos sobre a realidade educacional e subsidiar e política educacional catarinense” (2006, p. 243).

Marcílio Dias dos Santos, que assumiu a direção da instituição após a saída de Sílvio Coelho dos Santos, coloca que o CEPE na estrutura da Faculdade de Educação constituía-se no segundo elemento principal da Faculdade de Educação. Precedeu as atividades do Curso de Licenciatura em Pedagogia e tinha como principais funções:

- 1- realizar estudos e pesquisas visando aprofundar o conhecimento da realidade educacional do Estado;
- 2- elaborar planejamentos no setor educacional com vistas à política de desenvolvimento catarinense;

³⁵ Sílvio Coelho dos Santos, junho de 1997: em entrevista concedida ao professor Norberto Dallabrida (UDESC).

3- organizar um serviço de documentação e informação. Para a realização de seus objetivos dispunha o CEPE dos seguintes serviços: a) Levantamentos e Pesquisas; b) Estudos e Planejamento; c) Estatística; d) Documentação e Informação. (Mensário Informativo do CEPE, nº 26, p. 3).

Sobre essa instituição Marcílio Dias dos Santos destaca que

no correr de quase nove anos, (...) realizou um trabalho verdadeiramente pioneiro em Santa Catarina, no campo da pesquisa educacional. Cumpre salientar que à época de sua implantação, a UFSC bem com a UDESC apenas começavam a estruturar-se e que não se havia institucionalizado, no setor educacional do Estado, a aplicação sistemática de métodos científicos na ação e processos de educar. Prevalencia a autoridade calcada na tradição, na experiência pessoal, com enorme resistência à introdução de procedimentos científicos. Esta situação prendia-se, evidentemente, ao fato de que na área educacional os procedimentos tendem a vincular-se antes de tudo a determinados valores estabelecidos pela sociedade, os quais relegam a metodologia científica a segundo plano, privilegiando o raciocínio silogístico, fundamentado em princípios morais e políticos (Mensário Informativo do CEPE, nº 26, p. 3).

As colocações de Marcílio Dias dos Santos, permitem alocar o CEPE no quesito realização de pesquisas em educação como um “divisor de águas” que imprimiu um pensamento científico para tratar com as questões da educação.

Santos atuou, juntamente com uma equipe chefiada por Maria da Glória Matos, na implantação do CEPE. Após isso foi designado para “organizar a equipe técnica que comporia o Serviço de Levantamentos, Pesquisas e Inquéritos do referido Centro” (Santos, 1968, p. 13). No CEPE foi Diretor (1966/1970), pesquisador, assumiu funções de técnico além de ser responsável pela ministração de cursos de Metodologia de Pesquisa Educacional e Sociologia Geral. Desenvolveu nessa instituição pesquisas em educação tendo como prática a análise antropológico-social, tônica da sua formação, contribuindo de modo significativo para a configuração e autonomização do campo educacional catarinense, por meio de suas produções sobre o tema.

O desejo de criar uma instituição de pesquisa no Estado remonta a 1962, quando consta no Plano de Trabalho da Secretaria de Educação Cultura do Estado, como meta a alcançar, no item 9 “a criação de um Conselho Regional de Pesquisas Educacionais, em colaboração com o

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”³⁶. Começou a germinar a semente de um centro de pesquisas voltadas à educação no Estado.

A 3ª Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, em 1963, no setor pertinente à Educação e Cultura, acerca da concretização do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, assegura que antes da efetivação desse centro pelo governo do Estado havia sido requerida sua implantação junto ao governo da União. Segundo consta no documento,

Santa Catarina sempre se ressentiu de um órgão técnico capaz de orientar a sistemática educacional no Estado. Foi projetado um convênio com o Ministério de Educação e Cultura para a instalação, nesta capital, de um Centro Regional de Pesquisas Educacionais, cujos estudos pudessem servir de meios preciosos ao atendimento de um grande número de problemas, ao mesmo tempo que fosse fornecer sugestões a substituições de processos empíricos e viciados, por novas atitudes determinantes de rumos mais claros e conscientes (1963, p. 35).

Nessa citação está colocada a necessidade de buscar o conhecimento científico para colocá-lo a serviço da administração pública, compreendendo um projeto maior de modernização proposto pelo PLAMEG I, ou seja, mais especificamente um projeto de reforma da educação catarinense por meio de pesquisas científicas que pudessem fornecer subsídios para as políticas públicas para o setor educacional.

Como um dos sete subsetores nos quais foi dividido o setor educacional para o exercício de 1962, pela Assessoria Técnica para Assuntos de Educação, o CEPE figura como o terceiro subsetor capaz de melhorar quantitativa e qualitativamente o ensino primário catarinense, precedido pelo Ensino Pré-Primário e Primário e o Ensino Secundário e Normal.

O Governo de Celso Ramos criou instituições educacionais necessárias à modernização da educação catarinense. Entre elas destacamos o Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1962, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), o Curso de Pedagogia (CP), a Faculdade de Educação (FAED) em 1963, e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 1965. Ampliou a matrícula na educação primária, por meio da criação de uma grande quantidade de salas de aula, seja construindo ou equipando, democratizando o acesso à educação primária no Estado. Teve e Dallabrida quanto à atitude de criação dessas instituições educacionais, em especial a FAED, consideram que tal idéia estava

³⁶ ESTADO DE SANTA CATARINA. 2ª Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, 1962, p. 37.

“assentada na necessidade de romper com o desequilíbrio existente entre o processo de desenvolvimento econômico e o sistema de ensino, além, evidentemente, da necessidade de se responder à crescente demanda por escolarização, fruto das exigências da modernização” (2003, p. 94).

Podemos depreender das duas falas tomadas anteriormente um desejo de transformação no modo de se pensar as questões educacionais, ou seja, o abandono de atitudes tradicionais de um modelo de educação que satisfazia aos objetivos de um determinado grupo que estava no poder, para um modelo de educação promotora de desenvolvimento, de progresso, pensada dentro de padrões científicos, para inserir Santa Catarina nos “tempos modernos”. Intentava o Estado afastar-se das características que o colocava numa posição de pseudo-planejador que elaborava sua ação em torno de questões econômicas tão-somente.

Para o intelectual Santos, essa

intervenção racional para melhor controlar os investimentos realizados pelo Estado, implica numa verdadeira mudança nos padrões tradicionais de administração pública, pois que estes acham-se inteiramente viciados por uma máquina político-eleitoral, à qual não interessam mudanças que coloquem em risco sua existência (1968, p. 57).

Desse modo cumpriria o CEPE sua finalidade de elaborar “uma política educacional fundada na aplicação das mais modernas e proveitosas conquistas da pedagogia, sem desatender a realidade social” (DOE, nº 7357, de 19/08/1963). A realidade social, ou seja, as condições culturais, escolares e socioeconômicas das diferentes regiões de Santa Catarina, por sua vez, seriam compreendidas por meio da realização de pesquisas, principal fim da instituição.

Após longos debates e estudos sobre a proposta de criação de um centro regional de pesquisa em Santa Catarina, e em decorrência da regulamentação da Lei 4.024/61 (LDB)³⁷, ficou

³⁷ Sob a determinação da LDB 4024/61, em seus artigos 8 e 9 fica regulamentada a existência nos estados brasileiros dos Conselhos Estaduais de Educação. O CEE em Santa Catarina foi instituído pela Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961 e teve como primeiro presidente o Professor Elpídio Barbosa, que no ato de instalação oficial (ocorrido na Casa Santa Catarina, à rua Tenente Silveira, sua sede provisória), em 18 de maio de 1962 constituiu o professor Osvaldo Ferreira de Melo como vice-presidente e o professor Francisco Dias Brasinha como secretário. Essa tríade formou a primeira diretoria provisória desse órgão. O professor Osvaldo Ferreira de Melo, cumprindo o disposto no Decreto nº 1.424, de 27 de agosto de 1963, cuja publicação constou no Diário Oficial do Estado nº 7.368

estabelecido que não mais o MEC, e, sim, as unidades federadas ficariam encarregadas da instalação desses órgãos nos Estados interessados. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) prestaria orientação técnica aos Estados que implantassem seus centros de pesquisa. Esta Lei em seu artigo 104 permitia organizar cursos superiores, com aval do Conselho Federal de Educação.

A resposta parcialmente negativa no sentido de criar o CEPE como uma instituição diretamente ligada ao MEC e, portanto, subordinada a este órgão, bem como ao INEP e, por conseguinte, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), levou à tomada de iniciativas por parte do governo catarinense para a criação dessa instituição juntamente com um Curso de Pedagogia, que originaram a Faculdade de Educação (FAED) e posteriormente a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A criação do CEPE se desenrola a partir do momento em que foi designado o professor Osvaldo Ferreira de Melo, membro do recém-criado Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1962, para “praticar os atos iniciais de instalação da Faculdade de Educação” (Lins, 1999, p. 28), quando designou também o grupo de trabalho responsável por criar o centro de pesquisas em educação catarinense.

Esse grupo, inicialmente “sob a coordenação da professora Maria da Glória Mattos, foi incumbido de, no período de 6 de outubro a 30 de dezembro de 1963, realizar as ações necessárias à implantação e operação do CEPE” (Lins, 1999, p. 29). Maria da Glória Mattos foi a primeira coordenadora e diretora dessa instituição de pesquisa. Ligado a ela estava Silvio Coelho dos Santos e a estes, um o grupo destinado a promover a organização e o funcionamento do CEPE. Esse grupo era composto pelos os seguintes nomes: Ana Maria Buchele D’ Ávila, Ivan Nobre, José Figueiredo de Siqueira, Rosina Maria Fontes de Melo e Zenilda Nunes Lins.

Alguns desses, além de Silvio Coelho dos Santos, foram docentes na Faculdade de Educação como, por exemplo, Ana Maria Buchele D’ Ávila. Interessante notar que Zenilda Nunes Lins ainda era estudante do Curso de Pedagogia quando integrou o grupo de trabalho do CEPE, e colou grau em dezembro de 1967, com a primeira turma de formandos da FAED.

de 3 de setembro de 1963, compôs o grupo de trabalho responsável pela criação do CEPE. A Lei em seu artigo 10 concede mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder do MEC. (RHODEN, 1992)

Para efeitos de instalação foi reservado um montante de Cr\$ 4. 850.000,00 pelo gabinete do Plano de Metas I. A prestação de contas acerca de como tais recursos foram aplicados também se submeteram a exame e aprovação da Junta de Controle do PLAMEG I.

Encerrada essa etapa foi entregue um Relatório Geral³⁸ ao Secretário de Educação, o professor Elpídio Barbosa, que o apresentou ao CEE. Nesse relatório as atividades realizadas se agrupavam em duas categorias distintas: atividades de natureza técnica e de natureza administrativa.

Dentre as atividades técnicas realizadas pelo primeiro grupo que constituiu o CEPE, três são relevantes consoante os estudos de Lins (1999). Primeiramente a “elaboração do plano de organização do CEPE, de acordo com as diretrizes delineadas no Regulamento Provisório da Faculdade de Educação” (Lins, 1999, p. 30).

Nesse Regulamento Provisório³⁹ a Faculdade de Educação se define com a finalidade de aperfeiçoar o magistério primário e médio, bem como de ser um órgão destinado a melhorar os métodos e as condições do ensino em Santa Catarina⁴⁰. Essas finalidades da Faculdade se colocavam também como fins para a atuação do CEPE.

Consideramos que tais atribuições, que se relacionam com os primeiros serviços organizacionais do CEPE, refletem a expectativa do governo catarinense de modernizar o Estado por intermédio do conhecimento científico e da formação do elemento humano. O conhecimento científico possibilitaria ao Estado o desenvolvimento tecnológico, que, por sua vez, traria as condições objetivas para uma mudança na qualidade de vida do catarinense. Essa expectativa governamental se chocava com a evidente inadequação da ordem social vigente.

Celso Ramos em um discurso proferido na Sessão Solene de Instalação da II Convenção Estadual de Câmaras Juniores afirma:

³⁸ Esse Relatório Geral foi protocolado com o nº 264 - 64 e relatado na sessão do dia 5 de maio de 1964, quando recebeu um parecer de aprovação concedido pelo Conselheiro Balbino Martins.

³⁹ O Regulamento Provisório da Faculdade de Educação foi publicado no Diário Oficial do Estado, nº 7. 357, de 19 de agosto de 1963, sob o (Decreto N. SE 14/08-63 563)

⁴⁰ Diário Oficial do Estado, nº 7. 357, de 19 de agosto de 1963.

tenho cumpridas as metas de educação primária de 1961 e 1962, com a construção de 1.150 salas de aula. E cumprirei a meta do corrente ano, o de 1963, mais 500 salas, das quais 2/3 em fase final de execução restando para 1964 e 1965, outras 850 salas. Atenderei as necessidades de escolarização de 200 mil crianças e o meu objetivo está saldado (1963, p. 41).

Entendemos a construção dessas salas de aula como uma busca pela democratização de acesso ao ensino em Santa Catarina. A busca da transformação da escola catarinense, por meio da reforma do sistema de ensino (um objetivo que consideramos presente pela criação do CEPE), colocaria o Estado um passo adiante no processo de modernização. Essa reforma permitiria que a transformação dos valores acompanhasse “o processo de transformação do corpo social”, da sociedade catarinense (Barreira, 2001, p. 102).

A escola se adequaria, assim, às novas exigências propostas para o desenvolvimento do Estado, desempenhando novos papéis e funções para ela instituídas, ou seja, formar o “novo homem” catarinense. Da atenção à questão, da educação do povo, dependeria o êxito do plano de modernização, de industrialização, “empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional” (Vieira, 2002, p.176).

A criação do CEPE para o êxito desse empreendimento foi vital na ampliação do conhecimento sobre a população e a escola catarinense, o que se efetivou por meio das pesquisas em educação e da política de formação docente dentro das políticas públicas para a educação. Santos percebe que a criação do CEPE fez parte de uma estratégia, dentro de uma proposta global de desenvolvimento, que *a posteriori* contribuiu para “quebrar aquela inércia de tradicionalismo”⁴¹.

Uma segunda atividade técnica foi a elaboração do estudo “**A marcha da repetência nas escolas primárias de Santa Catarina**”, que se realizou entre os anos de 1961 a 1965. Nesse estudo foram evidenciadas relações entre a educação e os contextos socioeconômicos vigentes naquele contexto.

Nesta pesquisa ganhou destaque o binômio reprovação/evasão, que foram relacionados com a ausência de um planejamento educacional. Foram dados como principais fatores para a ocorrência daqueles: currículos e programas inadequados, população com baixo poder

⁴¹ Sílvio Coelho dos Santos, junho de 1997: em entrevista concedida ao professor Norberto Dallabrida (UDESC).

socioeconômico, inadequação do aparelho escolar para o adequado desenvolvimento das atividades pedagógicas, redução do período letivo, excesso de alunos por classe, professores despreparados e critérios avaliativos ultrapassados (LINS, 1999).

Por fim, a elaboração do estudo **“A educação primária municipal em Florianópolis”**, que objetivou compreender a situação educacional do município e as atuações do Departamento Municipal de Educação e Cultura.

Administrativamente informa o Relatório Geral “que o grupo de trabalho conseguiu realizar as ações necessárias ao processo de instalação e funcionamento do CEPE”, criando condições orgânicas e materiais para seu funcionamento (Lins, 1999, p. 31).

Desse modo,

ancorada na necessidade de responder às necessidades do aparelho governamental de possuir diagnósticos mais precisos sobre a realidade educacional e subsidiar a política educacional catarinense, o primeiro órgão da Faculdade criado foi o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE, depois o Curso de Pedagogia (Aguiar, 2006, p. 244).

O regimento interno do CEPE foi aprovado pelo CEE, por meio do Decreto nº SE 14-12-64/1089 e juntamente com esse regimento eram colocadas as disposições necessárias para que o segundo⁴² Curso de Pedagogia fosse implantado em Santa Catarina.

Em 1964 o CEPE contava com dez técnicos e quatro funcionários administrativos. Sobre essa instituição pairava uma grande responsabilidade “com referência ao aperfeiçoamento do magistério, pois uma das maiores causas da repetência sistemática de crianças na 1ª série do Curso Primário” era a “falta de habilitação da professora no emprego de técnicas adequadas às duas primeiras séries primárias”, segundo os resultados da pesquisa (CEPE. Relatório - 1964 Florianópolis, s. p. apud Lins, 1999).

Ainda em 1964, o CEPE se destacou na área de pesquisas e estudos realizando os seguintes trabalhos: “A Zona Rural da Ilha de Santa Catarina” (esta, desenvolvida pelo intelectual Sílvio Coelho dos Santos), “A marcha da Repetência nas Escolas Primárias de Santa Catarina”,

⁴² O primeiro Curso de Pedagogia implantado em Santa Catarina foi o da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 1960 (AGUIAR, 2006)

“Movimento Escolar Primário de Florianópolis em 1963” e “Dados básicos para o delineamento da sub-área cultural dos campos de Lages” (Mensário Informativo do CEPE, nº 1. Maio de 1966).

Nesse mesmo ano foram realizados os seguintes serviços de orientação e aperfeiçoamento pedagógico:

dois (2) cursos de educação pré-primária para 60 diretores e professores. Seis (6) cursos de aperfeiçoamento de professores de zona rural, ministrados nas diferentes regiões do Estado beneficiando 1.800 professores. Um (1) seminário sobre a “Problemática Educacional da zona rural de Florianópolis”, que contou com a participação dos técnicos do CEPE e dos inspetores escolares sediados em Florianópolis (Lins, 1999, p. 41).

O governo por meio da realização desses cursos procurava resolver os problemas existentes na educação de base por meio da qualificação do professorado, buscando tornar o CEPE um “centro pedagógico avançado capaz de, pela orientação e assistência ao magistério, modificar a inércia das estruturas educacionais e sanar algumas de suas deficiências mais graves”, entre as quais a repetência, a evasão e a formação de professores. Santos esteve à frente de todos esses trabalhos de modo direto, como coordenador e Assistente de Direção até sua saída em 1970 (Lins, 1999, p. 42).

2.3 - A formação e a contribuição intelectual

As pesquisas em educação que Santos desenvolvia no CEPE concomitantemente ao seu curso de doutoramento contribuíram para sua formação acadêmica e demonstra o grau de importância que este intelectual concede à prática da pesquisa na formação acadêmica. Quando cumpria o requisito de atividades complementares, Santos escolheu cursar as cadeiras Sociologia I e II, ministradas pelos professores Florestan Fernandes (1920-95) e Rui Coelho, respectivamente.

A esse respeito diz ele que

houve uma discussão sobre as atividades que seriam desenvolvidas, de modo que os alunos poderiam optar entre a participação em seminários, sob a orientação dos professores, ou apresentação de resultados de pesquisas. Eu escolhi a segunda alternativa, pois eu já desenvolvia atividades de pesquisa na Faculdade de

Educação, junto ao Centro de Pesquisas Educacionais (CEPE-UDESC), e também na UFSC. Em razão disso, eu apresentei o trabalho Educação e desenvolvimento em Santa Catarina, para cumprir os pré-requisitos da disciplina Sociologia II, do Prof. Rui Coelho. Eu havia trabalhado com os resultados de pesquisa de campo e havia me baseado na experiência como pesquisador da Faculdade de Educação, o qual era contratado para trabalhar no período da tarde. O trabalho foi aprovado e se transformou no meu primeiro livro publicado (Santos, 2006, p. 23-24).

Sua tese de doutoramento já demonstrava os caminhos pelos quais sua carreira acadêmico-científica engendraria, ou seja, a busca do conhecimento da cultura das sociedades indígenas. Seguidamente no ano de 1974, defendeu Tese de Livre Docência em Sociologia, **“Educação e sociedades tribais”** na UFSC e tornou-se professor titular nessa instituição em 1979, tratando o tema **“Indigenismo e expansão capitalista: faces da agonia Kaingang”**.

Como professor universitário iniciou sua atuação na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1961, onde foi coordenador da Pós-graduação em Ciências Sociais, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Pró-Reitor de Ensino (1980-1986), Coordenador do Mestrado em Ciências Sociais, Chefe do Departamento de Ciências Sociais e Diretor do Museu de Antropologia.

É membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Antropologia, da qual foi presidente entre os anos de 1992-1994, é sócio emérito do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) e membro do Conselho Diretor da Fundação de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (FUNCITEC). Foi Conselheiro Suplente do Conselho Estadual de Educação, Secretário Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e também é membro da Academia Catarinense de Letras, onde ocupa a cadeira de número oito.

Atualmente Sílvio Coelho dos Santos desenvolve pesquisas nas áreas de Relações Interétnicas, Direitos Especiais e Sociologia do Desenvolvimento. Escreveu artigos em jornais, nos Mensários Informativos do CEPE, publicou e ainda publica diversos livros. Recebeu o título de Professor Emérito da Universidade Federal de Santa Catarina em 14 de setembro de 1999, “em reconhecimento a seus méritos acadêmicos e papel desempenhado na consolidação”⁴³ da instituição.

⁴³ Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39. Abril de 2006, p. 9.

Em 1970, recebeu o célebre II Prêmio Abril de Jornalismo, resultado de sua colaboração dada a um jornalista da Editora Abril, que veio a Santa Catarina fazer matéria sobre turismo. Na proximidade com Santos surgiu o interesse pelas questões indígenas do Estado e o convite para fazer uma matéria sobre os bugreiros⁴⁴. Pela intimidade com o tema e entrevista realizada com um ex-bugreiro, que foi transformada em matéria jornalística e publicada pela Revista Homem⁴⁵ em abril de 1976, o prêmio foi concedido a Santos.

Dentre seus escritos vale destacar as seguintes obras: Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina (1968); Um esquema para a educação em Santa Catarina (1970); Integração de Índio na Sociedade Regional: o papel dos postos indígenas de Santa Catarina (1970)⁴⁶, Educação e Sociedades Tribais (1975); Índios e brancos no sul do Brasil (1978); Os índios Xokleng: memória visual (1997); Nova história de Santa Catarina (2004, 5ª ed); Memória da Antropologia no Sul do Brasil (2006) e Ensaio Oportunos (2007).

Para dialogarmos com esse intelectual priorizamos especificamente as obras produzidas durante sua permanência no CEPE (1961/1970), e que são relevantes para o presente trabalho, por colocarem o foco no fenômeno educacional. Contudo, não abandonamos suas publicações voltadas às questões antropológicas, pois sempre existem referências pertinentes ao nosso objeto de estudo.

⁴⁴ Até meados do Século XX, esses “personagens perdidos no tempo, se encarregavam de eliminar os bugres (expressão depreciativa e em desuso utilizada no sul do país para designar os índios)”. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39. Abril de 2006, p. 11).

⁴⁵ Esta revista antecedeu a conhecida Revista Playboy.

⁴⁶ Esta “obra foi apreendida pela Polícia Federal, quando se encontrava em fase final de publicação na Imprensa Universitária da UFSC” (Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39. Abril de 2006, p. 9). Quando esse trabalho foi apresentado ao Prof. Florestan Fernandes, para cumprir os requisitos da cadeira de Sociologia I, nesse contexto foi deflagrado o golpe militar de 1964 e as cassações políticas se iniciaram. O Professor Florestan Fernandes, considerado subversivo pelo regime, foi substituído por um de seus assistentes. Esse levou o trabalho para avaliação. Após aprovado, Santos o encaminhou ao Prof. Cabral “para permitir a publicação na Imprensa Universitária da UFSC”. Santos “soube que o livro fora apreendido pela Polícia Federal, quando se encontrava na fase final de edição. Parece que houve uma denúncia, embora eu não saiba a origem e nem de onde ela partiu. O livro continha críticas ao modo de funcionamento dos postos indígenas, que era uma unidade administrativa dentro da administração federal”. O intelectual diz que por questão de uma forte vigilância sobre a comunidade acadêmica, invasão de residências, e a “preocupação com a integridade física dos colegas”, para evitar problemas escondeu na residência dos seus pais “muitos dos livros que havia utilizado no curso de especialização, pois poderiam ser considerados subversivos. (idem, p 24-25).

Dentre elas, citamos especialmente seus artigos publicados nos Mensários Informativos do CEPE⁴⁷, bem como as obras “Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina”, publicada em 1968, e “Um esquema para a educação em Santa Catarina”, em edição revista e ampliada (1970), ambas oriundas de uma larga experiência e de rigorosa observação da conjuntura educacional catarinense nos anos de 1960 até sua saída do CEPE. Apoiamo-nos também na entrevista concedida em 3/6/1997, ao pesquisador Professor Dr. Norberto Dallabrida da UDESC. Consideramos todas as suas produções além das citadas acima, bem como trabalhos de pesquisadores que de algum modo se aproximaram desse intelectual e de seu *lócus* inicial de produção em educação, o CEPE.

Por sua vida e sua obra ainda em construção, sem o desejo de mitificá-lo, mas de compreendê-lo enraizado socialmente, o consideramos, como o descreve a Revista de Ciências Humanas, um intelectual que enfrentou bons combates e

sempre teve grande envolvimento com as atividades professorais, algo que pode ser constatado desde seu envolvimento, ainda como aluno de graduação do curso de História, num programa de alfabetização de soldados do 14º Batalhão de Caçadores (final dos anos 1950) até a presente data. Mesmo aposentado e com alguns problemas de saúde, ele ainda encontra tempo e energia para liderar o Núcleo de Estudos Sobre Povos Indígenas (NEPI/UFSC), onde orienta seus alunos e continua a produzir textos acadêmicos (2006, p. 9).

Sobre a atuação de Santos como diretor durante cinco anos, Marcílio Dias dos Santos assinala que “dirigiu com capacidade e inteligência este órgão de pesquisas. Sua atuação, dirigida aos problemas do ensino no Estado, muito influenciou não só no diagnóstico que precedeu o Plano Estadual de Educação, mas também na elaboração e na implantação do PEE em Santa Catarina” (Boletim do CEPE, nº 26, set/out, 1970, p. 2). Marcílio Dias dos Santos foi designado para assumir a direção do CEPE a partir de julho de 1970.

⁴⁷ Esse periódico publicou seu primeiro número em maio de 1966 com o nome de “Mensário Informativo do CEPE”, nome mantido até a publicação do 25º número, para a partir desse denominar-se “Boletim do CEPE”. Era o veículo de divulgação das pesquisas realizadas na instituição, além de tratar dos procedimentos cotidianos da instituição. Em seu bojo havia a proposta de intercâmbio com outras instituições de pesquisas educacionais. O CEPE desenvolvia um sistema de permuta de publicações, o que permitiu o recebimento de um grande número de trabalhos desenvolvidos em todo o Brasil. Possuía também um Serviço de Documentação e Informação que estabelecia contato com o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação “fornecendo-lhe os dados obtidos na realização dos estudos e pesquisas do órgão” (Boletim do CEPE, nº 51, 1976, p. 4). Essa publicação foi interrompida de setembro de 1971 a outubro de 1974.

2.4 - Por que um intelectual moderno?

Neste trabalho a feição central é o entendimento da realização de pesquisas em educação, fundamentadas em pressupostos científicos, desenvolvidos pelas Ciências Sociais para a percepção do mundo, que abriu espaço para a contribuição de intelectuais no CEPE. Esse “desafio de estudar uma figura intelectual” nos faz compreender, segundo Daniel, que muitas dessas figuras ancoraram suas principais questões de pesquisa em temáticas centrais do campo educacional. Nessa perspectiva, esses estudos dos intelectuais pressupõem o estudo de questões muito mais fundas de pesquisa, que ultrapassam a simples feitura de biografias⁴⁸ (Daniel, 2007, p. 5).

Assim compreendendo a relação intelectual e educação, ou seja, traçada e urdida dentro do campo da história da educação iniciaremos nosso diálogo pela característica que defende o papel central da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social, proposto por Vieira (2005).

Para que uma figura de projeção como o é Sílvio Coelho dos Santos possa ser identificada como intelectual moderno, faz-se indispensável perseguir suas trajetórias nos diferentes domínios sociais, principalmente públicos. É preciso identificar, seja na rede de sociabilidade que foi tecida, seja nas suas manifestações por meio de seus escritos, ou mesmo nas “pistas” concedidas, às vezes de modo tênue, entre outros, aquelas características adotadas para compreender tal figura. Neste trabalho, em seu primeiro capítulo, procuramos clarear os parâmetros que nos possibilitaram focar a figura de Santos como intelectual moderno. Cabe então a partir de agora decifrar as pistas que nos foram deixadas e com elas dialogar.

Retomando os principais atributos conferidos a um intelectual moderno nas perspectivas colocadas por Vieira, ao analisar as trajetórias de Santos no período em que esteve adiante do CEPE, nos deparamos com uma condição de técnico, que em início de sua carreira se especializou nos estudos do campo educacional, com uma produção e desempenho que desde a criação do CEPE, até quando dele se desligou, em julho de 1970, esteve voltada para a

⁴⁸ Estudos como os de Zaia Brandão (1999), de Clarisse Nunes (2000) e de Libânea Nacif Xavier (1999), são riquíssimos ao abordar a relação entre intelectuais e educação.

organização do ensino em Santa Catarina, estando articulado naquele momento aos intelectuais estaduais e nacionais que pesquisavam a temática.

Após essa experiência Santos prosseguiu em sua trajetória educacional, entretanto dedicando-se ao ensino superior e à prática da pesquisa na área da Antropologia. Em muitos momentos, porém, teve como foco a questão educacional das sociedades indígenas, como constatamos em algumas de suas obras.

Segundo Santos, a partir de sua estada no CEPE ele iniciou “um contato permanente com a problemática do ensino no Estado” (1968, p. 13). A sua participação nessa instituição em grande medida foi orientada pela experiência no setor de educação primária municipal, por meio das diferentes funções que nela exerceu. As muitas indagações acerca do complexo sistema de ensino que vigorava no Estado e da organização da própria sociedade estadual é que o tornaram convicto da necessidade de se estabelecer uma análise profunda dessas situações. Assim, quando exercia ainda a função de orientador pedagógico no município de Florianópolis, desenvolveu em 1964 a pesquisa “A zona Rural da Ilha de Santa Catarina – aspectos econômicos, sociais e culturais”, sua primeira experiência como pesquisador.

Ao analisar os dados coligidos nessa pesquisa, Santos percebe “conexões diretas entre as atividades educacionais desenvolvidas pelo município e os mecanismos político-partidários em vigor”, ligando o êxito da educação diretamente às filiações partidárias dos cabos eleitorais das diferentes localidades, chegando ao extremo da assiduidade escolar da criança depender da vinculação de seus pais com determinados partidos políticos. Para além desse aspecto, Santos observa que “a própria administração do Município era realizada irrestritamente em função dos objetivos partidários”, o que para ele consistia na razão de muitos problemas do sistema municipal de ensino (1968, p. 14).

Ao iniciar suas incursões no CEPE, as questões educacionais pertinentes ao Estado de Santa Catarina passaram a constituir-se, por conta do plano global de desenvolvimento em vigor (PLAMEG I), no alvo de estudos e pesquisas da equipe por ele dirigida. As semelhanças entre o que ocorria no município e no Estado foram deflagradas, ou seja, era impossível entender os problemas educacionais desvinculando-os das questões partidárias.

Para Santos essa ligação entre política partidária e educação era própria, peculiar de áreas nas quais o quadro socioeconômico e cultural era de subdesenvolvimento, carente de modernização, o que se justifica pelo plano que intentava “promover o desenvolvimento

socioeconômico da população” (1968, p. 15). O grande entrave no caminho desse objetivo de modernizar o Estado pelo viés social, representado em primeira instância pela educação, era o próprio sistema de ensino, que não era adequado para “atender às expectativas desenvolvimentistas dos administradores estaduais” (idem).

Evidenciou-se para Santos que a educação era basilar para alavancar o processo de modernização, e concomitantemente que era um setor extremamente frágil no Estado. Para ele, a partir dessa percepção “não foi mais possível deixar de refletir sobre a situação do sistema de ensino em vigor no Estado em termos globais, ou seja, colocando a educação frente a todo o complexo estadual e considerando este como integrado a uma totalidade maior, a Nação” (Santos, 1968, p. 15).

As dificuldades que envolviam a educação eram conhecidas por experiências e vivências pontuais, o que impedia sua ordenação e sistematização. Essas questões isoladas não admitiam uma visão global dos problemas que perpassavam o setor educacional. Deste modo as medidas tomadas pelos administradores da educação era sempre face à sua visão de mundo sobre a mesma, solucionando problemas momentâneos e isolados. Era urgente, segundo Santos, elaborar um plano integral para o ensino catarinense.

Para ele, a situação precária do sistema de ensino não era um privilégio de Santa Catarina, mas o empiricismo dos administradores da educação era um grave obstáculo no caminho da modernização, bem como do Estado. Para esse intelectual,

a partir do momento em que no Estado e no País os administradores e políticos intentam programar o desenvolvimento econômico e social, não há como entender a permanência dos velhos padrões administrativos, onde a **experiência** ou **familiaridade**⁴⁹ do administrador com certas parcelas da realidade formam as diretrizes sobre as quais repousam todas as suas decisões (Santos, 1968, p. 18).

Nesse sentido ganha importância a máquina administrativa diante de perspectivas pontuais ou globais sobre a operacionalidade do sistema no qual atuam os administradores, nesse caso específico o sistema de ensino. Projeta-se então o grande dilema a ser solucionado conforme Santos: de que modo é “possível ajustar-se a educação às expectativas de progresso que o próprio Estado decide-se manter” (Santos, 1968, p. 19). Conforme relata Vieira (2002, p.176), a “formação da nacionalidade, industrialização e modernidade são empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional”. Era consensual então que, para se

⁴⁹ Grifos do autor.

atingir o progresso, a modernização proposta no projeto amplo para a sociedade era imprescindível modernizar o sistema de ensino catarinense.

Concomitante ao ajuste da educação como promotora de desenvolvimento, Santos questiona seu poder salvífico, messiânico. Segundo esse intelectual,

é fato que a educação não promoverá o desenvolvimento. Contudo, ela tem funções específicas a partir do momento em que se deflagra o processo. Assim se não ocorre o ajustamento entre educação e as programações desenvolvimentistas, tornar-se-á inviável a consecução plena dessas últimas (1968, p. 19).

Por ser a educação um setor regido por fatores internos e externos, consideramos que esse ‘ajuste’ proposto por Santos traz consigo a premissa de se imprimir para o setor educacional a prática científica do planejamento. Mesmo que haja nesse procedimento a ambivalência, já abordada no início, deste trabalho, Santos não via “como harmonizar as expectativas de desenvolvimento econômico e social de áreas subdesenvolvidas como a que estamos a abordar sem utilizar a técnica da planificação”.

A urgência em se planificar o setor educacional se mostrava pela tradicionalidade, pela seletividade e por oferecer aos educandos uma concepção de mundo “incoerente com os objetivos da sociedade dinâmica, complexa e democrática que aos poucos vai se instalando no Estado e no País. Dessa maneira a educação oferecida é mais um obstáculo do que uma agência promotora de mudanças” (Santos, 1968, p. 20-21).

Santos afirma que o êxito da implantação da técnica do planejamento se daria na medida em que fosse imprimido como ideologia, como sentimento do povo. Para o intelectual, era preciso criar “um espírito de planificação ou ainda, uma ideologia do planejamento, a fim de se conscientizar o povo de sua real situação e, através desse processo, se obter o apoio necessário às mudanças que a execução do planejamento terá de promover” (Santos, 1968, p. 57).

Assim percebe-se que um planejamento está muito além de se traçar algumas diretrizes num papel visando lograr determinados objetivos e/ou programar recursos disponíveis que são colocados à disposição dos administradores por dispositivos constitucionais. Por outro lado, o controle dos dispositivos constitucionais sobre os fundos concedidos pode ser um estímulo para que a prática se consolide.

A ideologia do desenvolvimento aliada à do planejamento são forças de mudança material e social. Como a ideologia “se confunde com o movimento de emancipação das massas”, os fatores ideológicos poderiam contribuir para conduzir o Estado à modernização.

Nesse sentido, conforme coloca Pécaut, “planejamento econômico, autenticidade cultural, política integradora e ciência (...) constituíam, assim, objetos diversos atribuídos ao trabalho de elaboração ideológica” (1990, p. 120). Por esse caminho deveria seguir o Estado catarinense, na perspectiva colocada por Santos.

Essa nitidez com que Santos entendia a questão da educação pode ser compreendida por uma característica atribuída por Vieira como sentimento de pertença. Por todos os entre lugares nos quais Santos transitou e transita, e pela rede de sociabilidade por ele estabelecida o compreendemos como uma figura que, com sua formação na área da antropologia, assumiu a identidade de educador, e por meio dela se ligou a grupos específicos que pensavam a educação sem se desligar de uma formação cosmopolita, que o capacita, familiariza e dá competência para lidar com a cultura sob todos os seus aspectos.

A capacidade de criticar, confrontar, não se projeta somente por sua origem social, mas pela posição do grupo ao qual estava ligado. Por outro lado, a condição social e sua rede de relações não era relegada em detrimento de seu engajamento político. Um episódio interessante que torna esse caso elucidativo é a questão do seu livro apreendido pela Polícia Federal.

Santos, ao tomar conhecimento do problema, acionou imediatamente sua rede de sociabilidade. Ele narra que encaminhou a questão ao professor Cabral, que de imediato deu o caso a conhecer ao então Reitor da UFSC, professor Ferreira Lima. Este contactou o Tenente Coronel Oliveira, ao qual Santos deveria se dirigir para tratar a questão. Diz ele:

eu cheguei “calçado” para a conversa, e um outro detalhe permite entender isso: meu pai e o pai do comandante eram amigos, pois ambos eram remadores de clubes tradicionais de Florianópolis, de modo que a conversa entre os dois também facilitou a liberação do livro. A entrevista ocorreu cerca de 15 dias após a apreensão do livro. Nessa ocasião, Oliveira me informara que não havia lido o livro e deixara aos encargos de seus assessores a elaboração de um relato ou parecer sobre a obra. Em respostas a suas indagações, eu lhe dissera que o livro era resultante de um projeto de doutoramento da USP e que ele havia sido aprovado pela UFSC. Ele chamou seus assessores e informou que o livro seria liberado. Todas as páginas do livro foram carimbadas e assinadas e eu recebi um atestado (19 de fevereiro de 1970) assinado por ele, esclarecendo que o livro poderia ser publicado pela imprensa universitária. O livro teve circulação restrita, mas abriu algumas portas. Com efeito, eu acabei sendo convidado pela Universidade de Berna (Suíça) para participar de um congresso em Barbados (1971). O congresso tinha como foco as relações entre brancos e indígenas na América Latina, poucas pessoas foram escolhidas (cerca de 18), e eu obtive financiamento do Conselho Mundial de Igrejas para o custeio de minha viagem. (Revista de Ciências Humanas, 2006, p. 26).

Depreendemos por meio do relato que Santos ao longo de sua trajetória profissional construiu uma rede social que o deixava numa situação privilegiada na sociedade, contudo esta

não é uma condição *sui generis* para se pertencer a uma intelectualidade. Ao contrário, seu inconformismo social, que o conduzia a engajar-se numa causa política, no desejo de transformar, não só a causa indígena, foco específico do trabalho abordado, mas a sociedade de modo geral o coloca numa condição de intelectual moderno. No livro ele tecia uma crítica à falência dos postos indígenas. Nele o intelectual “apresentava uma crítica ao uso das terras indígenas para projetos que nenhum benefício trazia aos índios, como implantação de madeireiras e serrarias, plantio de soja e desmatamentos (Santos, 2006, p. 26).

Assim, sua condição não “era ditada por qualquer posição objetivamente ocupada na escala social, mas pela decalagem pressentida ou vivida entre, de um lado, a sociedade desejada a partir de uma certa visão de mundo e, de outro, a sociedade tal como se apresenta, a sociedade real” (Martins, 1986, p. 69).

Para Santos, “em determinados momentos as pessoas de certa lucidez devem emitir suas opiniões de maneira a permitir compreensão e entendimento ao maior número possível de indivíduos, ou mesmo, falar por esses indivíduos”. E continua:

temos pretensão de falar por aqueles que não tiveram oportunidade de vencer os obstáculos seletivos que garantem a funcionalidade do sistema escolar em vigor; daqueles que após dois, três ou mais anos de luta diária com os livros de primeiras letras e as operações aritméticas fundamentais, abandonaram e, muitas vezes, não tiveram onde aplicar os rudimentos que bem ou mal aprenderam; daqueles que dedicando sua vida ao sistema de ensino, não logram obter êxito e recompensa compatíveis com os esforços que realizam (Santos, 1968, p. 16).

Ele se colocava na condição de vontade de contribuir para dinamizar a estrutura social, e por meio da educação sentir suas “incongruências, seus pontos negativos, e criar condição de superação” (1968, p. 82). Acreditava assim oferecer uma visão objetiva das condições educacionais a partir da posição de responsabilidade que usufruía naquele contexto social. Na condição de intelectual demonstra a legitimidade da liderança moral que deseja exercer no Estado, por meio da busca de cientificização da educação, de mais ciência, competência, liberdade e ética no trato da coisa pública.

Por conta da preocupação colocada por Santos de tratar a educação de modo científico, imprimindo a ela a técnica de planificação e por sua centralidade no projeto moderno de reforma da sociedade, projeta-se assim a última característica que neste trabalho identifica o intelectual moderno, ou seja, ‘missão social’, o ‘empenho e engajamento político’. Ele se engaja politicamente em favor da construção da sociedade catarinense. Pécaut assinala que desde a

década de 1920, intelectuais herdeiros da postura do apagar de fronteiras entre o Estado e a cultura foram impulsionados a “reclamar do Estado uma verdadeira autoridade” e, “tomou como ponto pacífico o fato de que sua missão era, primeiro política” (1990, p. 24). Brandão considera que esse sentimento de missão social busca “recriar a política de forma a colocá-la a serviço do bem comum” (1999, p. 136).

Consideramos que desde o começo de sua trajetória Santos se posiciona como alguém “preocupado com a reorganização da sociedade, ancorado nos preceitos da ciência”, característica atribuída a João Roberto Moreira por Daniel (2007, p. 12). Percebemos esse movimento dentro do projeto amplo de modernização da sociedade catarinense proposto no governo de Celso Ramos, no qual, dada a importância do fenômeno educacional para o desenvolvimento, o intelectual se coloca na condição de vontade de cumprir sua missão e reunir esforços para planificar a educação.

Para Santos, parte dessa missão era “oferecer um quadro elucidativo dos obstáculos responsáveis pela existência de uma problemática educacional no Estado, a todos aqueles que atuam direta ou indiretamente na educação ou com ela se preocupam” (1968, p. 16). Esse quadro em grande medida foi demonstrado enquanto ele estava à frente do CEPE, realizando com sua equipe diversas pesquisas sobre a condição do processo educacional catarinense. Os problemas que estavam presentes naquele contexto imprimiam a ele assumir responsabilidade e exigiam busca de soluções. Ratificando, como assinala Brandão, o projeto de transformar a “política em uma prática qualificada pela competência técnica” (1999, p. 138).

Considerando-se um membro lúcido e renovador da sociedade, deveria promover a formação de forças sociais necessárias, que permitissem a “renovação do sistema educacional, democratizando-o e adequando-o aos objetivos de progresso do Estado” (Santos, 1968, p. 23).

Na perspectiva de engajamento político para cumprimento de sua missão social, colocase como investida precípua “ativar e esclarecer as bases que têm o dever de patrocinar o surgimento do Primeiro Plano Estadual de Educação (1970, p. 7). Estando à frente da equipe de colaboradores do CEPE, equipe considerada por ele valiosa, ia diagnosticando os males que corroíam a educação catarinense. Por entender a educação como um processo, para ele qualquer tentativa de melhorá-la, acelerá-la ou controlá-la só poderia ser realizada de maneira global, não vendo nenhuma possibilidade de frutificar discussões ou resoluções de determinadas questões isoladamente.

Santos concentrou esforços para colaborar com a esquematização da educação em Santa Catarina para a efetivação de políticas educacionais mais seguras por meio do cumprimento de seu feito maior: oferecer subsídios ao Plano Estadual de Educação. Sobre isto Santos recorda que:

o Ministério da Educação tinha um acordo com a UNESCO que permitia que uma missão prestasse assistência educacional ao governo federal e aos estados. Eu me recordo disso, pois eu trabalhava no Centro de Pesquisas Educacionais, da Faculdade de Educação (UDESC), e tive oportunidade de participar de vários seminários e colóquios regionais, em que ficou evidente a necessidade de formular um plano estadual de educação. Os técnicos da UNESCO (dois belgas e um francês) participavam dessas reuniões, e influenciaram diretamente a elaboração da política educacional. A contribuição desses técnicos foi muito importante, pois resultou no I Plano Estadual de Educação, implantado em 1969, ainda no governo de Ivo Silveira (1966-71). Eu participei intensamente de sua formulação (Revista de Ciências Humanas, 2006, p. 28).

Por meio da análise de algumas das “pistas” deixadas por Santos nos caminhos pelos quais transitou, procuramos, ao encontrá-las, decifrá-las diante dos parâmetros que elegemos para compreender as três características que se atribui neste trabalho a um intelectual moderno.

À medida que pensávamos sobre esta aproximação foi se tornando cada vez mais nítido para nós, ao considerarmos o atributo de missão social, de engajamento político, que o ápice da contribuição à educação básica desse intelectual no contexto recortado foi a elaboração do projeto do Plano Estadual de Educação (PEE) e a realização do Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE). Esses dois eventos ocorreram quando Santos atuava como assistente de direção no CEPE. Os consideramos como uma forma de realizar seus desígnios e de influenciar nos caminhos da educação pública catarinense, no ensino fundamental e médio.

2.5 - O Plano Estadual de Educação (PEE 1969/80) e o Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE), como a concretização de uma missão social

Dada a importância da realização do Plano Estadual de Educação para a renovação da educação catarinense, como concretização do sentimento de missão de Santos, abrimos espaço para tratar algumas questões importantes sobre ele, na perspectiva desse intelectual. Em 1965, o MEC, a égide de os Estados não receberem os recursos federais para aplicar na educação, tentou levá-los a organizar, a planificar seus sistemas de ensino.

Em Santa Catarina foi implantada uma Comissão Superior de Estudos constituída pelo Decreto N° SE – 25-7-1968- 7.023, composta pelos senhores Osvaldo Ferreira de Melo (presidente), Clóvis Souto Goulart (Secretaria de Educação e Cultura), Celestino Sachet (UDESC), Pe. Eugênio Rohr (Conselho Estadual de Educação) e Francisco Brasinha Dias (Secretário Geral), que supervisionava o Grupo de Trabalho instituído pelo mesmo decreto, composta por Celestino Sachet (Coordenador), Sílvio Coelho dos Santos (Relator), Pedro Nicolau Prim (Sub-relator) e Ingeburg Dekker (Secretária), à qual competia “traçar linhas mestras que irão servir de roteiro para a elaboração do Plano” (Mensário Informativo do CEPE, nº 16, 1968, p. 4).

Havia também o apoio de uma equipe de consultores e colaboradores composta por instituições e alguns técnicos, além de uma Comissão de Implantação do Plano, da qual faziam parte o Secretário de Educação, Senhor Jaldyr Bhering Faustino da Silva como Presidente, os representantes da UDESC, Professor Lídio Martinho Callado seu diretor, o intelectual Sílvio Coelho dos Santos (Diretor do CEPE), um representante do PLAMEG I, Senhor Pedro Nicolau Prim, e um representante do CEE, Senhor Hilton dos Prazeres.

Segundo Santos

no exercício de suas funções, participou ativamente de todos os estudos, seminários ligados à elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), além de ter dirigido várias pesquisas essenciais à fundamentação do Plano. Integrou o grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto do PEE e por ato governamental foi designado membro da Comissão de Implantação do PEE como representante da UDESC (1970, p. 3).

Ao CEPE, como uma instituição destinada a realizar pesquisas sobre educação no Estado, cabia a responsabilidade de assessorar tecnicamente o grupo de trabalho que movimentava-se para num prazo de três meses cumprir pesquisas antes programadas para dez meses e “cujos resultados” serviriam “de base para a fixação das metas relativas ao ensino de nível médio” (Mensário Informativo do CEPE, nº 16, 1968, p. 4). As expectativas em torno da elaboração do Plano é que refletisse uma nova política educacional no Estado, corrigindo distorções administrativas, técnico-pedagógicas, por meio de estudos realizados pela Comissão Superior de Estudos. Em 1965, o CEE atendendo orientações do Conselho Federal de Educação (CFE), solicitou estudos ao CEPE para subsidiar um plano educacional para o Estado.

Coloca o intelectual que nessa época

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

Devido à ausência de uma equipe técnica em seus quadros funcionais, cabia ao Conselho Estadual de Educação somente a aprovação do plano educacional. Ao CEPE, que comportava esse contingente liderado por Santos, experiente na prática da pesquisa coube a elaboração do plano.

O Documento nº 2 do CEOSE, no item que trata dos “Princípios de Reforma Administrativa”, considera que as atribuições conferidas ao Conselho Estadual de Educação (CEE) nas questões relativas ao planejamento, não podiam ser interpretadas como sendo esse órgão o responsável direto por

elaborar de ponta a ponta tal planejamento. Seus membros, em primeiro lugar, não poderiam se dedicar continuamente a tal tarefa, a qual, todavia, pela diversidade e complexidade dos seus aspectos, exige uma dedicação quase integral (...). O conteúdo pormenorizado dos planos deve ser obra de técnicos; e os membros do Conselho não o são forçosamente, em que pese ao seu valor como educadores. Enfim, a elaboração das diretrizes fundamentais do planejamento implica um certo recuo, uma certa distanciação em relação às pesquisas, cálculos, micro-ajustamentos interdepartamentais (dentro da esfera educacional) e intersetoriais (entre educação e outros setores), graças aos quais o plano se transforma num documento acabado (1967, p. 5).

A fala acima projeta a importância do CEPE como uma instituição voltada à realização de pesquisas em educação, e dotada de um contingente de técnicos, liderados pelo intelectual Santos para realizar tarefas pormenorizadas e repletas de situações diversas e adversas como constituem o setor educacional catarinense. Após encaminhar o documento elaborado para subsidiar o planejamento educacional, o CEE solicitou o estabelecimento do anteprojeto definitivo do plano.

Santos esclarece que o Conselho Federal de Educação tentava “fazer cumprir o dispositivo da LDB que compete aos Conselhos Estaduais a elaboração dos planos globais de educação, no âmbito dos respectivos estados” (1970, p. 39). Contudo, os subsídios foram considerados insuficientes devido à falta de dados estatísticos e funcionais sobre o ensino no Estado.

Assim, ainda conforme Santos, devido a esta falta de dados, especificamente no Estado, e também ao reconhecimento por parte do CFE de que a

maioria dos Estados brasileiros não tinham condições para elaborar, na ocasião, a planificação global de seus sistemas escolares, o Conselho Estadual de Educação não deu segmento às tarefas subseqüentes à apresentação, pelo CEPE, dos subsídios ao Plano Quinquenal e à correspondente minuta do anteprojeto⁵⁰ do referido plano (1970, p. 39).

O intelectual esclarece que os técnicos do CEPE, entretanto, procuraram uma metodologia para realizar de maneira prática o anteprojeto encaminhado ao CEE, e fundamentaram duas premissas para o desenvolvimento da programação proposta no anteprojeto, quais sejam:

- a) o controle, a avaliação e retificação anual do plano pelo Conselho Estadual de Educação. Para o cumprimento disto, o Conselho Estadual de Educação designaria uma comissão permanente que, assessorada por técnicos de alto nível, se encarregaria dos levantamentos, estudos e projeções necessárias à execução do plano e à elaboração dos planos anuais subsidiários;
- b) os órgãos vinculados à Educação de Estado deveriam racionalizar suas tarefas burocráticas e permitir o emergimento de uma política Educacional embasada no diálogo e na cooperação (Santos, 1970, p. 40).

Buscava-se assim os meios de execução e de aprimoramento não só técnico mas também prático do plano. A partir dessas prioridades os integrantes do CEPE, conscientes da necessidade futura de se implantar um plano integral no Estado, partiram “para formulação e execução de pesquisas que viessem permitir o entendimento adequado do sistema de ensino em vigor” (Santos, 1970, p. 40).

Santos atesta como positivo o fato da insuficiência de dados constatado, no aspecto de ter instigado os técnicos do CEPE em 1966/67 a realizarem diversas pesquisas⁵¹, focadas no ensino primário e médio, que foram subsidiadas financeiramente pelo Gabinete do Planejamento, do PLAMEG II, a quem interessava equacionar os problemas educacionais do Estado. Tais pesquisas permitiram um conhecimento exaustivo da realidade da educação catarinense. Para realizá-las foram feitos estudos avaliativos de trabalhos sobre educação já realizados no Estado; estudos de fontes que permitiam compreender o processo educacional e fichamentos estatísticos sobre a educação no Estado e no Brasil, e sobre a legislação do ensino em Santa Catarina (Mensário Informativo do CEPE, 1966).

⁵⁰ Este anteprojeto integra o apêndice número 2 do relatório da pesquisa “Sobre as Condições do Processo Educacional em Santa Catarina”, realizada pelo CEPE e publicada em 1967.

⁵¹ Sobre as três pesquisas de maior envergadura, trataremos no capítulo 3.

A concretização do Plano Estadual de Educação no Estado contribuiria para a ordenação das ações e para a substituição do “acaso pela segurança e do fortuito pelo certo” (ABREU, apud Daros, 1984, p. 44), no aspecto referente à transformação do sistema de ensino catarinense, balizado conforme revelaram as pesquisas realizadas pelo CEPE e as discussões travadas no Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE), em 1967.

A questão educacional em Santa Catarina como revelaram as pesquisas, era considerada justamente pelo acaso e por inspirações particulares segundo as diretivas e as concepções de educação de quem se encontrasse à frente das instituições educacionais. De uma forma turbulenta e paliativa, com injeção de recursos não planejados, que não supriam as reais necessidades do processo em vigor e que geravam um desperdício, onerando ainda mais a máquina pública.

Atados aos conhecimentos que vieram da pesquisa, Santos considerava imprescindível ponderar as tendências demográficas, a urbanização, o avanço tecnológico, os meios de comunicação, a dependência da União para a tomada de decisões, e sobretudo os recursos humanos qualificados, sejam os que atuavam no sistema de ensino ou os representantes do poder estadual, assim como a existência de “instituições capazes funcionalmente de executá-los” (Santos, 1970, p. 18).

O plano para ele no aspecto referente ao ensino primário deveria fundamentalmente:

- a) adequar os currículos à realidade;
- b) redistribuir as unidades escolares, prevendo a eliminação progressiva das escolas isoladas (devido ao baixo rendimento dessas unidades);
- c) reformular os cursos de formação de professores, visando adequar a formação dos novos mestres e, simultaneamente, criar ambientes necessários à programação de “reciclagem” para os professores em exercício (1970, p. 21).

Atreladas a essas exigências se fazia mister institucionalizar uma filosofia da educação fundada nas expectativas de progresso econômico e social defendidas pelo Estado, desburocratizar a máquina administrativa da educação, eliminar a influência política do sistema educacional, implantar classes preparatórias ao primário, a fim de diminuir os altos índices de reprovação ocorridos na 1ª série, não se dedicar a resoluções de problemas do presente, não se limitar à educação primária estendendo-se ao ensino médio do 1º ciclo que deveria ser unificado (SANTOS, 1970).

Dentre as principais medidas a serem tomadas quanto ao ensino médio de 1º ciclo Santos defendia:

- a) a implantação gradativa de ginásios polivalentes em substituição aos vários tipos de ginásios (secundário, normal, agrícola, industrial e comercial) em atuação;
- b) a formação em regime universitário de dois anos do professor polivalente;
- c) a adequação dos currículos às realidades regionais;
- d) a implantação de ginásios menores (dois anos) nas localidades que não tenham condições para possuir o ginásio completo;
- e) a supressão dos convênios com estabelecimentos particulares de ensino;
- f) fixação de programa que oriente a criação e a construção de novos estabelecimentos, dando-se prioridade àqueles que se localizam em áreas que sejam pontos de convergência das populações vizinhas. (1970, p. 22-23).

Considerava que essas decisões eram fundamentais para “se romper com o desequilíbrio existente entre o sistema de ensino e o processo de desenvolvimento econômico do Estado” (1970, p. 23). Tempos mais tarde, Santos admite que as ações do governo a respeito do sistema de ensino catarinense ficaram restritas apenas ao setor quantitativo, notadamente no aspecto referente à expansão da rede escolar dos ensinos primário e médio.

A respeito do planejamento da educação no Estado, Santos dedica três artigos intitulados “Sobre o Planejamento Integral de Educação I, II e III”, que foram publicados no Jornal “O Estado”, de Florianópolis, nos dias 24/3, 31/3 e 7/4 de 1968, respectivamente.

Para ele, planejar a educação encerrava questões complexas e, portanto, era preciso que ciências sociológicas, econômicas, estatísticas e pedagógicas atuassem em mútua contribuição e sem que houvesse vulgarização do que é ‘planejar educação’. Em seu entendimento, era preciso uma tomada de consciência pelo Estado de que não mais se podia agir no campo educacional ao ‘sabor dos ventos’ e das circunstâncias. O planejamento constituía-se uma parte de todo o processo social catarinense, e não uma plataforma eleitoreira.

Defendia esse intelectual que

a organização e o desenvolvimento do processo educacional atendam de modo coerente a uma concepção da forma de relacionamento desse processo com os demais processos sociais. (...) o referido tema popularizou-se sobretudo porque o uso da expressão – planejamento – passou a ser importante do ponto de vista político, ou melhor, eleitoral. Planejamento passou a ser *slogan*, como sinônimo de eficiência (1970, p. 32).

Avançando em sua crítica ele completa:

não haveria nisso tudo mal maior se, ao lado desse modismo de planificação, não estivesse ocorrendo uma lamentável desconsideração pelos mais importantes problemas educacionais. É preciso que se entenda que a tarefa do planejamento envolve,

preliminarmente, opções filosóficas com conseqüências políticas, sociais e econômicas. E aqui está o cerne da questão (idem)⁵².

Por meio dessa crítica aos administradores da educação esse intelectual deixa transparecer o quanto era importante o planejamento se inserir num plano global, formando com outros setores um tecido do qual a educação constituía-se somente num fio. Se questões fundantes, como os princípios que devem reger a educação que se elegeu em determinada sociedade, fossem relegados, planejar seria como edificar sobre a areia. Para Santos, se a técnica de planejar o ensino fosse cumprida, efetivamente Santa Catarina estaria principiando no entendimento da educação como um investimento, tônica da discussão teórica presente naquele contexto a respeito da qual caminharão posteriormente nossas reflexões.

Concluindo esta discussão, ainda consideramos com Marcílio Dias dos Santos que

o trabalho pioneiro do CEPE prende-se, (...) ao fato de ter cumprido as primeiras etapas usuais do planejamento – levantamento de informação básica e sua interpretação com vistas ao diagnóstico – no momento em que se iniciava no Brasil e, em seguida, no Estado, o planejamento educacional integrado numa política de planificação socioeconômica global (Boletim do CEPE, nº 26, p. 3).

Seguindo adiante, cabe tratar a realização do Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE) como um instrumento indicador da definição de uma política educacional para o Estado e também uma das feições da concretização do sentimento de missão social, característica que integra uma das faces de intelectual moderno neste trabalho.

2.6 - O Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE)⁵³

De acordo como o Documento 2, (CEOSE, 1967, p. 3), “os (...) CEOSE não se destinam a resolver, mas revolver; representam, antes de tudo, o desenrolar de um processo que vão reclamar continuidade”. As idéias iniciais, as primeiras providências para a implantação dos CEOSE, a concretização do programa e as modificações que acentuaram seu caráter operacional,

⁵² Fragmento tomado por Santos da apresentação feita pelo “Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Professor Queiroz Filho, à tradução e publicação dos documentos referentes ao Colóquio Internacional sobre planificação da Educação e seus Problemas Econômicos e Sociais” (2007, p. 7).

⁵³ Daqui para diante será utilizada somente a sigla: CEOSE.

couberam aos Professores Carlos Pasquale e Carlos Mascaro, representantes do Ministério da Educação.

Ao Professor Durmeval Trigueiro Mendes, responsável tecnicamente por esse sistema, ficou a incumbência de coordenar uma “comissão de especialistas brasileiros e peritos da UNESCO” (CEOSE, Documento, p. 1). Os peritos da UNESCO que acompanharam a realização do evento em Santa Catarina, eram os Professores Michel Debrun e Jacques Torfs. Quanto aos especialistas brasileiros, eram convocações flexíveis e revezadas, geradas pela dimensão dos CEOSE e de seu tempo de durabilidade, o que inviabilizava uma equipe permanente.

Os CEOSE constituíam-se em “um sistema de assistência técnica do MEC aos Estados, por intermédio do INEP e baseavam-se “em objetivos bem definidos e dispõem de instrumentos adequados para a sua realização” (idem). Era um instrumento de ação do Ministério da Educação. Era parte de uma mobilização integrada de recursos humanos e materiais para acelerar o progresso social, econômico e cultural, e, ao mesmo tempo, da necessidade exposta na Lei de Diretrizes e Bases de formular os planos educacionais. Destinado legalmente a ser “órgão de pesquisa, documentação e informação educacionais em todas as áreas e níveis” (CEOSE, Documento 1, 1967, p. 3) e voltado essencialmente à fusão entre idéias, fatos e articulações administrativas que convergissem à elaboração dos planos de educação nos estados e do Plano Nacional de Educação.

Tais seminários, conforme o documento do MEC, eram estratégias “de preparar as condições mediante as quais” pudessem “ter aplicação completa a Lei de Diretrizes e Bases e sua filosofia”, referendo-se à Lei 4024/61 (idem). Intentava a Federação firmar uma unidade construída sob bases democráticas, considerando a diversidade social, cultural e educacional do País bem como as experiências e originalidades estaduais, contando com a contribuição de intelectuais.

Conforme o documento a educação brasileira não residia mais na

força do Ministério da Educação e Cultura na imperatividade de seus editos, mas na excelência de seus conselhos. E, se é verdadeira a constatação de que as soluções educacionais não podem esgotar-se nas diligências burocráticas, segue-se, igualmente, que o estudo e a gestão dos assuntos educacionais não pode ser atribuição apenas de burocratas ou de “técnicos”, mas sobretudo, de uma elite cultural capaz de dar conteúdo real à educação (CEOSE, Documento 1, 1967, p. 3).

Os CEOSE representavam a presença de técnicos e de especialistas de alto nível nos diversos estados em substituição dos meios considerados ineficientes pelo MEC como a circulação de ofícios, de relatórios e formalidades de reuniões. Essas equipes deveriam operacionalizar suas ações de modo artesanal nas origens dos problemas e suas soluções e nas especificidades de cada estado de fazer as coisas e teoricamente regidos por princípios e critérios consolidadores da prática, permitindo que ela não ficasse circunscrita a si mesma.

Segundo o MEC, “a verdadeira assistência técnica (...), não é a que se realiza por meios burocráticos, mas por aquele processo “artesanal” que permita a elaboração e execução da idéia em cada lugar, com a mente e as mãos dos que vão realizá-la e desenvolvê-la”. Essa colaboração era condicionada às necessidades de cada estado, às suas condições e grau de desenvolvimento e com eficiência imediata ou mediata, conforme a natureza e problemas de cada Estado e ao dinamismo dos administrados. Seu objetivo fundamental era efetivar “a existência dos sistemas estaduais de educação” (CEOSE, Documento 2, 1967, p. 2). Sua operacionalização compreendia ser um instrumento de concentrar esforços para institucionalizar uma “verdadeira política de assistência técnica aos sistemas estaduais de educação” (idem, 1976, p. 3). Sua metodologia de trabalho era desenvolvida numa média de oito dias e consistia em:

- a) diagnosticar a situação e indicar medidas administrativas e técnicas para implantar as novas estruturas “ou mecanismos no sistema de educação do Estado e na organização da respectiva Secretaria de Educação;
- b) discutir idéias para lastrear as políticas estaduais de educação;
- c) implementar o planejamento educacional (CEOSE, Documento 2, 1967, p. 2).

No tema pertinente à assistência técnica aos sistemas de educação dos estados, o MEC procurava demarcar uma nova postura na atuação desses sistemas, por meio contribuição dadas pelos CEOSE. Salientava as diferenças entre sua antiga posição taxando-as de centralizadas, burocráticas, indispostas a realizar aconselhamentos e assessoramentos técnicos aos estados, limitando-se a impor ao invés de propor, tendo a lei como escudo, não afeito às pesquisas entre outras questões, em contraste com a autonomia concedida aos estados para a formulação de seus sistemas de ensino e de seus planos estaduais de educação. Essa autonomia permitiu ao Estado de Santa Catarina, evocar a presença de intelectuais para pensar essas questões.

Assim, a razão para se criar esses colóquios era “atender a (...) premente necessidade dos Estados de possuírem idéias adequadas sobre a educação e sua política, e não só idéias, como também *staff*, instrumentos de análise e de planejamento, estrutura administrativa e técnica apropriadas” (CEOSE, Documento 3, 1967, p. 1). Finalmente coloca o Documento 3 que para êxito dessa investida do MEC era imprescindível associar o trabalho técnico às decisões políticas, sem as quais todo o esforço se tornaria ineficaz.

2.6.1 - O CEOSE em Santa Catarina: a UNESCO⁵⁴ presente

Santos, em artigo publicado no Mensário do CEPE número 12, de março de 1968, no qual debate sobre “**Educação, Desenvolvimento e Mudança**”, considera que a divulgação da pesquisa “**Sobre as condições do processo educacional em Santa Catarina**” e a realização do CEOSE foram dois fatores essenciais para se pensar a educação catarinense. Por meio da realização da pesquisa e do evento, aconteceu a consolidação do sistema de ensino que vigorava naquele contexto. Essa consolidação do sistema educacional catarinense integrava o pensamento que vigorava, ao se vislumbrar na educação um fator promotor de desenvolvimento econômico e social. Ao mesmo tempo, os dois fatores foram reveladores da carência dos recursos humanos necessários ao Estado em seu processo de modernização, um grande entrave ao desenvolvimento.

A pesquisa foi realizada em convênio com o PLAMEG II, com a UDESC, e executada pelo CEPE. O CEOSE decorreu até certo ponto da pesquisa citada, segundo Santos. Santa Catarina foi o primeiro Estado da Federação a realizar esse diagnóstico do ensino. A

⁵⁴ Um programa de pesquisas denominado de Projeto Unesco (1951-1952) permitiu delinear um quadro diversificado e amplo de como eram as relações raciais no Brasil, bem como contribuiu para que emergissem novas leituras sobre a realidade brasileira numa conjuntura de acelerado avanço no processo de modernização capitalista. Conforme Marcos Chor Maio (1999), esse projeto obteve aprovação em junho de 1950 na V Sessão da Conferência Geral da Unesco, realizada em Florença, na Itália. A UNESCO, um órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), integrada por 71 países e por uma Conferência Geral estabelecia programas bienais e estimulava o intercâmbio e a divulgação cultural, tendo participação importante na América Latina e contribuindo no Brasil para o desenvolvimento de pesquisas educacionais e sociais (XAVIER, 1999).

possibilidade da realização surgiu do convênio do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e do Ministério do Planejamento com a UNESCO para tratar das questões da educação no Brasil. Sobre esse, Santos constata que “permitiu a elaboração de um plano para que a missão da UNESCO e técnicos do INEP-MEC oferecessem assistência técnica aos Estados que tivessem interesse em reorganizar seus sistemas de ensino” (1968, p. 5).

No Documento nº 1, desse evento em Santa Catarina, os peritos reconhecem que “a curta estadia do grupo do CEOSE em Florianópolis não podia permitir um equacionamento pormenorizado dos problemas educacionais do Estado. O CEOSE não foi senão o primeiro contato, e salientamos que nossa colaboração só poderia ser frutífera se desdobrasse no tempo” (1967, p. 1). Todo o empenho dos representantes desse Colóquio se tornaria vão se o Estado não empreendesse esforços que levassem a discussões sobre a educação catarinense no contexto a um patamar científico, e principalmente que gerasse um diálogo entre os educadores do Estado, no aspecto de confrontar idéias sobre o sistema educacional com diferentes visões: uma endógena e outra exógena. Sugestões que emergissem desse debate certamente seriam subsídio e confeririam legitimidade às políticas públicas educacionais do Estado.

Esse confronto de idéias certamente teria

probabilidade de ser, por um lado, mais ampla e objetiva do que a visão dos que vivem mergulhados na situação local, e, por outro lado, menos prática na sua primeira formulação, por não ter a vivência de certos obstáculos, mais ou menos imponderáveis, que só se podem aquilatar a partir de uma longa familiaridade com aquela situação. As duas visões hão, pois, de se corrigir mutuamente (CEOSE, Documento 1, 1967, p. 1).

Em especial o relatório sugere que fosse apressada a reforma administrativa da Secretaria de Educação, devido à sua importância nos assuntos pertinentes à educação de modo geral como nos assuntos pertinentes ao planejamento, pela importância desse procedimento no processo de modernização do Estado e por permitir realizar os objetivos e as metas fixadas pela coletividade (CEOSE, 1967). Nesse sentido, os peritos aconselham a elaboração racional de um plano emergencial referente ao ano de 1969.

Como principais falhas na Secretaria de Educação e Cultura foram apontadas: o grande número de órgãos que se dava pela criação de um novo sempre que surgia um problema desconhecido; reunião de temas que nada tinham a ver entre si, dentro de uma mesma instância.

Isso decorria da primeira insuficiência; duplicação disfuncional dos órgãos; ou seja, vários deles equacionando os mesmos aspectos de um determinado tema; o ingurgitamento da máquina administrativa e a “invasão das áreas pedagógico-culturais por assuntos de natureza administrativa” (CEOSE, Documento 2, 1967, p. 3).

Para minimizar esse problema era preciso descentralizar a máquina administrativa, conceder autonomia para algumas decisões, introduzir um tratamento mecanográfico às informações, o que resultaria numa separação entre as áreas administrativas e pedagógico-culturais. Essas modificações aliviariam a máquina administrativa, sem haver entre elas uma separação estanque.

Outro procedimento importante com relação à Secretaria de Educação e Cultura (SEC) era a distinção entre as instâncias de políticas educacionais e as de execução dessa mesma política, sem abismo entre uma e outra para que ambas não se sentissem sem responsabilidade com a concretização dos planejamentos educacionais. Deveria prevalecer, entretanto, a organicidade das funções de cada uma. Enfim, consideraram os peritos da UNESCO que “a condição fundamental de uma política administrativa racional e eficiente é a reforma da SEC” (CEOSE, Documento 2, 1976, p. 5), por sua dupla função: ser a fonte primeira de informações de problemas de pessoal e material no Estado, bem com ser o instrumento de execução do plano educacional. O relatório do CEOSE apontou discrepância entre qualidades humanas e técnicas dos elementos responsáveis da SEC e o baixo rendimento da máquina educacional na qual atuam. Seu bom funcionamento era um requisito estratégico na execução e formulação do plano educacional.

Esse evento em Santa Catarina foi realizado na primeira quinzena de julho de 1967, na FAED. Contou com a presença de peritos da UNESCO, que debateram com autoridades e técnicos em educação do Estado os problemas pertinentes ao sistema de ensino em vigor. Em novembro os técnicos do CEPE enviaram ao governo um relatório exaustivo acerca da situação educacional catarinense, focalizando os principais problemas, bem como apresentando soluções a curto e médio prazo. (SANTOS, 1968). Tanto o relatório elaborado pelo CEPE como o dos peritos Professores Michel Debrun e Jacques Torfs foram concordes com a necessidade imediata da realização de uma reforma administrativa na Secretaria de Educação e Cultura e o estabelecimento de um plano global de educação.

Ao finalizar seu relatório os técnicos do CEPE e os peritos da UNESCO foram concordes quanto à necessidade de se efetuar “a reforma administrativa da Secretaria de Educação e Cultura e o estabelecimento de um plano global de educação”. Outra resolução a que chegaram foi importância de se organizar “um grupo de técnicos de alto nível” para atuarem em colaboração com os organismos nacionais e internacionais e elaborar o plano 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” (Mensário Informativo do CEPE, nº 12, 1968, p. 5).

Era preciso, segundo os relatórios do CEOSE, pensar nos problemas que entravavam o desenvolvimento do sistema de ensino em vigor: repetência na 1ª série primária, deserção, implantação de uma série preparatória, revisão dos programas escolares, distribuição de professores por série, melhoria do magistério, problemas das escolas isoladas, do professorado (normalistas e leigos), de recursos, entre outros.

No ano de 1966, Santa Catarina tinha uma população de 2.579.000 habitantes. Desse contingente populacional 185.000 crianças foram matriculadas na primeira série em 1966, ou seja, 3,3%. Devem ser consideradas duas questões importantes nesse sentido: nem todas as crianças catarinenses moram próximas à escola e há deserções voluntárias nesse processo. Ainda assim, o sistema educacional de Santa Catarina foi considerado “bastante desenvolvido” pelos peritos da UNESCO, por estar “conforme às normas nacionais: de acordo com os cálculos do IPEA”. Esse fator repetência, conforme consta no Documento, é “substancialmente coerente com as tendências conhecidas dos parâmetros educacionais” (CEOSE, Documento 2, 1967, p. 2-3). Por outro lado, essa afirmativa dos peritos vai de encontro às propostas de um Estado modernizado que se buscava por meio da educação com um dos principais agentes dessa modernização.

Quanto ao fator deserção, conforme os peritos, a razão desta é a alta taxa de repetência, sem a qual o nível de produtividade educacional do Estado seria considerado bom, segundo análise dos peritos. Como “remédios” para solucionar esses problemas os peritos apontam cinco fatores decisivos. São eles: 1) Desdobramento da 1ª série; 2) Desenvolvimento do Ensino Pré-

Primário; 3) Modificação do Programa da primeira série primária; 4) Redistribuição dos professores e 5) Melhoramento do Magistério.

A problemática de implantação de uma série preparatória, justificável para as zonas industrializadas e com urbanização intensa, foi um tema tratado no CEOSE como uma das medidas importantes para conter a repetência. A escola primária era o primeiro contato que a criança catarinense, quase em regra, tinha com “uma organização comunitária”, pelo número reduzido de estabelecimentos que oferecia este ensino e que em regra eram particulares. Por essa razão os professores comprometiam grande parte do ano letivo socializando as crianças em detrimento de “entregar-se ao ensino do programa escolar”. Era preciso que esse espaço para a socialização fosse anterior, “numa série dedicada à adequação e ao entrosamento do aluno no sistema “social escolar” (CEOSE, Documento 2, 1967, p. 6). Esse procedimento evitaria que precisassem ser criadas várias primeiras séries para atender às distintas demandas infantis, suprimindo possíveis questões psicológicas e funcionais.

Ao analisar o sistema de educação catarinense, Santos considera que quando se tem o número de alunos matriculados na 1ª série em 1963, que é da ordem de 162.639, comparado ao número de aprovados na 4ª série em 1966, que é de 47.060, percebe-se que poucos que ingressaram em 1963 concluíram esse ensino em 1966, sem reprovação. Santos aponta o fato de não se ter certeza, pela carência de dados estatísticos, do ingresso de todos os aprovados na série conclusiva (4ªsérie) no ano de 1963. Os dados do censo de 1960 e a taxa de crescimento da população, prevista com um percentual de 3,2%, indicavam que no ano de 1966 Santa Catarina contaria com um contingente de 278.236 crianças nas idades entre 7 e 10 anos, que em teoria deveriam estar freqüentando a escola primária.

Contudo, em 1966 havia um número superior ao previsto de alunos matriculados nas primeiras séries, somando um total de 441.039, o que ratifica o alto índice de repetência, além do dispêndio de recursos financeiros e humanos para atender aos reprovados e evadidos que se rematriculavam. A carência de docentes de nível primário era outro fator que impedia o desenvolvimento do ensino do sistema em vigor.

Em 1966 o número de normalistas de 2º ciclo⁵⁵ nas diversas redes de ensino, era inferior a 50%. Na perspectiva de Santos, isso “não era motivado pela falta de escolas normais” (1970, p.11), nem de alunos nela preparados para exercer o magistério. Santos diz que havia sim escolas normais suficientes, mas havia também

uma flagrante evasão dos normalistas formados, quando do ingresso na carreira, além de ocorrer um **clientelismo político**⁵⁶ que permitem muitas das jovens, que se submetem aos concursos de ingresso, virem a ser colocadas à disposição da SEC, em lugar de serem lotadas em estabelecimentos de ensino” (Santos, 1970, p. 12).

Ratificando a análise de Santos, o Documento 2 de 1967 do CEOSE, na página 9, considera o magistério catarinense de baixa qualidade, “tanto professores formados quanto leigos”, o que exercia uma forte influência sobre a taxa de repetência observada no Estado. Para uma média nacional de 40% de professores leigos, em Santa Catarina esse percentual era de 71%, sem preparo para assumir seus cargos. Como um contingente responsável pela preparação dos recursos humanos necessários à modernização do Estado era uma situação de extrema gravidade, que poderia ser um impeditivo no desenrolar do processo, pois comprometia a qualidade do ensino e em consequência dos recursos humanos.

Os peritos da UNESCO no item 4 do Documento 2 do CEOSE, que trata dos “Problemas do Professorado”, acerca dessa questão apontam dois argumentos: o primeiro coloca que “a longo prazo, a existência dos leigos deve ser interpretada como uma aberração do sistema educacional, que somente poderia ser resolvida através da introdução de um novo sistema de planejamento” (1967, p. 10).

O segundo argumento é o da aplicação de recursos. Os peritos colocam que há muitas explicações oficiais para tal situação. Entre elas, duas se destacam. São elas: a) escassez do número de normalistas; b) não há fundos disponíveis e necessários no Estado para remunerar bem os professores. Tais explicações são infundadas, conforme os peritos, que afirmam existir sim

⁵⁵ Normalistas de 2º ciclo eram estudantes que faziam seus cursos nas Escolas Normais, destinadas a formar o corpo docente para atuar na escola primária, após cumprir as quatro séries do 1º ciclo (primário), e as quatro séries do ensino médio de 1º ciclo, equivalente da 5ª a 8ª séries. Partia-se para o ensino médio do 2º ciclo, feito nas Escolas Normais, para quem desejava ingressar na docência. Esse curso equivale hoje ao Ensino Médio.

⁵⁶ Grifos do autor.

“razões **políticas**⁵⁷ e culturais que levam a um aumento do número de leigos. A inércia dos líderes educacionais e seu desejo de fazer concessões políticas contribuem para cristalizar esta situação” (CEOSE, Documento 2, 1967, p. 11). A pesquisa **“Sobre as condições do processo educacional em Santa Catarina”** elaborada pelo CEPE contribui para elucidar as questões de professores leigos e de aplicação de recursos.

Santos atribui a origem do estrangulamento do sistema de ensino à falta de previsão dos educadores e ao conseqüente hábito de improvisação. Em Santa Catarina desde 1946, o ensino normal de 1º ciclo (primeiramente chamados de normais regionais e depois ginásios normais) objetivava preparar docentes para as zonas rurais. A maioria das inscrições nesses cursos ocorria devido à carência de ensino médio de 1º ciclo e não porque esses estudantes almejassem o magistério, a carreira docente. (SANTOS, 1968).

Santos explicita que esse não era um problema exclusivo de Santa Catarina, contudo era importante perceber essa realidade lastimável. Para ele, com o Estado tendo

pretensões de desenvolvimento acelerado (...) a educação (embora não sendo a propulsora exclusiva desse desenvolvimento) tem parcela ponderável de responsabilidade durante o período de afirmação do processo, do “arranco” desenvolvimentista. Buscando o País um desenvolvimento acelerado, a educação tem parcela ponderável de responsabilidade sem, contudo, ser a propulsora exclusiva do mesmo, durante o processo do “arranco” desenvolvimentista. E se desenvolvimento nos países não ou semi-industrializados, tem maiores possibilidades de ser atingido pelo uso da técnica do planejamento, não cremos que os educadores possam se furtar ao uso dessa técnica, caso desejem efetivamente ajustar o sistema de ensino às expectativas de desenvolvimento (Santos, 1968, p. 8).

Ainda segundo Santos, em Santa Catarina a partir de 1960 entrou em vigor o Plano de Metas, que enfatizou o setor educacional. Entre 61-66, foi preparada uma infra-estrutura para garantir metas arrojadas para o período posterior. A criação de salas de aula, da UDESC, do CEE, de Legislação Escolar, são exemplos significativos. Por outro lado, não aconteceu a elaboração de um Plano Global de Educação para entrosar os diversos níveis de ensino, redes escolares e instituições que atuam de modo direto ou indireto no sistema de ensino (SANTOS, 1968).

A não-elaboração de um plano global foi devido à ausência de dados que permitissem entender claramente a situação. A pesquisa elaborada pelo CEPE ofereceu dados concretos e o documento dos peritos da UNESCO sugeriu medidas estruturais necessárias para implantar um

⁵⁷ Grifo dos autores Michel Debrun e Jacques Torfs.

regime de “planificação educacional”. Assim, na perspectiva de Santos, “os administradores da educação catarinense” tinham “os elementos básicos imprescindíveis à ação planejada”. Faltava “apenas atitude para a ação” (1986, p. 8). No seu entender, era tempo desta também se efetivar.

Em artigo intitulado “CEOSE e a educação pré-primária”, Rosina Maria Fontes de Melo (técnica do CEPE), ao analisar o sistema educacional do Estado no tema referente ao ensino primário, considera que os possíveis fatores causadores dos problemas são a questão do docente e a imaturidade da criança no primário por não freqüentar o pré-primário, pela ausência desse tipo de ensino no Estado.

No Documento elaborado pelos peritos da UNESCO, de antemão o Prof. Jacques Torfs abordou a necessidade de socialização da criança. Já na fala dos educadores locais essa educação pré-primária preparava melhor a criança para que tivesse êxito na aprendizagem. A idade correta para se iniciar a educação sistemática foi uma questão lançada. “Iniciar mais cedo constituirá ônus ou economia para o Estado, uma vez que o progresso e a aprovação nos estudos, na maioria dos casos, dependem somente de um preparo anterior” (Mensário Informativo do CEPE, nº 10, 1967, p.6).

Quando da realização do CEOSE no Estado, o Prof. Michel Debrun iniciou o segundo dia de debates questionando a influência desse ensino na repetência e deserção. A situação real foi descrita e a ausência do Estado de certo modo comprovada, ficando esse ensino sob iniciativas privadas, sem legislação ou orientação. O perito questionou sobre a existência de pesquisas feitas para compreender as condições e influência do ensino pré-primário na promoção e a resposta dos técnicos do CEPE foi negativa fundada no fato da existência reduzida desses estabelecimentos de ensino e que atendem crianças com situação econômica e cultural privilegiadas.

Um representante da Secretaria de Educação, ao dizer que se priorizou a educação primária, colocada nos espaços da educação pré-primária, justificou a falta deste último alegando como maior fator a falta de espaço, mas reconheceu que tal ensino leva a um melhor rendimento. Os peritos indicaram a necessidade e a viabilidade de desenvolver pesquisas sobre o ensino pré-primário para avaliar os aspectos quantitativo, qualitativo e financeiro para posteriormente implantá-lo nas zonas rurais e urbanas.

Os peritos da UNESCO viam a educação pré-primária “como uma medida capaz de auxiliar a solução do problema da repetência na 1ª série” (CEOSE, Documento 2, 1967, p. 6). Para eles, de modo prático o Estado deveria empregar esforços em criar escolas pré-primárias, o

que melhoraria o rendimento na escola primária e diminuiria as questões da repetência. Tais medidas deveriam ser compreendidas em caráter de urgência com a implantação dessas classes.

A realização do CEOSE no Estado contribuiu em grande medida para delinear algumas questões que no aspecto educacional poderiam comprometer o projeto de modernização proposto por Celso Ramos para o período de 1961-1965. Posto que a qualidade dos recursos humanos é imprescindível para o desenvolvimento econômico e social, como evidenciavam as discussões teóricas daquele momento, a realização desse Colóquio contribuiu para o reconhecimento da realidade educacional no Estado.

Esse evento, realizado dos dias 5 a 8 de julho na Faculdade de Educação, foi coordenado por Sílvio Coelho dos Santos, como Diretor Assistente do CEPE, reuniu técnicos e autoridades interessadas nas questões educacionais, foi patrocinado pelo INEP, recebeu orientação técnica de peritos da UNESCO e desenvolveu estudos sobre a situação educacional em Santa Catarina.

CAPÍTULO 3 - POR ENTRE INTELLECTUAIS, INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, PESQUISAS, DISCURSOS E TURBULÊNCIAS

Ao pensarmos o terceiro capítulo entendemos que o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) foi uma via que se abriu à participação dos intelectuais na cena pública catarinense. Assim, decidimos iniciar esse capítulo retomando algumas questões sobre a geração de intelectuais que pensaram a educação brasileira sob os parâmetros das ciências sociais, condição na qual Sílvio Coelho dos Santos combate durante sua presença no CEPE.

Cotejar as ciências sociais como suporte para a análise da situação educação remete imediatamente ao projeto de reconstrução educacional proposto por Anísio Teixeira para a educação brasileira e as instituições Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), por ele criados para desenvolver pesquisas sobre educação e levantar as condições educacionais do país. Muito recorremos para compreender esse tema a Xavier (1999).

Em seguida optamos por pensar juntamente com Santos a necessidade de se constituir um aparato institucional para sustentar e consolidar o projeto de modernização proposto por Celso Ramos para Santa Catarina. Dentre elas, elegemos a então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), como uma instituição constituída pelo tripé CEPE, Curso de Pedagogia e Faculdade de Educação (FAED).

No interior dessas instituições se desenrolavam os debates teóricos encabeçados especialmente pelo CEPE. O debate do contexto colocava em evidencia a Teoria do Capital Humano, principalmente no aspecto de se compreender a educação como um investimento.

Prosseguimos o estudo tratando das principais pesquisas realizadas pelo CEPE durante a presença de Sílvio Coelho dos Santos. Para encerrar este capítulo abordamos algumas turbulências por ele sentidas durante a instalação do regime militar, deflagrado no país em 1964.

3.1 - Uma geração de intelectuais pensando a educação: sob as lentes das Ciências Sociais (1954-1964)

Partimos aqui do pressuposto de que o intelectual Silvio Coelho dos Santos foi partícipe de um contexto no qual “os conhecimentos oriundos das ciências sociais e sua articulação com a educação tornaram-se fundamental para a formulação das políticas” no Estado de Santa Catarina (Daniel, 2007, p.13).

Também que “a colaboração com o poder público era inevitável para que os educadores profissionais realizassem seus desígnios de influir nos rumos da educação pública” (Brandão, 1999, p. 133). A relação entre as ciências sociais e a pesquisa educacional brasileira adquire vigor notadamente a partir da década de 1920. Daros; Sheibe; Daniel destacam que essa relação em grande medida se configurou pela implementação da política desenvolvimentista, do

acelerado processo de crescimento e da diversificação do sistema produtivo (...) aliados à crescente valorização das Ciências Sociais como referência para as pesquisas na área foram fatores que contribuíram fortemente para a ampla problematização do fenômeno educacional no país (2006, p. 76).

Mesmo com a aquisição do status das ciências sociais nesse contexto, Schwartzman admite que “constituem, no entanto, uma realidade bem distinta, tanto na forma de produção intelectual quanto no fato de que elas nunca encontraram, no Brasil, uma institucionalização semelhante à das ciências naturais, com algumas poucas exceções” (1979, p. 3).

O advento do século XX, especialmente a partir da década de 1920, trouxe consigo diferentes maneiras de compreender o mundo que se manifestaram por meio de movimentos culturais, políticos e sociais que marcaram profundamente e reverberaram nas décadas posteriores. A Semana de Arte Moderna em São Paulo, em 1922, os levantes tenentistas no Rio Grande do Sul, que culminaram com a Revolução de 1930, e principalmente a criação da Academia Brasileira de Ciências (1922) e a Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, em 1924, constituíram-se em passos imprescindíveis para iniciar um movimento de busca pela modernização do sistema educacional brasileiro em todos os níveis.

Dentre as atividades desenvolvidas pela ABE constam a realização de cursos de extensão, pesquisas, elaboração de projetos de lei mas, sobretudo, nesse contexto, a concretização de “uma

série de conferências nacionais de educação que, de 1927 em diante, mobilizavam o ambiente intelectual e cultural brasileiro” (Schwartzman, 1979, p. 165).

Não cabe aqui tratar mais fundamente essas instituições, porém, compreender que foram palco para a movimentação de figuras identificadas neste trabalho como intelectuais modernos. Um grupo social⁵⁸, que possuía uma visão dos problemas nacionais em seu conjunto e compreendiam que os movimentos percebidos na sociedade brasileira estavam a demandar novos modos de resolução. Então respaldados pelos conceitos e métodos das ciências sociais empreenderam esforços em disputas pelo projeto do sistema educacional brasileiro.

Se durante a década de 1930 o projeto de reforma da educação brasileira estava sob a tutela de “responsáveis por essa efervescência no campo educacional” que na sua maioria “não possuíam formação específica para o ensino e este não era sua ocupação principal”, nas décadas posteriores, ou seja, 1950/60, educadores se uniram a uma frente de sociólogos e antropólogos para compreender o homem brasileiro e modernizar o Brasil por meio da pesquisa em educação (Lugli, 2002, p.02).

Se os intelectuais brasileiros reivindicam, nos anos 20 e 30 do século XX, o *status* de elite dirigente, já que a idéia era de agir de cima e dar forma à sociedade, ou de modo mais apropriado priorizar o eixo das preocupações que era a construção da nação brasileira, por meio do Estado, no período de 1954-64, não precisavam mais reivindicar uma posição de elite, pois sua legitimidade decorria justamente de se fazerem intérpretes das massas populares (PECAUT, 1990). Referia-se Pécaut nesse contexto aos intelectuais nacionalistas e populares, à esquerda intelectual.

Destarte, Martins observa que

serão justamente pela educação do povo, pela instrução pública, a reforma do ensino e a construção de um “campo cultural”, a partir da universidade, que se tornarão os eixos de preocupação de uma boa parte da intelligentsia dos anos 20 e 30 e são também essas preocupações que a colocarão em relação direta (e contraditória) com o Estado (1987, p. 77).

⁵⁸ Referência ao grupo denominado “pioneiros”, pois “a bandeira de uma escola pública para todos, no espírito da laicidade, coeducação e gratuidade, vai encontrar intensa reação no âmbito da Igreja que organizava sua ofensiva contra o grupo, a partir do Centro Dom Vital e da Revista “A Ordem”. A partir daí foram detonadas clivagens ideológicas profundas que já existiam, em potencial, no interior dessa intelligentsia” (Brandão, 1999, p. 139) .

A partir da relação ambígua entre os domínios culturais e políticos é que os ilustrados desse contexto buscarão se apropriar não mais do *status* de dirigentes, mas sim a apropriação de uma identidade social.

A identificação da figura do intelectual baiano Anísio Teixeira (1900/1971), como mentor do projeto de reconstrução educacional no cenário nacional (1952-64), João Roberto Moreira (1912/1967), no cenário catarinense na década de 1950, e de modo específico de Sílvio Coelho dos Santos (1938) na década de 1960, atuando no CEPE, revelam a acuidade dessas figuras no processo de reestruturação, cientificização da educação e no projeto de modernização do Brasil e do Estado de Santa Catarina.

A realização de pesquisas em educação, em geral patrocinadas pela Unesco, permite compreender como se articulou o processo de realização de pesquisas e a inserção dos parâmetros de análise das ciências sociais, dos quais esses intelectuais lançaram mão na pesquisa educacional que desenvolveram. Esse foi um grande salto que possibilitou novos olhares para o processo de educação brasileira.

É notório salientar que, juntamente com esta dinâmica social de construção de um país que desejava modernizar-se, havia a necessidade de homens preparados para adaptar-se às novas realidades que constituiriam esse país. Dentro desse movimento, para Freitas, começa o “processo de formação da comunidade de intelectuais da educação no Brasil, entre o início dos anos vinte e o final dos anos sessenta”. Considera ainda este autor que nesse período “pode-se observar uma rica experiência intelectual, das mais expressivas do século” (2000, p. 42).

Juntamente com a agregação dessa camada social entra em cena a pesquisa em educação. Esses intelectuais tomaram o conceito antropológico de cultura como uma noção-chave e

foi desenvolvida no CBPE uma série de estudos de comunidade, aplicados em diferentes regiões do país. Nessa linha, a pesquisa educacional seria basicamente orientada para a análise das formas pelas quais a educação se realizava localmente, observando-se a relação entre os padrões de cultura local e a organização dos sistemas formais de ensino (Xavier, 1999, p.96).

Xavier entende que esta percepção se estreitava à proposta moderna de educação e de pesquisa educacional disseminada por Anísio Teixeira como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), estendendo-se pelo Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

(CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas (CRPEs)⁵⁹ por suas características de rigorosidade científica. Nesse período foi encaminhada uma

produção do *surveys* sobre o Brasil como um todo e sobre sua educação em particular. Amadurecida também a idéia de prover o Estado brasileiro de um Centro de Altos Estudos Educacionais. Efetivamente ao redor de Anísio Teixeira nasciam as mais importantes instituições de inteligência não-universitárias que o Brasil possui ao longo de século XX. Em todos esses momentos a preocupação com a diversidade cultural brasileira tornou-se constante. A partir dessa inquietação coletiva, o tema da multiplicidade tornou-se um renovado desafio teórico e investigativo. As diferenças entre as realidades locais, regionais e nacionais tornavam-se novamente objeto das ciências sociais que se associavam então à educação. Associadas ambas as frentes de investigação lançam mão de um novo empirismo (Freitas, 2000, p. 51).

A educação influenciada pelas ciências sociais se valeu de suas metodologias⁶⁰ para efetuar suas produções. Estas foram utilizadas para se analisar criticamente não só o setor educacional, mas a realidade brasileira, por meio de elaborações teóricas que possibilitariam incitar e promover o desenvolvimento do Brasil. O Brasil tornou-se num grande “laboratório” de pesquisas de campo, voltadas à compreensão dos aspectos educacional e cultural. Buscava-se estabelecer um mapeamento de questões culturais e educacionais, relacionando-as. As pesquisas dos intelectuais perpassavam a comunidade e a escola, esta considerada como um ‘objeto’ para o qual incidiu os olhares dos mesmos.

Era uma busca da “(re) descoberta do cotidiano”, que “ofereceu novas fronteiras ao pensamento social (...) diante do qual os educadores tornaram-se interlocutores privilegiados, uma vez que se propuseram a ser, também, intérpretes do Brasil à mercê da ciência que buscavam e das imagens que refaziam” (Freitas, 2000, p. 58).

⁵⁹ Para um estudo mais aprofundado sobre a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais no Brasil (CRPEs), consultar: LUGLI, Rosário S. Genta. **O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representantes do magistério (1950-1971)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, março, 2002.

⁶⁰ As novas metodologias utilizadas para pesquisar a educação consistiam em realizar Estudos de Comunidade, Estudos Etnográficos, Estudos de Caso, Histórias de Vida, Enquetes, Depoimentos, entre outros, praticados principalmente pela Antropologia e Sociologia, mas que se adequam às pesquisas em educação. LÜDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, EPU, 1986.

Um exemplo de (re) descoberta do cotidiano, em especial em Santa Catarina, ocorreu na realização da pesquisa “Práticas escolares nas escolas primárias de Santa Catarina”, realizada durante os meses de setembro a dezembro de 1955, coordenada por Orlando Ferreira de Melo⁶¹ na Escola Normal Pedro II, na cidade de Blumenau. Este intelectual pesquisou a educação no Estado e se destacou como interlocutor privilegiado no processo reformista instaurado por Anísio Teixeira, no âmbito do Programa Nacional de Reconstrução Educacional, com contribuições que expressariam, inicialmente, a constituição incipiente de um intelectual preocupado com a articulação das pesquisas educacionais às preocupações políticas e didático-pedagógicas locais.

A pesquisa foi confiada a Melo, por João Roberto Moreira⁶², juntamente com a aprovação de Anísio Teixeira, como um “projeto-piloto sobre a prática de ensino da escola primária, em Blumenau, cujos resultados decidiriam das vantagens de idênticos trabalhos a serem desenvolvidos em outros pontos do país” (Melo, 1958, p. 41). Esse trabalho de Melo possibilitou, conforme o pensamento de Moreira, que teorias fossem embasadas cientificamente, coerentes com a questão observada e que extrapolariam o limite da prática cotidiana.

O ensaio publicado em 1958 por Melo buscava colaborar e possibilitar, por meio da pesquisa, com uma visão acerca do que acontecia com a educação em Santa Catarina e permitir, por meio dos resultados, implantar políticas educacionais que contemplassem questões

⁶¹ Orlando Ferreira de Melo. Foi aluno (1940) do Professor João Roberto Moreira no Instituto Estadual de Educação (IEE). Dentre suas funções atuou como professor de Didática e Prática Pedagógica da Escola Normal Pedro II, da cidade de Blumenau. Este intelectual catarinense foi atuante no processo de reconstrução educacional proposto por Anísio Teixeira, diretor do CBPE. Este, juntamente com João Roberto Moreira confiou a Orlando Ferreira de Melo “a execução de um projeto-piloto sobre a prática de ensino da escola primária, em Blumenau, cujos resultados decidiria das vantagens de idênticos trabalhos a serem desenvolvidos em outros pontos do país” (MELO, 1958, p. 41). Articulou o processo de organização e implantação da Faculdade de Educação (FAED 1963-1964) no Estado de Santa Catarina como Conselheiro do Conselho Estadual de Educação (CEE). Foi presidente desse órgão entre os anos de 1966 e 1969 e professor (1966) da 3ª série do Curso de Pedagogia da FAED, ministrando a disciplina Administração Escolar. Posteriormente foi Reitor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC-1967). Atuou também como Diretor Executivo da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), indicado pelo governador Celso Ramos no ano de 1965.

⁶² Para aprofundar conhecimentos sobre esse intelectual consultar: DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores; SCHEIBE, Leda. Santa Catarina e o Programa de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: **Anísio Teixeira na direção do Inep-Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (org). Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

primordiais como repetência, evasão e carência de pessoal docente para o nível primário de ensino⁶³.

Em uma correspondência encontrada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC-FGV) pudemos verificar o alto grau de apreço de Melo por Anísio Teixeira e seus ideais liberais e laicos com respeito à educação pública. Deixa transparecer de modo contundente que a educação, pelo menos em Santa Catarina, ainda permanecia na década de 1960 como um campo de disputas e de concretização de projetos.

Diz Melo em sua carta para Anísio Teixeira:

O que vou lhe contar ultrapassa as raias do admissível, ou melhor, somente admissível num país onde impera em determinados setores filosóficos-religiosos o mais primitivo medievismo. Imagine o sr. que entre alguns vereadores da Câmara Municipal de Florianópolis tomou vulto um movimento para retirar seu nome de um Grupo Escolar existente naquela capital, tendo mesmo dado entrada no plenário daquele Legislativo o competente projeto de lei. Felizmente o atual Diretor de Educação e Cultura da Prefeitura de Florianópolis, meu irmão e pessoa esclarecidíssima (Professor, Jornalista e Advogado), não tolera, como eu, a intransigência clerical. E assim meu mano Osvaldo não poupou esforços para neutralizar a ação nefasta de seus opositores. Resultado: Hoje ele me telefona de Florianópolis dizendo que o projeto monstruoso fôra derrubado por 9 votos contra 4. Disse-me ele, ainda, o que me causou muita satisfação, que os artigos que escrevi sobre sua pessoa (A VERDADE SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA), serviram de base para sua defesa, sendo que estes mesmos artigos foram transcritos nos anais daquela casa. E assim, mais uma vez, as trevas da ignorância não venceram. Sugeri ao meu irmão que lhe escrevesse pessoalmente contando pormenores sobre o ocorrido. Não obstante, não me furtei a desejo de lhe fazer esta breve comunicação. Acabo de receber correspondência da Associação Brasileira de Educação e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, convidando-me para integrar a XIII Conferência Nacional de Educação. Já aceitei a incumbência. Estimo, pois por ocasião da Conferência ou dos trabalhos preliminares ter o prazer de comunicar-me pessoalmente consigo. Renovando-lhe meus protestos de alta estima e admiração. Subscrevo-me (AT c 60.02.26-A).

A reposta de Anísio Teixeira a Melo foi :

Recebi ontem voltando Chile. Gratíssimo carta 26 de fevereiro reservando de afetuosíssimo abraço. A.T.

⁶³ Em 1955, Orlando Ferreira de Melo publica “Comentários sobre a monografia: A educação em Santa Catarina”, no qual analisa a obra recém-publicada por seu ex-professor João Roberto Moreira, intitulada ‘A educação de Santa Catarina’. Salienta ele, acerca do livro publicado por Moreira, que “trata-se de uma bem elaborada sinopse apreciativa em que o autor, com muita ponderação e independência, focaliza todos os problemas referentes à administração, às origens e à difusão do nosso sistema estadual de educação” (Melo, 1955, p. 3). Embora não reflita sobre todas as temáticas abordadas por Moreira em seu livro, Melo analisa as apreciações de Moreira quanto ao “panorama da escola primária no terreno didático” e quanto às “diretrizes do Departamento de Educação no sentido de melhorar o padrão de ensino” (Melo, 1955, p. 7).

Esta troca de correspondência entre Anísio Teixeira e Orlando Ferreira de Melo é um exemplo explícito das disputas no campo educacional catarinense, como um *locus* próprio para a produção e disseminação de idéias não só a respeito de educação, mas de questões econômicas, políticas e sociais. Tomando de empréstimo as palavras de Xavier (2002), os embates seguiam “para além do campo educacional”.

O diálogo entre Melo e Anísio revela que mesmo antes da configuração de um projeto amplo de modernização para o Estado, as articulações no campo da política avançavam os limites aparentemente demarcados para o campo educacional, comprovando sua importância para a instalação de projetos, os mais variados, pensados para a sociedade. Xavier ao se referir aos embates e estratégias traçados pelos pioneiros e católicos (a partir dos anos 1930), para legitimação de seus projetos, coloca que se observarmos somente esse fator teríamos “um registro da intensidade da luta política que se desenrolava no campo educacional naquele momento” (2002, p. 71). Compartilhamos desta idéia da pesquisadora, considerando as palavras enfáticas de Melo ao se referir aos projetos não laicos de educação: filosóficos-religiosos, primitivo, medievismo, intransigência clerical, projeto monstruoso, trevas da ignorância. Pela intensidade do discurso, mesmo aqui referenciado unilateralmente, ou seja, pela visão laica da educação, podemos dimensionar a sua intensidade em Santa Catarina. Acreditamos que esse embate perdurou durante a década de 1960, quando Santos estava envolvido na consolidação educacional catarinense.

Algumas falas de Santos colocadas no segundo capítulo, quando ele expõe a questão dos cabos eleitorais e suas influências nas comunidades quanto à aceitação ou não de professores com determinadas posturas políticas, revelam que a interferência político-partidária nos processos educativos era prática comum no Estado.

O panorama de desenvolvimento e o otimismo que constituíam o cenário brasileiro da década de 1950 e 1960 possibilitaram um solo fértil no qual as atividades intelectuais germinavam e onde diversos projetos de intervenção social se configuravam. Começou a instalar-se no Brasil verdadeiramente o modelo urbano de vida. Com a urbanização algumas populações foram marginalizadas e precisavam integrar-se à sociedade urbano-industrial. Essa tarefa de integração imprimiu à educação escolar uma qualidade não só de direito, mas de necessidade de todos.

Xavier compreende que a

idéia predominante nos meios intelectuais e governistas no que diz respeito ao papel da educação no projeto político pedagógico do Estado destacava, tanto a dimensão política da educação, por sua função democratizadora, como sua dimensão econômica de aumento da produtividade e de progresso material (1999, p. 53).

A conjuntura do pós-guerra e as inquietações que antecederam o golpe de Estado de 1964 impulsionaram muitos intelectuais da educação brasileira a refletir, investigar e, inferir acerca dos acontecimentos desse tempo. E Freitas assevera que para os intelectuais era um momento importante para configurarem um campo próprio para a pesquisa em educação porque esta consista num

objeto de busca por parte dos intelectuais que operavam um duplo movimento na sociedade: a) por um lado retomavam os estudos locais com os quais recuperavam dimensões singulares da cultura brasileira e, com isso, conformavam um novo perfil para as ciências sociais às quais deveriam atuar como “ciência fonte” do debate educacional; b) por outro lado, empenhavam-se na articulação de projetos com os quais muitas vezes passavam a atuar como “inteligência” no interior do Estado.(Xavier, 1999, p. 65).

A colaboração dos intelectuais modernos deu-se, principalmente, nos moldes do projeto anisiano de reconstrução da educação brasileira, que por meio da prática e do incentivo à pesquisa buscava compreender a realidade educacional tendo em vista o projeto de modernização do Brasil.

Em Santa Catarina, a presença de intelectuais na discussão educacional é intensificada na década de 1960, por meio do plano amplo de modernização do Estado, o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I). Desses intelectuais, este trabalho destaca a presença de Sílvio Coelho dos Santos, que se projetou no CEPE, da então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Este tomou para si, juntamente com uma equipe de pesquisadores, a responsabilidade de indicar, por meio da elaboração de pesquisas fundamentadas nos parâmetros das ciências sociais, idéias para um projeto educacional hegemônico e público, ajudando, assim, a definir os rumos da educação catarinense e a constituição dos diversos setores da cena pública estadual. Assim, colaborando para a modernização no aspecto amplo por meio da atuação no setor educacional, modernizando-o e conferindo a ele *status* científico.

3.2 – A criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais: um combate anisiano

A criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais se insere num contexto nacional de valorização e criação de instituições voltadas à prática da pesquisa em educação, incentivada por Anísio Teixeira durante sua gestão (1951-1964), na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Esse movimento, no Brasil, tem como marca a proposta de criação de um Centro de Altos Estudos, que culminou na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), suas instituições congêneres em vários estados brasileiros. Tais instituições foram fruto de seu projeto de reformar a educação brasileira tendo como fundamento a educação escolar e a reflexão filosófica balizada pela idéia de progresso científico, que por sua vez proporcionaria o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Esse desenvolvimento criaria condições objetivas para a mudança social na qualidade de vida e a concretização pela industrialização de uma nova organização social, sustentada pelo tripé progresso, revolução industrial e tecnológica e revolução democrática (BARREIRA, 2001).

A criação dessas instituições de pesquisa voltadas à problemática educacional estava ligada a um movimento mais amplo que reflete as expectativas de reconstrução nacional e o consenso em torno da redemocratização do país, de perspectivas de desenvolvimento econômico, de combates à pobreza por meio de programas internacionais, de crescimento da população e de expansão e adensamento das cidades.

Havia interesse por parte da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) em implantar na América Latina um “centro de altos estudos e de preparação de educadores rurais e de especialistas em educação de base” (Xavier, 1999, p. 89), que tornaria possível desenvolver diversos projetos com base em pesquisas fundamentadas nas ciências sociais.

A articulação de Anísio Teixeira nesse momento foi crucial para a produção de um *survey*⁶⁴ sobre a educação no país. Esse intelectual requereu a colaboração da UNESCO e propôs a instalação de um Centro de Altos Estudos Educacionais, versão embrionária do que veio a se constituir posteriormente o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Lugli⁶⁵, pesquisadora da temática, considera que a criação do CBPE, imbricada à criação dos CRPEs constituíram “um sistema de pesquisa na área de educação que serviria como ponto de partida para um projeto de mudança educacional idealizado por Anísio Teixeira e por técnicos educacionais da UNESCO, no início da década de 50” (2002, p. 20).

O CBPE foi um órgão de “excelência da produção intelectual de sociólogos e antropólogos, ampliando os muros da academia e fornecendo incentivos concretos ao desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais” (Xavier, 1999, p. 8). Paoli percebe “a criação desses centros de pesquisas educacionais como um capítulo de várias histórias: institucionais, pessoais, intelectuais, políticas, científicas, educacionais e acadêmicas” (1994, p. 70). Porém, ao penetrarmos nessas diversas facetas da sociedade podemos observar que essas várias histórias são construídas, às vezes, pelos mesmos personagens, que transitam nesses distintos lugares sociais.

Entre meados de 1955 a 1965, intelectuais brasileiros e estrangeiros eram movidos pelo desejo de “dar um novo estatuto à pesquisa educacional” (Freitas, 2001, p. 10) e para tanto empreenderam “a tarefa de conhecer a realidade brasileira, tarefa permanentemente inconclusa” (idem). Nesse contexto, em especial, tal tarefa era atribuída às pesquisas em educação realizadas pelo CBPE e pelos CRPEs.

Todo o empenho de intelectuais brasileiros e especialistas internacionais demandava enfrentar a questão de uma nova estrutura de investigação no organograma e no orçamento do INEP, o que foi contornado com um “mecanismo de assistência financeira e técnica aos sistemas

⁶⁴Um Survey consistia em realizar levantamentos e estudos sobre educação e cultura, inquéritos, apoiados em metodologias inovadoras, tais como os Estudos de Comunidade, Estudos Etnográficos, Estudos de Caso, as Histórias de Vida, as Enquetes, os Depoimentos entre outros praticados principalmente pela Antropologia e Sociologia, mas que se adequam às demais ciências (XAVIER, 1999).

⁶⁵Essa pesquisadora fundamenta sua afirmação com base em textos que tratam do processo de criação dos Centros de Pesquisa do INEP. Entre eles cita CUNHA, M.V. (1991), FERREIRA, M. S. (2001), FREITAS, M.C. (1999), XAVIER, L.N. (1999), dentre outros.

estaduais de ensino, como forma de mobilizar rapidamente os recursos necessários” (Lugli, 2002, p. 22).

Com a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional estavam configurados os lugares e as condições necessárias à produção da pesquisa em educação e como conseqüência a produção dos discursos educacionais fundamentados nas ciências sociais. A presença da UNESCO, organismo das Nações Unidas, como agência fomentadora do desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura, “teve um papel fundamental na reformulação das ciências sociais e da pesquisa educacional no Brasil” (Freitas, 2001, p.33).

Freitas aponta momentos distintos desse movimento: um em 1949, com a assunção de Arthur Guerreiro Ramos à direção do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO e o “segundo momento está relacionado à aproximação que se intensifica a partir de 1952 entre Anísio Teixeira e os especialistas que passam a visitar o INEP no Brasil” (2001, p. 34).

O CBPE estava sediado no Estado do Rio de Janeiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) se localizavam em cidades estratégicas do Brasil (Belo Horizonte, São Paulo, Porto Alegre, Salvador e Recife).

Certamente essas instituições foram decisórias

no processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil que, a partir dos anos 50, passam por refundações teóricas e temáticas. Pode-se atribuir aos mesmos eventos a colaboração decisiva para a aproximação intensa que ocorreu entre sociólogos, antropólogos e educadores (Freitas, 2001, p. 34).

O CBPE foi fundado em 28 de dezembro de 1955, por decreto do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, como citado anteriormente, sob os auspícios de Anísio Teixeira na direção do INEP. Estes órgãos, por sua vez, estavam ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O CBPE foi organizado em divisões, entre as quais cita-se a Divisão de Estudos de Pesquisas Educacionais (DEPE) e a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS). A criação do CBPE contribuiu para a desburocratização do INEP, devido à flexibilidade para contratação dos quadros de serviço, devido ao vínculo com os organismos internacionais e também à liberdade de formação dos grupos de pesquisa fundamentados no mérito profissional, não se vinculando a relações de clientelismos, parentescos ou funcionais.

A concretização dos centros de pesquisas resultou de intenso debate entre intelectuais brasileiros, estrangeiros e técnicos da UNESCO, que defendiam o uso de pesquisas científicas para a elaboração das políticas de ensino, bem como o caráter interdisciplinar dos trabalhos a serem desenvolvidos, com a integração de pesquisas sociais e em educação (LUGLI, 2002).

A criação deste órgão nacional para desenvolvimento da pesquisa tornou-se possível devido à influência de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) sediada no Chile e fundada em 1948, o Centro Latino Americano de Ciências Sociais (CLAPCS), criado em 1950, com sede no Rio de Janeiro, bem como a UNESCO. Essas agências fomentaram a criação do CBPE e CRPEs⁶⁶, órgãos que no Brasil objetivavam desenvolver a pesquisa social e a formação de professores e pesquisadores.

Xavier assinala que mediante a criação desses órgãos foram criados

os meios materiais para a fundação de um vasto nicho de estudos sobre a educação, com a organização de vasto acervo bibliográfico e documental. Além disso, a preocupação em levar ao magistério as inovações pedagógicas, assim como os resultados de pesquisas e estudos recentes sobre temas pertinentes ao ensino, orientou boa parte das atividades do centro. Essa estrutura se reproduziu nos Centros Regionais, criando condições para a regionalização da pesquisa (1999, p. 07).

Para Freitas a criação dessas instituições, além de propiciar trocas entre intelectuais brasileiros e estrangeiros, permitiu também encaminhar

a produção do *surveys* sobre o Brasil como um todo e sobre sua educação em particular. (...) Efetivamente ao redor de Anísio Teixeira nasciam as mais importantes instituições de inteligência não-universitárias que o Brasil possui ao longo de século XX. Em todos esses momentos a preocupação com a diversidade cultural brasileira tornou-se constante. A partir dessa inquietação coletiva, o tema da multiplicidade tornou-se um renovado desafio teórico e investigativo. As diferenças entre as realidades locais, regionais e nacionais tornavam-se novamente objeto das ciências sociais que se associavam então à educação. Associadas ambas as frentes de investigação lançam mão de um novo empirismo (2000, p. 51).

Com o afastamento de Anísio Teixeira da cena pública, na segunda metade da década de 1960, pairou sobre o INEP o espectro da absorção destas instituições pelo Ministério do

⁶⁶ Para um estudo em profundidade acerca do tema verificar o trabalho de LUGLI, Rosário S. Genta. **O trabalho docente no Brasil: O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1959-1971)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, 2002.

Planejamento, devido a uma nova organização administrativa, o que inevitavelmente traria como conseqüências o encerramento das atividades até então realizadas pelo CBPE e pelos CRPEs nos cinco Estados em que foram criados. Inicia-se a partir de então o desmonte dos Centros Brasileiro e Regionais de Pesquisas Educacionais, seja, por sua extinção, seja por sua absorção por outras organizações do aparato governamental. Esse processo iniciado no ano de 1968 perdurou até 1973.

Lugli constata que

nos anos seguintes essa luta vai se resolver de forma a adequar o INEP aos novos tempos e isso significa o fim dos Centros Regionais e de muitas outras iniciativas de aperfeiçoamento e formação de professores em serviço, tornando o INEP uma instância de coordenação da pesquisa educacional no país, a ser realizada primordialmente nas Universidades, que para então organizavam seus cursos de pós-graduação (Lugli, 2002. p.37).

Assim, encerra-se um ciclo de efervescência e agregamento nas instituições de pesquisa em educação de antropólogos, sociólogos e educadores, em torno de um interesse de pesquisa comum: a educação.

3.3 - A constituição do aparato institucional para consolidar o desenvolvimento em Santa Catarina

O intelectual Santos em diversos momentos referencia a necessidade da criação de um conjunto de instituições capazes de sustentar o plano de desenvolvimento proposto para Santa Catarina. Nessa direção o governo de Celso Ramos para influir no desenvolvimento inicia a estruturação do aparato institucional que permitiria ao Estado modernizar-se, por meio do PLAMEG I. Para apoiar logisticamente foram criadas duas instituições financeiras: o Banco de Desenvolvimento do Estado (BDE), atual Banco do Estado de Santa Catarina (BESC), e o Banco Regional de Desenvolvimento (BRDE).

Essas instituições davam “condições creditícias ao processo de industrialização do estado” (Aguiar, 2006, p. 55). O primeiro constituía-se na espinha dorsal do PLAMEG I, bem como ainda hoje é referência de crescimento no Estado. Para tanto essa instituição se desviou de seu propósito inicial que era fundamentalmente social, apoiando a iniciativa privada. Segundo Aguiar, afirma que essa “instituição financeira foi utilizada para fortalecer o poder da oligarquia Ramos e enfraquecer seus maiores adversários – a oligarquia Konder-Bornhausen, que por meio do Banco INCO controlava o poder econômico no Estado” (2006, p.56).

De todo esse corpo de instituições criado, em especial destacamos o Conselho Estadual de Educação (CEE)⁶⁷ em 1961, com a “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).

A instituição de referência no campo educacional foi a criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC)⁶⁸ em 1965. Sobre a criação da UDESC, Celso Ramos assevera que se tratava de uma plataforma adotada desde que se constituiu candidato em 1959, na qual a educação figurava como primeiro item. Para Ramos, essa primazia da educação redundava em compromisso de criação da universidade estadual, que se materializou com a UDESC. Num misto de criação de instituições financeiras e educacionais pretendia o poder público estadual dinamizar o processo de modernização do Estado.

Dizia Ramos que da criação dessa instituição dependia “todo o conjunto das obras que se enfeixam em nosso programa (...), para boa e adequada educação de homens capazes, de sólida formação. Na universidade formaremos esses homens (RAMOS apud UDESC, 1990, P. 10). A universidade era colocada naquele contexto, como o *lócus* de formação de mentes científicas, capazes de promover a modernização do Estado pelo caminho da racionalidade.

⁶⁷ O Conselho Estadual de Educação foi criado pela Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961, que reorganizava a então Secretaria de Educação e Cultura em seu artigo 9º, inciso II. Esta Lei dispôs sobre a reorganização da então Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e Cultura e instalado oficialmente no dia 28 de maio de 1962, em sessão solene presidida pelo então governador Celso Ramos. O CEE foi criado como “colegiado responsável pela formulação da política educacional de Santa Catarina (1992, p. 34).

⁶⁸ Doravante, para fazer referência a essa instituição adotaremos somente a sigla UDESC.

Santos (1968) nos convida a notar que também em Florianópolis a Universidade Federal de Santa Catarina foi instalada em 1960, fruto de um jogo de forças entre UDN, que desejava a implantação de uma universidade estadual, e o PSD, que lutava por uma universidade federal.

A UDESC ficou marcada naquele contexto como o instrumento em potencial para a formação de homens capazes de dinamizar o processo de modernização implantado no Estado e “foi proclamada como uma importante instituição educacional voltada para a difusão da ideologia desenvolvimentista e para a formação de uma elite condutora e catalisadora do desenvolvimento econômico e social do estado” (Aguiar, 2006, p. 59).

Para Celso Ramos, somente a universidade poderia “entregar, nas quantidades necessárias e na qualidade exigida, os cérebros” que seriam os dinamizadores dos serviços que seriam implantados no Estado. (RAMOS apud UDESC, 1990, p. 8-9), ou seja, que teriam a responsabilidade de implantar um processo de desenvolvimentismo em Santa Catarina.

Considerando-se a criação das universidades e dos cursos de pedagogia no Brasil esta instituição assume caráter extremamente particular no sentido de sua criação pensada a partir da criação de um curso em particular, o Curso de Pedagogia, que foi uma das últimas áreas das ciências humanas a se tornar científica, ou seja, a efetivamente desenvolver pesquisas. E também a partir da implantação de uma instituição *sui generis* para desenvolver pesquisas em educação no Estado, o CEPE.

O Curso de Pedagogia, em sua proposta “original”, possuía uma característica marcada como uma área de formação que ensinava a fazer, que ensinava a ensinar e que não tinha como horizonte principal o desenvolvimento de pesquisas. Teive e Dallabrida afirmam que

obedecia, na época de sua fundação, as prescrições do Decreto nº 1.190/39, que previa a habilitação do bacharel e do licenciado. No bacharelado eram formados os técnicos em educação: orientador/a educacional para o ensino primário, administrador/a e pesquisador/a educacional e, na licenciatura, eram formados os professores para lecionar as disciplinas profissionalizantes dos cursos de formação de 1ª a 4ª séries – os cursos normais (2003, p. 100).

Percebemos que num centro de pesquisa criado com o propósito de estudar as questões que envolvem a educação, a figura que vai criar, que vai produzir esse conhecimento científico sobre a educação foi o intelectual Sílvio Coelho do Santos, que se envolveu com a educação, mas

que sobretudo, estava envolvido com a antropologia e suas metodologias para compreender o fenômeno educacional.

A educação influenciada pelas ciências sociais se valeu de suas metodologias para efetuar suas produções, lançando mão de pesquisas de campo, da observação etnográfica e etnológica. Buscava-se estabelecer um mapeamento do conhecimento cultural e do conhecimento educacional, relacionando-os. As pesquisas dos intelectuais perpassavam a comunidade e a escola, esta considerada como um 'objeto' para o qual deveriam incidir os olhares. Assim foi levantado também durante a presença do intelectual Sílvio Coelho dos Santos, um *survey* sobre a condição do processo educacional no Estado, por meio das pesquisas desenvolvidas no CEPE, entre os anos de 1966 até 1970.

Uma das contribuições de Santos para tornar conhecidos os métodos das ciências sociais foi a ministração de um curso, que iniciou no dia 30 de maio e perdurou até 14 de junho de 1966, para preparar entrevistadores denominado "Curso sobre Técnicas em Pesquisas Educacionais", num total de dez aulas, destinado a vinte alunos do Curso de Pedagogia, que deveriam colaborar na realização de pesquisas. A técnica da entrevista era um método freqüentemente utilizado pelas ciências sociais, que estava sendo apropriado pela educação no desenvolvimento de pesquisas no CEPE. Concluíram esse curso doze alunos. Foram eles: Armando Beck, Evanilda Maria Koerich, Gilberto Tourinho Cabussú, Hildegard W. Lazeresqui, Lurdes Maria Ampessan, Maria Carmem Santos, Marlene Vieira, Alfeu Espíndula, Carlos Becker, Anísio Vicente Freitas, Pascoal Elesbão Beretta e Maria Palmira Soares.

Marcílio Dias dos Santos afirma que com essas medidas tomadas para formar pessoal qualificado no desenvolvimento de pesquisas em educação, o CEPE, por meio da coordenação de Santos, buscava cumprir a tarefa salutar de desenvolver

um pensamento mais amplo e profundo com relação a pesquisa educacional aplicada, partindo do pressuposto de que já há indícios de que os administradores e educadores estão sempre mais adquirindo consciência de que as mudanças sociais que se estão operando, exigem uma preocupação constante com a formação de recursos humanos, e que isto implica na pesquisa e planejamento e, portanto, na avaliação e controle dos investimentos que vêm sendo canalizados para esse setor (Boletim do CEPE, nº 26, p. 4).

Outra atitude tomada por Santos para reforçar e dinamizar o quadro de pesquisadores do CEPE foi a incorporação de oito estagiários para auxiliar a equipe técnica.

Isso mostra que tanto a constituição histórica do campo quanto o processo de produzir conhecimento educacional são muito recentes, ou seja, a produção do conhecimento educacional produzido pelos próprios especialistas da educação é uma experiência nova.

Essa constatação permite pensar que a “formação de professores” estava balizada no ensinar a fazer dos formatos 3+1, “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” (Aguiar, 2006, p. 185).

A Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, por Anísio Teixeira, objeto investigado por Mendonça (2002), e nomeada por Tales de Azevedo como “universidade de educação”, foi uma ligeira experiência dentro do projeto anisiano, de unir desde seu início uma tríplice função, ou seja, “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências a das artes” (MENDONÇA apud Azevedo, F, 1958, p 74-75). Sobre esse tripé Teive e Dallabrida são taxativos ao afirmar que mesmo o CEPE sendo uma instituição antecedente ao Curso de Pedagogia “a Faculdade de Educação não foi criada dentro de um modelo de vanguarda no sistema universitário brasileiro, pelo fato de dissociar pesquisa e ensino” (2003, p. 103).

Santos corrobora desse pensamento ao dizer que o ensino superior catarinense foi instalado em caráter tradicional, sem conhecer as experiências da Universidade de Brasília e de São Paulo, por exemplo. Para ele, a UDESC e a UFSC iniciaram com moldes tradicionais. Ainda assim, não deixa de ter um caráter inovador, a começar pelo próprio rótulo Faculdade de Educação, a primeira com essa denominação no Brasil, porém “não quer dizer que era tão inovador assim” (Sílvio Coelho dos Santos, junho de 1997: em entrevista concedida ao professor Norberto Dallabrida/UDESC).

Entretanto, essa experiência anisiana foi extremamente efêmera sufocada pela ascensão de Capanema ao Ministério da Educação e Saúde, que “começava a engendrar seu monumental projeto de Universidade do Brasil” (MENDONÇA, 2002, p. 28). Essa experiência se extingue com o resgate em 1939 do “modelo ambíguo da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do estatuto de 1931” (idem), quando foi absorvida parte dos acervos da UDF, que foi extinta.

Em 1939 a Universidade do Distrito Federal

foi definitivamente extinta pelo governo federal, que, com a reorganização da URJ e sua conseqüente transformação em Universidade do Brasil, e especialmente com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia – tornada modelo padrão para todas as instituições congêneres, existentes e a serem criadas -, impôs ao Estado a tutela sobre a universidade e transformou em letra morta a autonomia do campo cultural (Mendonça, 2002, p. 37).

Martins assinala que, nesse contexto, quando a universidade nasce sob a tutela do Estado se amplia o poder do governo no controle da educação. Nesse sentido assevera que

apagam-se as fronteiras entre o campo cultural e o Estado. Isso não ocorre sem conflitos, dúvidas e dilacerações entre os membros da intelligentsia: eles sabem que não são mais mestres de suas relações com a política e que essa identidade social tão procurada depende então, de algum modo, de seu reconhecimento pelo Estado (1987, p. 87).

A UDESC, também nascida sob a tutela do governo de Celso Ramos, tendo a criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) e da Faculdade de Educação (FAED) como seus pilares sustentadores, carrega uma carga considerável da idéia de uma instituição voltada para o desenvolvimento, para a modernização do Estado, por meio da produção da pesquisa e do conhecimento técnico e científico, servindo como suporte das ações do governo.

Uma universidade sob essa constituição “arma, portanto, o Estado para exercer sua tutela sobre todos os domínios do ensino” (Martins, 1987, p. 84). Tanto que um ato primeiro do governo catarinense foi a instalação do Conselho Estadual de Educação em 1962. Esta instituição possui poder consultivo, o que remete as ações à submissão e aos pareceres do Conselheiro, no caso, representante do Estado. Dessa forma, há um distanciamento da autonomia pedagógica, administrativa e econômica, que se requeria para a universidade desde 1932, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na V Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE), no embate entre os “pioneiros da educação” nova e os católicos.

Ao contrário do que ocorreu na década de 1930, quando as universidades (tanto a USP quanto a UDF) assumiram de modo explícito as iniciativas do campo cultural por trazerem em seu bojo o projeto de formação das elites para orientar o país e, portanto, foram consideradas perigosas pela perspectiva de pairar sobre o Estado, a UDESC foi considerada como elemento

agregador, como instrumento do Estado para consolidar e propagar sua ideologia de desenvolvimento.

A UDESC, pensada a partir de uma perspectiva global para o desenvolvimento de Santa Catarina, não afastou a intelectualidade estadual da experiência de modernização. Além disso, contou com auxílio de intelectuais de projeção nacional e estrangeiros que arrebanhou para orientar seu projeto de modernização pelo fio da tessitura chamado Educação. Essa colaboração teve início com o apoio dado aos Estados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) à criação de centros de pesquisas, pelo envolvimento de peritos da UNESCO na elaboração do PEE, entre outras questões.

Essa universidade, como integrante de um projeto setorial para a educação, fazia parte de um projeto amplo de modernização do Estado na perspectiva de atender a meta proposta no PLAMEG I para atender o homem. Uma instituição que aparece como capaz de produzir, de levar ao ápice uma condição animadora ao Estado “capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens” (MENDONÇA, 2002, p. 23). Nessa direção Celso Ramos encaminha um discurso proferido em uma festa de professores realizada no Vale do Itajaí em 1963, quando diz que

antes mesmo de vestir a roupagem de candidato a Governador, (...) já percorria o Estado, buscando através do Seminário Sócio Econômico, aqueles elementos que viriam a servir de base para um programa educacional que impressiona e engrandece a nossa terra (1963, fl 20).

Abreu considera que a UDESC era uma “universidade inovadora, não-repetitiva, competente para tratar recursos humanos como o capital fundamental da sociedade” (1990, p. 33), ou seja, uma alavanca para o progresso econômico e social. Em 1990 Abreu, ao relembrar os 25 anos da UDESC, escreve um artigo intitulado “Ainda é tempo”, no qual faz questionamentos acerca do cumprimento de seu papel de “desenhar e construir o futuro” (1990, p. 39), bem como de “alertar a sociedade sobre o futuro e o modo de construí-lo” (1990, p. 36).

A criação do CEPE, da FAED e da UDESC atestam a relevância do professor no desencadear de um processo de modernização. Ele é um elemento chave por sua capacidade de elevar a condição do povo catarinense e é convidado para junto ao governo colaborar para a

superação da pobreza e da miséria, bem como a fazerem “a obra de soerguimento que tem desafiado gerações” (Celso Ramos, 1963, fl 22).

Em Santa Catarina, na primeira metade dos anos 1960, a UDESC nasce a partir da criação do CEPE e do Curso de Pedagogia, que compunham a FAED, fator de extrema singularidade e especificidade. Essa proposição em relação à questão da constituição do campo acadêmico educacional brasileiro (no aspecto referente à tradição do campo educacional de formação de profissionais) é rica, pois articula a produção do conhecimento científico, a formação de profissionais com o Curso de Pedagogia, e a disseminação das ciências e das artes como extensão. Lins ratifica essa idéia ao afirmar que 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 educacional (CEPE) e a extensão (orientação pedagógica ao magistério das escolas públicas), a Faculdade representou, à época, uma escola ímpar no país e sua organização serviu de modelo para a criação de instituições congêneres em outros estados (1999, p. 23).

A Faculdade de Educação foi resultado 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” (DAROS; SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 26). Foi desde seu início idealizada “como centro pedagógico promotor de uma sociedade mais evoluída” (Aguiar, 2006, p. 241).

Essa faculdade foi reconhecida e validada nacionalmente pelo Conselho Federal de Educação (CFE), pelo Parecer nº 655/68 em 10 de outubro do mesmo ano. Este foi o grande e significativo evento “que a comunidade acadêmica da FAED festejou”, rejubilando-se “pela conquista do reconhecimento nacional do seu curso” (Lins, 1999, p. 62).

Também a existência da idéia de “*multicampi*”, que era uma idéia interessante e inovadora, estava presente na constituição dessa instituição. Trazia em seu bojo além da Faculdade de Educação (FAED), a Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG), a Faculdade de Engenharia de Joinville e a Faculdade de Veterinária de Lages, ou seja, três regiões socioeconômicas marcantes no Estado: Lages, Joinville e Florianópolis.

Com essa organização o governo pretendia “utilizar-se da universidade como instrumento articulador e difusor do seu projeto desenvolvimentista” (Aguiar, 2006, p. 251). Essa organização

foi inspirada “na doutrina desenvolvimentista da CEPAL”. Esse modelo de organização “visava dar resposta à sua concepção de instituição que inicialmente se propunha preparar recursos humanos necessários ao desenvolvimento integral do Estado de Santa Catarina” (Zimmer, 1990, p. 17).

Em regra, um dos maiores impactos sofridos no campo educacional foi o momento em que o CBPE e as suas entidades regionais CRPEs foram sendo de certa maneira desmontados no âmbito do governo federal e a responsabilidade das pesquisas educacionais passou para as universidades.

Esse foi um momento difícil para as universidades. Os cursos de educação, especialmente os de Pedagogia, não tinham a menor familiaridade com a cultura científica e então se criou um verdadeiro fosso na produção intelectual do conhecimento do campo educacional porque tinham que, de repente, até que inventar pesquisas educacionais a partir de pessoas que não tiveram formação para esse processo.

A partir de então os cursos de pós-graduação tiveram que começar praticamente do zero, mostrando uma descontinuidade do que havia sido realizado anteriormente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o que foi posteriormente resultado dos processos construídos pelos programas de pós-graduação.

Uma parte significativa dos intelectuais e pesquisadores da área, quando tratam da história da pesquisa científica em educação no Brasil, iniciam com o ano de 1970, com os programas de pós-graduação, não fazendo menção às experiências anteriores do CBPE e dos CRPEs, comprovando uma descontinuidade de fato nesse processo no Brasil. No caso de Santa Catarina é o CEPE começa a funcionar em 1963, numa temporalidade em que no INEP, as instituições de pesquisas em educação estão sofrendo um processo de desmonte.

Outro aspecto importante quando se toma essa ideologia do desenvolvimento, do discurso desenvolvimentista quando se trata da criação do CEPE e da UDESC é o próprio nome da instituição: Universidade **para o Desenvolvimento**⁶⁹ do Estado de Santa Catarina.

Essa nomenclatura revela um outro aspecto singular que não se torna muito claro. Por estar incluída num plano de desenvolvimento global do Estado, torna-se uma instituição

⁶⁹ Grifo meu para evidenciar que a proposta de modernização para o Estado se fazia presente em todas as instâncias de domínio do poder público no contexto.

estratégica do governo de Santa Catarina, no caso de Celso Ramos (1961-1965). Isso ratifica que a modernização demandava a necessidade de fazer a política apoiada no discurso da ciência, da racionalidade. O Governo de Celso Ramos cria então uma universidade para ser suporte da argumentação do Estado, cria uma universidade para atribuir sentido às políticas públicas, posto que, via de regra, as universidades estaduais e também as federais funcionavam quase que à revelia das estruturas estatais.

O governo catarinense “através das pesquisas (...) buscou uma forma de legitimar as reformas que propunha (...), 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” (Aguiar, 2006, p. 245).

O aspecto de uma universidade “para o desenvolvimento” também sugere a ideologia de desenvolvimento e modernização do Estado, que motivaram e referenciaram seu processo de criação.

Os esforços de pesquisadores da área da educação, em seus exercícios de análise das universidades públicas, percorrem uma trajetória muito mais no sentido de críticos das políticas públicas produzidas em um outro lugar do que como protagonistas das organizações dessas políticas. A UDESC traz em seu bojo o papel de protagonista, no sentido de indicar políticas públicas para a educação ao Estado, pois em seu interior foi levado à efeito pelo intelectual Santos a elaboração do Plano Estadual de Educação (1969/80).

Caracteriza o CEPE, a FAED e a UDESC a relação tensa entre ciência, formação profissional, extensão e a adesão do Estado de Santa Catarina à idéia desenvolvimentista e a partir daí a concepção de trazer a intelectualidade catarinense, aqui representada por Santos, para atuar dentro do Estado para informar políticas educacionais ao mesmo.

Assim, de acordo com Teive e Dallabrida

apesar das divergências funcionais entre técnicos/as e professores/as de algumas posturas políticas de centro, constata-se que, na década de 1960, a Faculdade de Educação teve um baixo grau de dissenso político e ideológico. A grande circularidade de profissionais da educação entre FAED e as instâncias político-administrativas, como a Secretaria de Educação, o Conselho e Estadual de Educação e o Gabinete de Planejamento do Plano de Metas do Governo, indica, de certa maneira, confluência em torno de idéias políticas e educacionais (2003, p. 103-104)

Diante disso pode-se inferir que na década de 1960 não houve na FAED grandes manifestações de resistência sejam individuais ou coletivas, às proposições do governo catarinense ou ao regime militar instalado em 1964.

Diante da criação de instituições voltadas às questões econômicas e de instituições voltadas às questões educacionais estava o Estado se complexificando e preparando-se para atingir os objetivos propostos de “execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos e promoção do desenvolvimento econômico e social do Estado”, bem como às metas dos programas setoriais de atender o homem, o meio e a expansão econômica⁷⁰.

Assim, propusemos pintar o panorama no qual o intelectual Santos travava suas batalhas em torno da defesa da educação e de seu caráter educativo/formativo, capaz de contribuir com a modernização do Estado de Santa Catarina. No CEPE Santos dava visibilidade às suas idéias de educador. Uma dessas batalhas travadas pelo intelectual era a compreensão da educação como um investimento. Santos nesse aspecto coaduna com uma das principais vertentes teóricas propagadas no momento em questão: a “Teoria do Capital Humano”, desenvolvida por Theodore W. Schultz.

3.4 - Teoria do Capital Humano: idéia de educação como investimento

Dentro da idéia de educação como investimento, conforme defende Santos, o plano desenvolvido por ele juntamente com a equipe do CEPE objetivava “garantir igualdade de oportunidades educacionais à população do Estado, independente de classe, etnia ou cor político-partidária, visando promover a expansão cultural, social e econômica em todo o seu território”

⁷⁰ Para melhorar a qualidade de vida do homem catarinense pretendia o governo investir conforme previsão do PLAMEG I (26,7%), sendo que desse percentual 11,6% era no setor educacional, 5,6% era em justiça e segurança pública, 6,6% era destinado à saúde e assistência social e finalmente 2,9% era em saneamento básico (água e esgoto). Para melhorar meio (infra-estrutura) comportaria um percentual de 58,3% divididos em: 26,6% para a energia, 28,3% para as rodovias e 3,4% para a arquitetura urbana. Para expandir economicamente o Estado a agricultura e a indústria contaram com 15% do orçamento, sendo que 7,6% foram para a pecuária e agricultura, 5,7% para a indústria, 1,7% para o crédito. (AGUIAR, 2006).

propondo valorizar os recursos humanos por meio da educação (Plano Estadual de Educação, 1969, p. 3). Essa idéia tem origem na “Teoria do Capital Humano”.

Assim, o PEE “foi elaborado dentro da perspectiva que atribui fundamental importância à Educação. Esta análise é consagrada com a denominação Educação para o desenvolvimento e preocupa-se em vincular a educação à economia” (Daros, 1984, p. 54). Assim, quando o governo catarinense destinava verbas para resoluções das questões educacionais, não efetuava gastos, mas investindo em algo, no caso especial a educação, pois traria a longo prazo benefícios para o indivíduo e para a sociedade.

A “Teoria do Capital Humano”⁷¹ que foi difundida a partir da década de 1960, por Theodore William Schultz⁷² (1902/1998), traz em seu bojo quatro eixos importantes: a) as pessoas se educam; b) a educação gera mudanças nas habilidades e nos conhecimentos; c) quanto mais estuda, maior será a aquisição de habilidades cognitivas e será em consequência disso mais produtiva e d) quanto mais produtiva a pessoa se torna, mais elevado será seu volume de renda.

Para o teórico Schultz pode-se definir seu pensamento da seguinte forma:

a característica distintiva do capital humano é a de que é parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações

⁷¹ Essa teoria recebe críticas a partir da década de 1970. Dentre elas a atribuição da educação à função primeira de preparar os recursos humanos necessários ao setor produtivo, pois sob esse aspecto a educação está subordinada às questões econômicas. Outra questão que se coloca é a transformação de todos em capitalistas, posto que qualquer um pode adquiri-lo por meio do investimento em estudos, o que dissolve a diferença entre capital e trabalho. Isso induz a pensar que o trabalhador não é proprietário de sua força de trabalho, mas de uma nova espécie de capital tão essencial quanto o financeiro. Tais críticas se fundamentam no materialismo histórico. Outras vertentes que não a materialista também tecem críticas à teoria, afirmando que o capital não necessita da escola para preparar sua mão-de-obra e, nem tampouco a escola é capitalista porque ela não reduz o custo do aluno. Já a empresa por meio de treinamento profissional reduz seus custos. Nem sempre o aumento da escolaridade corresponde ao aumento dos rendimentos. Assim não é necessário que haja ligação entre escola e empresa como pressuposto de formação de mão-de-obra. A empresa ensina o que é necessário aos trabalhadores por meio de treinamentos práticos, operacionais, tendo como disciplinador o próprio processo de produção. O verdadeiro método capitalista de ensino se fundamenta na redução dos custos e são incorporados pela escola eventualmente. Essa teoria tem origem nos Estados Unidos e cumpre funções ideológicas (DAROS, 1984).

⁷² Nascido em Arlington, estudou na Universidade de Wisconsin, exercendo a função de professor de economia agrícola nas cidades de Iowa e Chicago. Especializou-se em economia agrária e trabalhou também com economia do trabalho, origem de seu interesse pela análise do capital humano. Theodore William Schultz é um economista estadunidense que obteve o Prêmio Nobel de Economia em 1979, compartilhando com Arthur Lewis por sua investigação pioneira sobre desenvolvimento econômico como atenção especial aos problemas dos países em desenvolvimento. Fonte: <http://www.eumed.net/cursecon/economistas/schultz.htm> (Acesso em 26/02/2008).

futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo (1973, p. 53).

Considerando o que coloca Schultz, para compreender o conceito de capital humano é preciso que o conceito tradicional de capital, ou seja, uma classificação tripartida entre terra⁷³, trabalho e capital, oriundos da economia clássica, seja ampliado. É preciso inserir o elemento humano nos modelos de crescimento econômico. Nesse sentido há que se pensar sobre o crescimento econômico com uma abordagem de investimento.

Daros considera que tal teoria

se viu corroborada a partir da constatação da reconstrução das economias da Alemanha, da Itália, da França e do Japão, abalados pela 2ª Guerra. Além disto, vários estudos empíricos, realizados principalmente nos Estados Unidos, enfatizaram a correspondência, pouco considerada pela análise econômica, da relação positiva entre o aumento dos níveis de escolaridade e o crescimento da renda naquele país. Estes estudos apontaram a necessidade de investir não só em capital físico, mas também em “capital humano” para o incremento do desenvolvimento econômico, justificando que os retornos dos investimentos feitos em educação seriam não só individuais como também sociais (1984, p. 56).

Para pensar a educação como promotora de progresso social, segundo Schultz é necessário que se considere um conceito integrado de capital. Há que se pensar a relação entre dois fatores: o homem e os elementos materiais.

A idéia de educação como um investimento cresceu, conforme constata Echevarria, a partir de uma “formulação comum de que a educação constitui um investimento” (1974, p. 20). Para esse pesquisador, por ser um investimento, ela gera uma inflexão no pensamento humano. A educação emerge com o mesmo caráter atribuído às questões econômicas: uma modalidade de investimento capaz de promover o desenvolvimento econômico e social. A educação adquire significado como preparadora dos recursos humanos para a demanda dos quadros profissionais necessários ao próprio desenvolvimento.

⁷³ No contexto, a maioria dos modelos econômicos deixavam de lado a terra para se centrar nas questões trabalho e capital (SCHULTZ, 1973).

Santos é concorde com essas idéias na medida em que considera a educação “uma forma de investimento, por parte da sociedade estadual, tão válida quanto a aplicação em qualquer outra área da economia” (1970, p. 20-21). Para ele a falta dessa compreensão por parte dos administradores do sistema de ensino no Estado fazia com que os recursos, sob sua perspectiva escassos, fossem mal aplicados. Assim, um dos aspectos por ele considerado era evitar os desperdícios dos orçamentos destinados ao sistema educacional.

Para esse intelectual, aplicar a técnica do planejamento era o primeiro passo para minimizar os problemas com gastos excessivos, e direcionar a verba para setores que necessitam maior injeção de investimentos, o que possibilitaria dirimir as desigualdades no sistema de ensino catarinense, e isso era investir em educação. Diz ele:

no Brasil e no Estado, tem até agora prevalecido a idéia de que a educação por si só permitirá o progresso da sociedade. Esta noção, além de não ser verdadeira, esconde, e simultaneamente justifica, outra noção, qual seja, a da necessidade da educação como meio de promoção social (1970, p. 24).

A planificação em tese deveria contribuir para garantir a igualdade de oportunidades educacionais à população, permitindo como propõe a teoria do capital humano que o catarinense fosse educado, mudasse e/ou aprimorasse suas habilidades e conhecimentos, se tornasse mais produtivo e elevasse sua condição socioeconômica independente de seu lugar de origem e atuação profissional.

A efetivação do Plano Estadual de Educação, para Santos, em tese deveria habilitar “adequadamente profissionais para acelerar o processo de desenvolvimento”, em todos os níveis e não unicamente conduzi-los ao ensino superior, como era a experiência do ensino catarinense (1970, p. 26).

Santos é enfático ao declarar que

o surgimento de várias unidades de ensino superior do Estado (muitas patrocinadas por governos municipais que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento do ensino primário e médio, em seus Municípios), leva-nos a aceitar que ainda não temos consciência da situação; que ainda aceitamos educação como consumo, como meio de promoção social (1970, p. 27).

E continua acerca do que considera investir em educação:

não temos controle efetivo sobre o sistema de ensino; não temos noção clara sobre os destinos e necessidades de nossa sociedade; não temos idéia de como poderemos usar a educação para superar a médio e longo prazos nossa carência tecnológica e cultural; não temos idéia, enfim, do que seja investimento em educação (1970, p. 27).

Assim, à medida que vai colocando “não temos” deixa revelar de modo sutil os aspectos que constituem para ele investimento em educação. Adequar o sistema de ensino à realidade, democratizá-lo, no sentido de que todos são capazes de acessar a qualquer setor conforme suas aspirações, é possível para esse intelectual “quando reconhecemos que antes de tudo a educação é investimento e como tal deve ser planejada em termos integrais” (1970, p. 28).

Como consta no Plano Estadual de Educação (1969/1980), que em grande medida possuía a fisionomia de Santos, pois foi um de seus elaboradores, acreditava-se “que a educação, bem estruturada”, fosse “um real e importante investimento”, que promoveria “o desenvolvimento integral do homem e da coletividade” e dando “conseqüentemente melhores condições de vida” (1969, p. 3). Revela-se nessa filosofia da educação uma afinidade com as propostas da teoria do capital humano.

Em sua introdução, o Plano Estadual de Educação traz um item intitulado “O valor Econômico da Educação”. Esse título também é dado a uma obra escrita por Theodore W. Schultz, publicada no Brasil em 2ª edição no ano de 1973. Essa obra trata acerca da visão da educação como o maior investimento humano, fornecendo-lhe habilidades consideradas um tipo de capital que contribui para uma maior produtividade e, portanto, constituindo no homem moderno a tendência de cada vez mais investir no próprio homem.

Essa tendência é bem clara no PLAMEG I, quando para a área social elege-se educação e saúde pública como metas, e no PLAMEG II, quando a valorização dos recursos humanos por meio do ensino, da difusão da cultura e da pesquisa e também da melhoria das condições sociais implementadas pela cooperação dos serviços de justiça, segurança e saúde pública, engenharia sanitária, habitação e abastecimento, são a tônica. (DAROS, 1984).

Essas prioridades reclamavam um sistema de ensino planejado, já que a valorização dos recursos humanos só se daria por meio do ensino. Essa valorização era tida como a via que permitiria ao Estado desenvolver-se economicamente, pois para isso era preciso, além dos capitais, a qualidade dos homens.

No aspecto referente à educação como um valor econômico, o plano destaca que a contribuição da educação para o progresso social consiste em possibilitar que todas as categorias sociais participem do desenvolvimento econômico; sejam valorizadas e que assegure a democratização das oportunidades. Assim, a educação consistirá num “instrumento poderoso na formação de esclarecida consciência democrática, estabelecendo condições para a criação de valores espirituais, morais e cívicos, que afirmem a nacionalidade” (PEE, 1969, p. 2).

O surgimento da relação do binômio educação/economia se deu após a Segunda Guerra Mundial, por meio do desenvolvimento da tecnologia, que projetou a ineficácia dos sistemas educacionais e também a carência de recursos humanos preparados dos países em desenvolvimento para lidar com como esses setores. Nessa lacuna é que, segundo coloca Beeby, “a relação econômica, entre o sistema educacional e a comunidade (...) tornou-se dramaticamente evidente” (1967, p. 15).

Esse enfrentamento gerou uma consciência do atraso dos sistemas escolares na produção dos trabalhadores “especializados que a economia necessitava” (Beeby, 1967, p. 20). Isto provocou a projeção da educação nos planejamentos governamentais e uma crescente demanda por educação por parte da população, pela associação desta à promoção social. Contudo, esta pressão por mais educação desconsiderava em grande medida uma melhor educação.

Assim, para esse teórico, uma economia não pode ter pretensões de se equilibrar a longo prazo caso os “professores realizem um trabalho inferior nas escolas e, na maioria das comunidades modernas, a realização de elevados propósitos sociais está intimamente relacionada com a produtividade econômica” (Beeby, 1967, p. 23).

Considerando tal questão é que surgem conceitos polissêmicos de educação com finalidades objetivas e de conformidade com o grau de desenvolvimento do sistema escolar e dos professores que o servem. Assim, quanto maior o estágio de desenvolvimento, mais complexo o conceito se torna e menor a possibilidade de idéias concordes. Beeby considera que “a qualidade da educação está, justamente, no domínio do educador”, e nessa direção caminham algumas finalidades propostas para o CEPE, em sua criação, e os objetivos do Plano Estadual de Educação quando visam

formar, aperfeiçoar, e reciclar o pessoal docente, técnico e administrativo para a expansão e aprimoramento dos diferentes graus, ramos e modalidades de ensino; estimular a

implantação de cursos diversificados com o objetivo de formar pessoal destinado a atender carreiras novas, que o avanço técnico-científico está a exigir; assegurar ao pessoal destinado às altas funções técnicas e docentes, revelam inclinações para tais, meios que lhe assegurem cumprir pós-graduação universitária (PEE, 1969, p. 4).

O educador possui um lugar de extrema importância ao se evidenciar a questão da qualidade do trabalho. Sobre essa problemática ele é a autoridade competente que integra o projeto social de modernização.

De um modo abrupto educadores e economistas são chamados e confrontados “numa parceria para atacar um dos mais complicados de todos os sistemas sociais, o planejamento de todo um sistema educacional (...), como parte integrante da sua economia” (Beeby, 1967, p. 29). Deparam-se com a necessidade de conscientizar-se de que não há como dissociar quantidade e qualidade ao se tratar de questões educacionais em fronteiras em vias de modernização, o que, para Santos, como membro do grupo de implantação do PEE, consistia num grande desafio.

Para Santos, a ação de planejar é compreendida como um processo contínuo e sistemático, que alarga as fronteiras das diferentes áreas do conhecimento, porque coordena e aplica os métodos advindos das ciências sociais, os princípios da educação, da economia, da administração, das finanças, além de contar com o apoio da opinião pública dos setores público e privado. Igualmente deveria garantir uma educação própria às populações contribuindo para as realizações individuais, para o desenvolvimento social, cultural e econômico (SANTOS, 1970).

Nesse sentido, Beeby, em sua obra “Educação e Desenvolvimento Econômico” (1967), alerta para a percepção de que “à medida que o economista e o educador penetram cada vez mais profundamente no território um do outro, chega-se a um ponto em que cada um deve estar preparado para aceitar a opinião profissional do outro” (1967, p. 33), pois a confiança só é adquirida a partir do aprofundamento dos conhecimentos de cada um acerca da profissão do outro e do resultado de longo tempo de experiências em conjunto em torno de questões específicas e em prol de planejamentos comuns: produtividade econômica e preparação de recursos humanos, que variam conforme o estágio de desenvolvimento nos quais as fronteiras se encontram.

Mesmo evidenciando-se a importância desse estreitamento de conhecimentos aparentemente independentes, considera Schultz que “persistirá a crença de que os méritos da instrução não devem ficar sujeitos à economia” (1973, p. 22). Considera isso pela dicotomia que se estabeleceu historicamente entre a cultura e a economia e que “repousa em um conceito de

cultura, não difundido e extremamente acanhado” diante de “um amplo e compreensivo conceito de cultura” que “não exclui as atividades de produção e consumo” (1973, p. 23). Considera esse teórico que o modo de subsistir de uma dada sociedade é parte que integra a sal cultura.

Schultz avalia que “se toda instrução fosse destinada a fins morais ou ao refinamento do gosto, ela não seria gratuita” (1973, p. 23). Nesse aspecto compreende-se o esforço do poder público ao investir em educação. Todo o esforço empenhado era no sentido de produzir progresso material do Estado para conduzi-lo à modernização. Por outro lado, essa busca pela elevação do nível educacional proporcionaria um bem-estar individual no presente e no futuro, bem como poderia reverberar socialmente conforme o esforço empreendido. Assim, “a cada reforma social” corresponde “de imediato, reformas educacionais específicas” (idem, 1973, p. 31).

Inspirado no realce que Harbison - um dos precursores a admitir a relação educação, capital humano e desenvolvimento econômico - dá ao papel do potencial humano no desenvolvimento da economia, Schultz compreende que “apreciáveis modificações, e um rápido desenvolvimento da instrução são necessários a fim de proporcionar a mão-de-obra qualificada que uma economia em crescimento logo exigirá” (1973, p. 58). Essa afirmação ratifica a razão pela qual aumenta o interesse do poder público pela educação, posto que os indícios de crescimento se revelam pela qualidade dos recursos humanos, tecnológicos e pelo planejamento da economia, como já o havia declarado Celso Ramos.

Não cabe aqui discutir a crítica feita à Teoria do Capital Humano, porém, dar visibilidade a este pensamento como o pensar hegemônico do recorte temporal deste estudo. Desse pensamento advinham as reflexões sobre as questões que envolviam a educação, a economia e o desenvolvimento social catarinense, considerando que a primeira era colocada como um fator decisivo nos resultados do desenvolvimento da economia, como também se constituía num mecanismo que opera transformações sociais, às quais qualquer desenvolvimento econômico está atrelado.

Tendo como um pressuposto central que o capital humano é sempre algo produzido de modo deliberado, por meio de investimentos em educação, ela se torna um valor econômico. Assim, o tratamento analítico que se dispensa à educação no contexto é considerá-la como capital humano, ou seja, torna-se parte de quem a recebe.

A educação adquire visibilidade no contexto de modernização econômica e social em Santa Catarina por proporcionar ao homem maior capacidade e, portanto, maior produtividade, sendo assim um investimento equânime a quaisquer outros que se faça com objetivos de prosperidade econômica. As habilidades adquiridas por meio da educação tornam-se uma espécie de capital que gera mais produtividade acelerando o processo de modernização e de desenvolvimento.

Assim, é completamente pertinente a tendência do homem moderno de investir no próprio homem. A educação, além de afirmar-se como um valor econômico, transcende esse patamar, evidenciando também valores culturais. Nesse sentido, a educação contribui segundo a teoria do capital humano para diminuir as desigualdades na distribuição de rendas e conseqüentemente sociais. Beeby ratifica essa idéia ao declarar que “o homem das modernas sociedades industriais não renuncia a intervir em seu futuro; e essa sua vontade de intervenção é que o tem levado destacar a fundamental importância da educação nas sociedades extremamente adiantadas em que vive” (1967, p. 18).

Santos é incisivo ao dialogar com os administradores da educação no Estado e acusá-los de ter uma visão nublada sobre os aspectos importantes da educação catarinense ao associá-los à mera aplicação de recursos. Para ele, investir em educação era preparar o homem para interferir em seu próprio processo social. Coadunando com os pensamentos de Schultz, defende que a aplicação em educação é equânime a qualquer outra aplicação em outro setor econômico. A visão distorcida dos administradores resultava sempre numa má aplicação dos recursos para esse setor, que já eram escassos em Santa Catarina, sob sua ótica.

Ao final da gestão de Celso Ramos, prevalecia o discurso que entendia a educação como o investimento principal que a sociedade pode produzir e a defesa de que sua gestão esteve voltada a preparar o homem catarinense para viver em uma sociedade moderna e dinâmica.

Segundo Abreu, para que a relação educação e desenvolvimento econômico se estabeleça faz-se premente que um País ou Estado decida-se pela

formação de seus habitantes quanto à acumulação de bens de produção, e neste sentido cabe discutir qual dos fatores é mais importante. Tanto as disponibilidades de mão de obra como os bens materiais devem acumular-se em ritmo muito acelerado quando pretende-se um desenvolvimento rápido da economia. A esse respeito é imprescindível que os dirigentes políticos e os planejadores compreendam que o desenvolvimento de recursos

humanos e materiais devem integrar-se em qualquer plano geral de desenvolvimento econômico (Harbison apud Abreu, 1984, p. 48-49).

Harbison ainda afirma que

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 do capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no adestramento, e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para o seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva. (1974, p. 153).

O esforço empenhado pelo Estado para fazer da educação promotora de desenvolvimento econômico e social, no pensamento de Santos passava pelo rigoroso caminho da pesquisa científica. Assim, para este intelectual, era imprescindível encontrar os meios de “aproveitar de modo rápido e produtivo as mais variadas contribuições da ciência e da técnica”. Ao se deflagrar um processo de desenvolvimento, como ocorreu em Santa Catarina na década de 1960, projetam-se problemas de harmonização entre os objetivos do projeto que se deflagrou e a “preparação do homem para alcançá-los e usufruí-los” (1970, p. 30). Conforme Santos a educação se projeta como um processo eficaz contribuindo para harmonizar o homem aos objetivos do Estado. No seu entendimento

a educação em si, entretanto, não é mola do desenvolvimento. Particularmente nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, e educação deve ser ajustada às expectativas de progresso econômico da sociedade, e por essa forma ser entendida como **investimento** e não como **consumo**⁷⁴ (1970, p. 30).

Para ‘ajustar a educação às expectativas de progresso’ compreendia investir em pesquisas educacionais de maneira organizada, para se conseguir novas informações, torná-la fonte de novas habilidades e de novas técnicas, o que poderia suscitar outras oportunidades de investimentos no homem, no trabalho e na tecnologia.

⁷⁴ Grifos do autor.

Para Schultz, “o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no plano público” (1973, p. 15). E mais: a pesquisa precisa ser pensada como “uma atividade especializada, que exige capacidades técnicas especiais” (1973, p. 18).

O trato das questões educacionais dentro dos parâmetros científicos se manifestou em Santa Catarina no período, por meio da modernização do ensino, com a elaboração do PEE, e acreditamos que para tal empreendimento foi necessário criar o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. Como função primaz no cenário de modernização que compreende a educação como um investimento no homem, o CEPE estaria designado a desenvolver pesquisas em educação, além de recrutar e preparar o contingente do magistério, o que é uma função tradicional da educação. Também caberia ao CEPE conciliar as necessidades potenciais do povo catarinense com saber e perícia, o que era responsabilidade de Santos e do contingente técnico por ele coordenado.

A atribuição do CEPE no processo de modernização no Estado de Santa Catarina consistia na formação indireta dos docentes habilitando-os a acompanhar o desenvolvimento da economia, ligado fortemente à industrialização. Como metas primordiais deveria formar e incrementar a quantidade de catarinenses hábeis, com educação e experiência fundamentais para o desenvolvimento político e econômico do Estado, valendo-se principalmente da prática da pesquisa em educação. Sua criação pode ser entendida, como destaca Xavier, ao analisar a criação do CBPE no Brasil.

na perspectiva desenvolvimentista na medida em que se constituiu como um centro de pesquisas e de assessoria técnica para assuntos educacionais, visando promover a racionalização dos serviços ligados ao sistema oficial de ensino e tendo no planejamento o princípio básico para nortear a proposição e acompanhamento do projetos educacionais (Xavier, 1999, p.83).

Esse projeto de pensar a educação por meio da prática da pesquisa, materializado na criação do CEPE, voltada ao desenvolvimento de recursos humanos, para conduzir Santa Catarina à modernização compreendia na perspectiva de Santos em: formar a mão-de-obra necessária e especializada ao sistema produtivo; elevar a renda individual e conseqüentemente à aquisição de novos hábitos de consumo; estabelecer novos padrões de mobilidade social;

fortalecer os valores modernos que transformam a visão do mundo tradicional e, por fim estabelecer as condições necessárias à participação popular nos mecanismos que se referem às decisões da sociedade global (SANTOS, 1968).

Ao refletir sobre a obra “O valor econômico da Educação”, de Schultz, Lins, uma das pesquisadoras do CEPE, dá significado ao papel do homem e das Instituições Educacionais no processo. Lins destaca no capítulo referente às atribuições que a “instituição educacional descobre e cultiva o talento potencial. As possibilidades das crianças e dos estudantes veteranos não podem ser conhecidas até que sejam descobertas e cultivadas” (Schultz apud Lins 1967, p. 56). Dialogando com o autor, Lins considera que por meio das soluções dos problemas educacionais é possível expandir os investimentos em capital humano e possibilitar a redução das distâncias que as desigualdades na distribuição de renda forjam.

Para Abreu⁷⁵, que é considerado por Santos como aquele que implementou uma mentalidade de desenvolvimento ao governo - a articulação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social se fazia ao pensar “o homem como meio e fim da atividade econômica”. Na sua perspectiva, não havia “como pensar em desenvolvimento econômico senão para que haja progresso social” (1965, p. 114). Assim, “o desenvolvimento social seria consequência do desenvolvimento econômico e este seria fruto da ação humana (...) obtido pela ação do homem bem preparado” (Aguiar, 2006, p. 77). Essa concepção refletia a modernização requerida pelos governos de Celso Ramos e Ivo Silveira.

Finalmente, para encerrar o esforço de compreensão dessa teoria e sua influência nos conceitos de modernização e desenvolvimento que circularam pelos espaços do CEPE, é interessante citar o artigo intitulado “**Divergência Desnecessária**”, escrito por Lins. Nesse trabalho a autora constata a preocupação estadual voltada ao tema da educação. Faz uma crítica aos articulistas que tratam do tema abordando a divergência na “relação de causa e efeito da

⁷⁵ Alcides Abreu nasceu em Bom Retiro/SC, em 1926. Doutorou-se em Direito. É economista. Pós-graduado na Universidade de Paris (Sorbonne). Colaborador dos jornais O Estado, A Gazeta, Diário da Tarde e Jornal de Santa Catarina. Bacharel em Filosofia. Professor universitário. Promotor Público (1953). Foi Secretário Geral do Plano de Metas (PAMEG) do governo Celso Ramos e Secretário de Estado da Secretaria do Desenvolvimento Econômico de SC em 1971. Foi presidente-fundador do BESC e presidente da TELESC. Intelectual de renome em Santa Catarina, escreveu vários livros nas áreas de direito, administração, economia e política. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de SC e da Academia Catarinense de Letras. Foi nomeado conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, em 1972, pelo governador Colombo Machado Salles. Fonte: [http://www.tce.sc.gov.br/site/publicacoes/livros/50 anos/ministros_conselheiros.pdf](http://www.tce.sc.gov.br/site/publicacoes/livros/50%20anos/ministros_conselheiros.pdf) (Acesso em 27/02/2008).

Educação no contexto da ordem econômico-social” (Mensário Informativo do CEPE, nº 14, maio, 1968, p. 8-9). A temática pairava na altercação às questões: a educação é fonte geradora de desenvolvimento? Ou o desenvolvimento é que estimula o processo educacional?

Assim, na fala dessa autora fica visível que no CEPE a discussão maior não girava em entorno dessas dessa problemática, e sim no aspecto de compreender a educação como unificadora dessas questões. Diz ela:

parece-nos, mais, que sendo o sentido e objetivo último do Desenvolvimento proporcionar melhores condições de vida ao homem – vale dizer, promover o bem-estar social; e, sendo certo, ainda, que o bem-estar social não pode sobre existir dissociado da Educação – parece-nos aceitável agrupar-se a Educação no mesmo grau de importância do Desenvolvimento, por isso que ambos são interdependentes e se completam, e seus resultados são um só e mesmo fim – o homem. E a divergência aparente passa a inexistir (Mensário Informativo do CEPE, nº 14, 1968, p. 9).

Acerca da “Teoria do Capital Humano”, em relação à educação, economia e desenvolvimento, no fragmento acima consideramos que Lins expressa o pensamento dos intelectuais e técnicos que atuavam no CEPE.

No sentido de indicar a necessidade de uma educação unificadora no Estado, um fator preponderante é a realização de pesquisas científicas em educação. Como a educação assume um papel central na formação dos recursos humanos que impulsionam a modernização, também a pesquisa não pode nesse processo assumir um papel coadjuvante, com perspectivas unicamente econômicas. Ela constitui-se no melhor fundamento para a tomada de decisões, e por tal razão, deve ser uma prática destinada a conhecer, incorporar, transformar, reestruturar os distintos campos do conhecimento e, assim, contribuir para a formação humana.

Dentre ações do governo de Celso Ramos que objetivavam a modernização do ensino catarinense a mais significativa, no quesito referente à prática da pesquisa em educação, foi a criação do CEPE. Foi a primeira instituição criada para atender a política governamental de preparar recursos humanos para Santa Catarina, dinamizando o sistema educacional. No contexto em que as pesquisas em educação eram realizadas nessa instituição sob os pressupostos das ciências sociais, consideramos que Santos, muito além de querer contribuir para a modernização da sociedade desejava “estimular o espírito universitário de pesquisa e reflexão como substrato à formação de professores”, os formadores da sociedade catarinense, instigando-os a estabelecer

análises empíricas “das relações entre a escola e as configurações sociais (...) no processo de compreensão das conexões estruturais entre a educação e a sociedade” (Xavier; Brandão, 1997, p. 49).

Ganhou projeção nesse aspecto a criação do CEPE e as pesquisas em educação realizadas por seu contingente intelectual, com destaque para Sílvio Coelho dos Santos. Nessa instituição podemos perceber a relação do intelectual com a história da educação em Santa Catarina, que se consolidou por meio do fomento da pesquisa em educação fundamentada nos parâmetros das ciências sociais, tônica da sua formação.

Santos, aliado ao corpo técnico, tentou por meio das pesquisas oferecer subsídios ao governo catarinense para promoção de políticas públicas para o setor educacional. As pesquisas em educação traziam também a perspectiva de que “a instrução e o progresso do conhecimento constituem importantes fatores de crescimento econômico” (Schultz, 1973, p. 63).

Assim como fontes não naturais, mas produzidas pelo próprio homem, era mister investir nas pesquisas como um fator indispensável ao crescimento da economia, como analisa SHULTZ (1973). Acreditamos que sob a perspectiva da educação naquele contexto, a pesquisa deveria ser um fator que capacitasse compreender as relações humanas, por meio do desenvolvimento das ciências fonte da educação. Cabe então abrir a discussão sobre as principais pesquisas realizadas no CEPE durante o período no qual Santos nela atuou.

3.5 - As principais pesquisas realizadas durante a presença de Sílvio Coelho dos Santos no CEPE (anos 1960)

As palavras de Haas manifestam que as pesquisas em educação deveriam cumprir a função de, ao oferecer subsídios, imprimir qualidade ao setor educacional. Diz ela:

na parte qualitativa do ensino, porém, é que a pesquisa se mostra indispensável e com todas as suas características científicas. Frequentemente os educadores se encontram em dúvida sobre o procedimento mais cabível em determinada situação. A utilização de

melhores técnicas influi na produtividade dos recursos utilizados na educação. Surge então a necessidade da pesquisa em seu nível mais alto que envolve a experimentação de métodos e técnicas. É especialmente nessa parte que se observa a necessidade mais evidente da presença de um pesquisador na equipe técnica das coordenadorias regionais de educação (Boletim do CEPE, nº 55, 1977, p.12).

O CEPE se caracterizou na estrutura da FAED com um verdadeiro “laboratório” de pesquisas. Xavier se vale desse termo ao caracterizar o CBPE e os movimentos realizados no seu interior para produzir conhecimentos sobre a educação, que contribuíram para reformar a educação brasileira. Valemo-nos da mesma analogia por vermos no CEPE os mesmos propósitos destinados ao CBPE.

O CEPE foi nos primeiros dez anos de sua existência uma instituição que atuou no meio educacional catarinense, ganhando destaque por seu intenso trabalho de realização de pesquisas, de oferecer subsídios para a elaboração do Plano Estadual de Educação e da “preparação de recursos humanos para a educação”. Nesse decênio “os estudos e pesquisas realizados (...) serviram de base às tomadas de decisões sobre as mudanças na área pedagógica e administrativa da educação estadual” (Lins, 1999, p. 51).

Em 1965 foram realizadas cinco pesquisas⁷⁶ e

seis cursos de aperfeiçoamento de professores rurais ministrados nas cidades de Araranguá, Blumenau, Joaçaba, Porto União, São Miguel do Oeste e Chapecó, pela equipe técnica do CEPE e que atendeu a 1.105 professores; sete missões de assistência técnico-pedagógica (...) revisão dos programas para o ensino normal; participação dos técnicos do CEPE nos cursos sobre orientação didática para diretores de grupos escolares, professores de Didática dos colégios normais e supervisores de escolas (Lins, 1999, p. 53-54).

Também foram realizados seminários que trataram sobre “os problemas que entravam o maior rendimento do ensino primário comum e ensino médio”, tendo como participantes técnicos do CEPE e Inspectores escolares (Mensário Informativo do CEPE, nº 3, 1966, p. 1).

A aprovação do Regimento definitivo⁷⁷ da Faculdade de Educação pelo Parecer nº 118/66 do CEE levou à reformulação dos serviços oferecidos pelo CEPE que passaram a denominar-se:

⁷⁶ São elas: “A formação do professor e o currículo da escola primária (1ª série)”; “Áreas suburbanas e marginais de Florianópolis”; “Preliminares para a compreensão do desenvolvimento do processo educacional primário do Vale do Itajaí do Norte”; “Subsídios ao Plano Quadrienal de Educação do Estado de Santa Catarina (1966-1970)” e “Levantamento das crianças que não estão freqüentando escola no município de Florianópolis”.

Serviço de Levantamento e Pesquisas Educacionais; Serviço de Estudo e Planejamento Educacional; Serviço de Estatística Educacional e Serviço de Documentação de Informação.

Essa nova configuração dos serviços prestados segundo Lins

tinham como objetivo o estudo e a pesquisa das realidade catarinense, frente ao contexto sócio-econômico e cultural do Estado; realizar estudos e pesquisas, de natureza direta ou bibliográfica com o interesse específico de aprofundar o conhecimento da realidade educacional do Estado; elaborar planejamentos integrais ou parciais sobre o desenvolvimento do processo educacional, considerados os resultados obtidos na realização de estudos e pesquisas e a política de desenvolvimento sócio-econômico do Estado; organizar uma documentação especializada compreendendo não só o levantamento de catálogos como também a colocação efetiva na ampliação do acervo da biblioteca da FAED (1999, p. 56-57).

Assim ocorreu em 1966 um levantamento pelo Serviço de Documentação e Informação (SDI) do acervo que havia sobre Educação nas bibliotecas da FAED e do CEE.

Ao serem eliminados os serviços de Experimentação e Orientação Pedagógica e de Orientação Educacional e Profissional o CEPE “estava restringindo as atividades de extensão e fortalecendo as atividades de pesquisa” (Lins, 1999, p. 57).

O Plano Estadual de Educação de 1969/80 decorreu principalmente da elaboração da pesquisa-diagnóstico “**Sobre as condições do Processo Educacional em Santa Catarina**”, estudo este que, além de servir como suporte científico para a implantação do Plano, foi o de maior envergadura no reconhecimento da realidade educacional catarinense. Essa pesquisa foi realizada em 1966. No dia 25 de maio partiu uma primeira equipe para as regiões de São Miguel do Oeste e Xaxim. Essa equipe foi dirigida pelo técnico Luiz Carlos Halfpap e contou com os estagiários Alfeu Espíndula e Anísio Vicente Freitas. No dia 27 do mesmo mês a segunda equipe de pesquisadores partiu para as regiões de Chapecó e Xanxerê, liderada pela técnica auxiliar Edel Ern com colaboração dos alunos Evanilda Maria Koerich, Hildegard W. Lazeresqui, Lurdes Maria Ampessan e Maria Palmira Soares. Uma terceira equipe partiu no dia 1º de junho para Joaçaba sob a direção da técnica auxiliar Ingeburg Dekker. Esta contou com a colaboração dos alunos Carlos Becker, Pascoal Elesbão Beretta e Armando Beck.

⁷⁷ Foram designados pela Portaria nº 25/66, do Diretor Geral, para a redação desse Parecer definitivo os professores Lydio Martinho Callado e Celestino Sachet.

Duas equipes partiram em 8 de agosto para as regiões de Palhoça, Araquari e Joinville. Uma das equipes foi orientada por Zenilda Nunes Lins, auxiliada por Evanilda Maria Koerich e por Valfride Zacchi. A outra foi liderada por Úrsula Mülbert, com a cooperação de Joana Dalva Nunes Pires e as alunas Maria Carmem Santos, Marlene Vieira e Maria Palmira Soares.

Edel Ern chefiou a equipe que partiu dia 14 do mesmo mês para a região escolar de Rio do Sul. Colaboraram nesse trabalho de campo a professora Úrsula Mülbert e os alunos Carlos Becker e Valfride Zacchi. Na região escolar de Florianópolis e circunvizinhanças, as pesquisas iniciaram no dia 22 de agosto, lideradas por Zenilda Nunes Lins, que contou com a participação de todos os técnicos do CEPE.

Para as regiões educacionais de Blumenau, Itajaí, Criciúma, Araranguá, Lages, Curitibanos e Concórdia os trabalhos de campo começaram em setembro, ficando por percorrer somente as regiões de Mafra, Porto União e Tubarão. Nessa empreitada se engajou todo o contingente do CEPE, entre técnicos e estagiários, para cumprir dentro do prazo previsto esses trabalhos. A coleta de dados encerrou-se em 1966. Foram realizadas também entrevistas com administradores ligados ao processo educacional e com os Conselheiros do CEE. Uma pesquisa realizada nas bibliotecas nesse ínterim permitiu conhecer questões da educação no ano de 1935.

Concomitante ao trabalho de coleta de dados já acontecia também a tabulação com um esquema específico. Esse esquema era assim configurado:

- 1- Nota explicativa;
- 2- Introdução histórica do processo educacional em nível primário e médio do estado;
- 3- O ensino pré-primário em Santa Catarina
 - 3.1- Objetivos e legislação;
 - 3.2- Situação atual;
 - 3.3- Comparação com outros sistemas e sugestões;
- 4- O ensino primário
 - 4.1- Objetivos e legislação;
 - 4.2- Situação atual;
 - 4.3- Formação do professor;
 - 4.4- Currículo;
 - 4.5- Evasão e repetência;
 - 4.6- Avaliação final;
- 5- Ensino Médio

- 5.1- Objetivos e legislação;
- 5.2- Situação atual por nível de ensino;
- 5.3- Avaliação e tendências;
- 6- Participação do Município no Processo Educacional
- 7- Representatividade da rede particular no processo educacional em nível primário e médio
- 8- Custo per capita da educação em Santa Catarina
- 9- A máquina administrativa e o processo educacional
- 10- Conclusões e aconselhamentos. (Mensário Informativo do CEPE, nº 3, p. 2).

Não há menção nos boletins da função específica de Santos no desenrolar desse processo. Inferimos que por sua experiência na realização de pesquisas, sua responsabilidade foi de coordenar os grupos que partiram para o trabalho de campo. Consideramos que respondia diretamente pela tabulação dos dados recolhidos, pela esquematização dos mesmos, como mostra o esquema anterior e, posteriormente, pela análise dos dados e elaboração do relatório final do trabalho.

Essa pesquisa foi publicada no ano posterior (1967) e buscou uma visão ampla da situação educacional no estado. Por meio dela foi possível entender como o ensino se desenvolvia antes da reforma educacional de 1969. No dia 20 de outubro, o Jornal “O Estado” fez menção dessa pesquisa realizada pelo CEPE. Coloca que o trabalho foi aceito na “Semana de Estudos para a aceleração do Mecanismo de Execução do Plano Nacional de Educação”, realizado no Rio de Janeiro e patrocinado pelo MEC. Santa Catarina se fez representar nesse evento pelo Professor Orlando Ferreira de Melo, que presidia uma das comissões do evento.

A entrega do relatório da pesquisa aconteceu numa solenidade no Palácio do Governo em 4 de abril de 1967. Com as presenças do Governador Ivo Silveira, do Secretário de Educação e Cultura Galileu Craveiro de Amorim, do Secretário Executivo do PLAMEG, Alcides Abreu, do Presidente do CEE, Professor Orlando Ferreira de Melo.

Foram enviadas cópias do relatório às seguintes instituições: UNESCO, MEC, CBPE, CRPE de São Paulo, CEPE do Paraná, e Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), dentre outras. O relatório da pesquisa também foi apresentado na “Primeira Jornada Social de Santa Catarina”, ocorrida dos dias 3 a 5 de maio de 1967, que foi realizado na Faculdade de Ciências Econômicas da UFSC. Praticamente todos os técnicos do CEPE

participaram do evento. Essa relação com órgãos internacionais e nacionais voltados à educação demonstra a formação cosmopolita do intelectual Santos, defendida neste trabalho.

As conclusões do trabalho revelaram que havia carências tanto na estrutura quanto na funcionalidade do processo em vigor e que era necessário uma tomada de consciência para que houvesse mobilização na procura de novos caminhos. Esse trabalho revelou que a educação catarinense não era organizada na maioria dos municípios. Revelou também que muitos não atendiam à legislação no aspecto da aplicação dos recursos financeiros para a educação, aplicando-os em ações de assistência social e transferindo suas unidades escolares para a responsabilidade da rede estadual de ensino. Havia falhas na estrutura e carência de pessoal habilitado. Tanto os organismos responsáveis pelo processo educacional mantido pelo governo quanto os de propriedade privada realizavam suas ações educacionais de modo individual.

Ainda no ano de 1967 foram elaborados dois projetos de pesquisa igualmente importantes. Trata-se dos projetos **“Expansão da escolaridade primária até a 6ª série”** e **“Evasão Escolar e Repetência nas Comunidades Pesqueiras de Santa Catarina”**. O primeiro foi encaminhado à III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador/BA.

A primeira pesquisa foi realizada em 1967 e publicada em 1968 sob o título **“Expansão da escolaridade primária até a 6ª série”**. A necessidade da realização dessa pesquisa surgiu dos dados revelados pela primeira pesquisa abordada e pela necessidade de investigação profunda da realidade educacional catarinense, que optou pela extensão da escolaridade primária até 5ª e 6ª séries, e também para detectar os problemas decorrentes dessa medida.

O ensino destas séries no Estado de Santa Catarina funcionava como um ensino preparatório para ascensão ao ensino médio, deixando de atender sua premissa de “ampliação dos conhecimentos do aluno e sua iniciação nas técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo, à idade e ao meio” (Boletim do CEPE, ano 11, nº 51, 1976, p. 11). Devido à valorização do aspecto acadêmico, propedêutico, equiparavam-se a 4ª, 5ª e 6ª séries primárias ao primeiro ano do ginásio (segundo ciclo do atual ensino fundamental).

Considerando a racionalidade científica, essa pesquisa apontou como objetivo para as décadas de 70/80, para os ensinos primário e médio do primeiro ciclo, a meta de “assegurar a todas as crianças na faixa etária de sete a catorze anos, oito anos consecutivos de escolaridade, antecedidos de uma série preparatória” (Boletim do CEPE, ano 11, nº 51, 1976, p.12).

As atividades de trabalho se iniciaram em julho de 1967 e se encerraram por volta de novembro do mesmo ano, com a realização de um *survey* em todo o litoral catarinense que tinha por objetivo:

- a) caracterizar as escolas nas comunidades pesqueiras, através da observação *in loco* e do contato com as instituições e as pessoas que estejam em posições estratégicas dentro do sistema educacional, tais como inspetorias regionais, inspetorias escolares, supervisores, professores responsáveis por escolas e prefeitos. Serão entrevistados também líderes formais das comunidades, como os chefes de colônias de pesca;
- b) levantar os dados estatísticos da população infantil das comunidades pesqueiras, especialmente dados referentes ao movimento das escolas;
- c) estabelecer um *gradient* em termos do desenvolvimento do litoral pesqueiro, com o objetivo de selecionar quatro ou cinco comunidades onde se realizarão estudos em profundidade dos fenômenos que se buscam estudar (Mensário Informativo do CEPE, nº 8, 1967, p. 1).

Por meio dos objetivos propostos nessa pesquisa podemos perceber a faceta das ciências sociais por meio da metodologia empregada para sua realização. Santos em todo momento vale-se das suas práticas antropológicas, colocando-as a serviço da educação.

A terceira pesquisa foi realizada em 1967 e as coletas de dados se encerraram por volta de novembro do mesmo ano. Tratou dos problemas da evasão escolar e da repetência em comunidades que viviam da pesca no estado. Sob o título “**Evasão Escolar e Repetência nas Comunidades Pesqueiras de Santa Catarina**”, por ser de maior aprofundamento que as realizadas anteriormente, até o ano de 1976 serviu de grande referência. Devido ao esgotamento de sua primeira tiragem, o CEPE precisou fazer uma segunda edição de seu relatório. Todas as comunidades pesqueiras do litoral do estado possuíam escolas, inclusive as com populações inferiores a 150 habitantes.

Durante a realização dessa pesquisa dois técnicos do CEPE viajaram para Curitiba com o fim de examinar aspectos alusivos à expansão da escolaridade primária no Estado do Paraná. Os técnicos do CEPE debateram questões da pesquisa em desenvolvimento em Santa Catarina para ampliar as perspectivas dos problemas relativos à realidade estudada.

Para auxiliar no estudo dos assuntos pertinentes à realização de um plano de ensino para pescadores e trabalhadores da indústria pesqueira, dois técnicos da *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO), Aubray Roger e Francisco de Miranda Souza Gomes,

e o técnico da Superintendência do Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE), Vicente Queiroz dos Santos, visitaram a FAED.

O encerramento da tabulação dos dados se deu em março e prosseguiu com o desenvolvimento do relatório. Esta pesquisa foi considerada complexa, o que levou a uma “prorrogação do prazo para a conclusão de seu relatório final”. Foi concluída em março de 1968, com a elaboração do relatório (Mensário Informativo do CEPE, nº 12, 1968, p. 1).

A pesquisa revelou que algumas comunidades dispersas possuíam mais de uma escola. Entretanto, mesmo com a atuação do poder público no sentido de levar a escola a todas as comunidades, o rendimento dessas unidades escolares não se mostrava satisfatório. Tal situação seria oriunda, conforme constatou a pesquisa, na ação de professores que insistiam na prática de levar seus alunos a ler e escrever sistematicamente desde os primeiros dias de aula, sem atentar para o desenvolvimento das habilidades necessárias à consecução de tais objetivos. Considerava-se que diante desses fatos explicava-se o alto índice de reprovação.

Dentre as pesquisas realizadas pelo CEPE, as três citadas foram as mais significativas. Muitas outras foram realizadas, porém serão somente citadas. São elas: “A educação pré-primária em Santa Catarina” (1968). Contemplava um dos aspectos relevantes a ser conhecido no Estado: o ensino pré-primário. “Dificuldades na iniciação da aprendizagem” (1970). Buscou estudar as causas da dificuldade na alfabetização. “Estudo sobre problemas de aprendizagem” (1973-74). Decorreu da pesquisa anterior e acompanhou uma amostra de 85 alunos não alfabetizados, remanescentes do estudo anterior. “Necessidades empresariais em recursos humanos no setor secundário da Grande Florianópolis” (1973-1974). Objetivava verificar as necessidades empresariais para estabelecer uma “política de formação, treinamento profissional e previsão de empregos na área da grande Florianópolis” (Boletim do CEPE, ano 11, nº 51 1976, p. 41). “O aluno de aprendizagem lenta do ensino de 1º grau” (1973-1974). Visava identificar o aluno “de aprendizagem lenta, deficiente físico e mental para atendimento em classes especiais” (idem, p. 51).

Todos os temas contemplavam as discussões em voga não só no Estado, mas em todo Brasil. A configuração das zonas rural e urbana, o problema da repetência, o ensino primário, formação de professores, populações marginais, processo de desenvolvimento da educação

primária, subsídios para a elaboração do plano quinquenal de educação, levantamento de crianças não freqüentadoras da escola, entre outros que foram temas de investigação no CBPE e CRPEs.

As pesquisas realizadas pelo CEPE compreenderam dois momentos: o primeiro contemplava as pesquisas realizadas antes da reforma do ensino no Estado e o segundo o pós-reforma, quando já vigora o Sistema Estadual de Ensino sancionado pela Lei nº 4.394, de 20/11/1969 no Governo de Ivo Silveira. No primeiro momento o CEPE procurou estabelecer um diagnóstico da situação educacional para fornecer fundamentos sólidos à reforma efetivada em 1969. No segundo momento, as pesquisas buscaram solucionar os problemas “inerentes à própria reforma” (Boletim do CEPE, ano 11, nº 51, 1976, p. 6).

Observa que além desse denso trabalho de pesquisas, outras marcas também foram deixadas durante a presença de Sílvio Coelho dos Santos no CEPE. Uma delas é o início, a partir de maio de 1967, da publicação de resenhas de livros e elaboração de artigos pelos técnicos dessa instituição. Quase todas as obras resenhadas tinham como temas questões relativas à educação, tratadas pelas ciências sociais. Santos declara que com isso pretendia: 1) apresentar aos (...) leitores os trabalhos mais recentes no campo da educação; 2) dotar os técnicos do CEPE de um vínculo que lhes permitisse comentar, através do estudo cuidadoso de obras publicadas, com vem sendo enfocados e equacionados os vários aspectos da problemática educacional brasileira (Mensário Informativo do CEPE, nº 7, 1967, p. 2). Dentre as obras constam pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Por essas medidas, mais uma vez se destaca o espírito cosmopolita da formação de Santos.

Durante sua liderança o CEPE realizou diversas atividades paralelamente ao desenvolvimento de pesquisas. Consideramos mais relevantes as seguintes:

1) convite para assessorar a Comissão do CEE, que participaria da Reunião Regional do Sul do país, realizada em Porto Alegre de 25 de junho a 1º de julho. Esta reunião objetivava estabelecer as bases do Plano Nacional de Educação. Os técnicos do CEPE prepararam os documentos que apontavam a situação educacional do Estado e os problemas que requeriam solução a curto prazo;

2) participação no “Seminário sobre o desenvolvimento da Pesca em Santa Catarina”, realizado de 28 a 30 de outubro, na Faculdade de Ciências Econômicas (UFSC), relatando as condições das escolas localizadas nas áreas de pesca;

3) aquisição de 2.200 fichas catalográficas, sobre o tema Educação por meio do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, órgão pertencente à Presidência da República. Recebeu também os exemplares de 1962/1966, da Revista América Latina, publicação do Centro Latino Americano de Pesquisas Sociais (CLAPS);

4) organizou um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento de pesquisas em educação, que foi distribuído internamente;

5) enviou ao PLAMEG um projeto de pesquisa propondo conhecer as condições do ensino médio no Estado, com proposição para ser desenvolvido em 1968, com todo o contingente de técnicos do CEPE e alunos da FAED, devido à importância do tema e da grande área a ser percorrida. Esta pesquisa decorreu “dado o incremento que vem tendo desde o advento da LDB” no qual o ensino médio “está a merecer de um estudo capaz de facilitar a administradores e educadores uma visão geral desse nível de ensino” (Mensário Informativo do CEPE, nº 14, 1968, p. 1);

6) firmação do convênio e o início da preparação do material para o trabalho de campo que se iniciou em agosto do 1968. Essa pesquisa se firmou com o nome **“Levantamento das condições do Ensino Médio em Santa Catarina”**, e foi coordenada pela técnica Úrsula Herta Mülbert. Os trabalhos de campo se encerraram em novembro do mesmo ano e teve início a tabulação dos dados e a elaboração do relatório que abordou os seguintes dados: a) Características Gerais do Ensino Médio; b) Composição do Ensino Médio em Santa Catarina: rede e cursos; c) Movimento escolar; d) Estabelecimentos; e) Composição do Corpo Docente; f) Diretores de Estabelecimentos; g) Municipalidades e o Ensino Médio; h) Problemas de Inspeção;

7) elaboração de provas para o concurso de ingresso ao magistério;

8) elaboração do projeto de pesquisa “Sobre a incidência de crianças com dificuldades de aprendizagem no 1º grau” para ser desenvolvido em colaboração com a Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL) e a Fundação Catarinense de Educação Especial. A coordenadora dessa pesquisa foi a professora Rosina Maria F. de Melo;

9) realização de edital para vincular quatro estagiários egressos da FAED ao corpo do CEPE, elegendo como critérios a média final e global de conclusão de curso, dando preferência à área do bacharelado;

10) realização de dois seminários sobre “As condições do Processo Educacional em Santa Catarina”, coordenados diretamente por Sílvio Coelho dos Santos e por Marcílio Dias dos Santos.

O CEPE durante a presença de Santos projetou seu contingente técnico por meio da realização de cursos de pós-graduação das técnicas Inez Veiga Haas, Úrsula Herta Mülbert, na área de Planejamento Educacional em Porto Alegre, e da técnica Edel Ern no Rio de Janeiro. Também a posse em cargos importantes tais como os assumidos por Ingeburg Dekker (Subdiretora do Ensino Primário da Secretaria de Educação), e por Zenilda Nunes Lins (Coordenação da Operação-Escola). A integração à Assessoria do Planejamento das técnicas Edel Ern, Rosamaria Beck e Zenilda Nunes Lins, responsáveis por acompanhar as atividades pertinentes à implantação do PEE. Essas técnicas deveriam também levantar “dados e informações dos fatores que condicionam a educação” solicitados pelo convênio efetivado entre MEC, SEC e o CEE (Mensário Informativo do CEPE, nº 25, 1970, 1).

Desde sua criação o CEPE se instalou em vários lugares, tais como no andar térreo, sob a biblioteca da FAED, numa das salas do Instituto Estadual de Educação, em salas do CEE, numa sala do prédio da Reitoria da UDESC e no casarão da praça Getúlio Vargas, onde atualmente funciona a Direção Assistente de Pesquisa e Extensão (DAPE), nomenclatura adotada em 1993. Esses deslocamentos causaram prejuízos no “acervo documental e desestimularam os pesquisadores, reduzindo significativamente a equipe” (Lins, 1999, p.86).

A atuação desse órgão pode ser compreendida desde sua criação até 1973 da seguinte forma: “1963-1965 - despertar das necessidades de pesquisas como suporte do planejamento educacional, início das atividades de pesquisa educacional no Estado; 1966-1969 - trabalhos e pesquisas que subsidiaram a elaboração do PEE/SC para o decênio 69/80; 1970-1973 - trabalhos voltados para detectar as dificuldades na implantação do PEE/SC 69/80 e sugerir alternativas, principalmente, na área de currículo, avaliação e formação de recursos humanos” (Lins, 1999, p. 87).

Ainda em termos de extensão o destaque para o primeiro período é a realização de cursos de aperfeiçoamento de professores da rede estadual das distintas regiões e nos dois últimos na reciclagem de professores, diretores e supervisores, com o intuito de divulgar e implantar o PEE/SC 69/80. Santos até 1970 esteve à frente dessa instituição coordenando de modo direto a realização das três pesquisas de maior envergadura realizadas pelo CEPE.

Em 1984 com a aprovação da Resolução nº 002/84/CONSEPE, foi estabelecida uma política de pesquisa para a UDESC, onde se definiram programas e linhas de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, almejando integrar a pesquisa, o ensino, a extensão e a socialização dos conhecimentos entre os corpos docente, discente e a comunidade.

Passaram a partir dessa Resolução a desenvolver pesquisas os professores com carga horária disponível, extinguindo a equipe de pesquisadores propriamente dita envolvida em atividades de pesquisas, como nos primórdios do CEPE. A partir da adoção em 1993 da nova nomenclatura, DAPE, aconteceu o completo afastamento dos “propósitos iniciais que nortearam a criação do CEPE” (Lins, 1999, p. 88).

Vale notar que nesse contexto o Brasil vivia num regime militar, deflagrado desde março de 1964 e que inibia quaisquer manifestações de opiniões que não estivessem de acordo com o *status quo*. Surge então a necessidade de se discutir a atuação dessa instituição mesmo sem muitas pesquisas profundas acerca da configuração do período de deflagração e de consolidação do regime militar em Santa Catarina.

3.6 - Em tempos de turbulências

Em um pronunciamento endereçado ao povo catarinense, datado de 1º de abril de 1964 e publicado no Jornal O Estado no dia 2, Celso Ramos se posiciona acerca do golpe militar anunciado em 1964. Suas palavras induzem a um sentimento de que a manifestação nele exposta traduziam o pensar de todos os catarinenses, homogeneizando as opiniões em torno da aceitação passiva do regime ditatorial.

Escrevia o governador:

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 nós inspire, para que cada um saiba dar 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).

Essa manifestação de repúdio ao comunismo e de aceitação da instalação de um regime autoritário se deu também por parte do presidente da Assembléia Legislativa, o Deputado Ivo Silveira, sucessor de Celso Ramos no governo estadual. Ratificava de certo modo “a necessidade dessa intervenção para salvar o Brasil ante a ameaça à democracia e devido ao caos econômico, social e político em que se encontrava o país” (Aguiar, 2006, p.70). Afinal, o Brasil vivia na eminência de uma “infiltração vermelha”, que poderia conduzi-lo à “sovietação”.

Contudo, Santos, Diretor Assistente do CEPE na ocasião, demonstra que havia resistências. Num episódio não relacionado diretamente ao CEPE, mas à UFSC, ele deixa transparecer seus posicionamentos quanto ao regime instalado. Diz o intelectual que

Florianópolis era muito pequena e a UFSC, felizmente, não sofreu impactos sofridos pelas grandes universidades do país. Convém ressaltar que a grande maioria do professorado (aproximadamente 90%, segundo minhas estimativas) aderira ao lema “Brasil, ame-o ou deixe-o”. O lema surgiu durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-74). (...) Muitos professores colocavam um adesivo plástico contendo o lema no vidro dos carros. Eu me lembro que o Prof. Osvaldo Maciel, um dos fundadores da ANDES e APUFSC, sempre estacionava seu carro próximo ao Museu de Antropologia, aproveitando a sombra de um frondoso flamboyant. Maciel pertencia à área de Ciências Biológicas, e a maioria de seus colegas afixava o tal adesivo em seus carros. Isso o deixava constrangido e um pouco temeroso de que seu carro pudesse ser alvo de algum dano. Cabral, Anamaria Beck, eu e outros professores de minha área não usávamos o adesivo, de forma que Maciel parecia sentir-se mais próximo do nosso grupo. Quando a anistia foi implantada, eu tive a surpresa de constatar que muitos adeptos do “Brasil, ame-o ou deixe-o” rapidamente “trocaram de camisa”, pois muitos removeram rapidamente o adesivo dos carros (Revista de Ciências Humanas, 2006, p. 28).

Santos sempre considerou o CEPE uma instituição com identidade própria. Inferimos que a autonomia da instituição se deslocava para outras feições da vida de seus integrantes como, por exemplo, o fato de aderir ou não ao pensamento “Brasil, ame-o ou deixe-o”, proposto pelo regime.

A condição de independência da instituição defendida por Santos se revelava também em relação ao CEE. Assinala que havia um certo distanciamento na medida em que o CEE era composto por um grupo sênior com pensamentos distintos dos defendidos pelos integrantes do CEPE. O grupo que atuava no CEPE se identificava como jovens que queriam pesquisar e fazer inovações. Também não o considerava dependente da Secretaria de Educação e Cultura. Contudo, a Faculdade de Educação era dependente do PLAMEG I. A FAED tinha como um de seus pilares o CEPE.

Por ser dependente do PLAMEG I, que funcionava como uma agência de financiamentos que liberava recursos para projetos que estivessem compatíveis com as propostas governamentais, isso comprometia, em tese, a autonomia do CEPE. Posto que grande parte das verbas destinadas aos trabalhos do CEPE eram oriundas do PLAMEG I, isso configura que o CEPE também era dependente desse órgão governamental. Por outro lado, podemos pressupor que a proposta modernizadora e científica defendida por essa instituição nos seus anos iniciais também fazia parte da proposta do governo militar, sem contar a manifestação expressa do apoio dos governadores de Santa Catarina à ação dos mesmos, pelo menos nos primeiros anos do governo militar, quando o regime caminhava para a consolidação, como ocorreu após 1968 com os Atos Institucionais (AIs).

Santos, para ratificar essa idéia de independência, coloca que por volta de 1967-68 foi incluído como suplente no CEE. No governo de Colombo Sales (1971-1975), surgiu vaga para titular. O governador de modo autoritário fez uma nomeação. Santos coloca que enviou carta diretamente ao governador pedindo exoneração da função de suplente e esperava que outros seguissem seu exemplo, o que não ocorreu. Também por ocasião do lançamento de seu livro “Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina”, no ano de 1970, já com a consolidação da ditadura recebeu fortes críticas por parte do governo e teve notícias de que o governador Ivo Silveira tomou conhecimento de que havia interrogações políticas no livro e que não ficara muito satisfeito.

É importante notar que mais uma vez Santos se posiciona, mostrando que seu ato de pedir exoneração do cargo de suplente no CEE era uma manifestação de que não pretendia se submeter aos “conchavos” políticos, mas que, numa ‘condição de vontade’ de colaborar com o projeto modernizador proposto, valia-se das condições oferecidas pela máquina pública para propor projetos sociais e implementar o debate educacional. Afinal o CEPE foi o *lócus* por excelência de produção e disseminação de idéias sobre a educação no contexto, e Santos atuava nessa instituição. Cremos com isso que a autonomia da instituição de pesquisa não estava dada, mas que era fruto dos embates enfrentados por seus integrantes.

Outra razão considerada por Santos é que o grupo do CEPE não foi escolhido por vinculação política. Brandão afirma que essa perspectiva remete aos pensamentos de Mannheim e de Weber sobre a *intelligentsia*. Para ela, “uma característica da cultura política engendrada por essa *intelligentsia* era a de firmar a concepção de se constituírem um grupo socialmente sem vínculos” (1999, p. 138). Para essa pesquisadora, “apesar de defenderem explicitamente uma educação para a construção de uma sociedade democrática, ao assumirem uma posição de distanciamento da política, algumas vezes encaminharam propostas que significavam a diluição da política na organização” (1999, p. 127).

Brandão é categórica ao dizer que não existe como se desemaranhar do aspecto político intrínseco às funções que se exerce na administração pública, e mais: “a representação relativamente apolítica da *intelligentsia* educacional - que se propunha organizar a educação (...) sem vínculos partidários – irá explicar a sua própria marginalização das decisões maiores a respeito da sociedade” (idem).

Essa marginalização a que Brandão faz menção é observada na trajetória de Santos ao ver as discussões de seu anteprojeto do plano global serem encerradas, pelo CEE, sob a égide de carência de dados e pelo CFE, sob a égide de despreparo dos demais Estados para elaborar o plano global de educação. Mesmo não requerendo para Santos a insígnia de *intelligentsia*, somos concordes com as colocações realizadas por Brandão.

Assim, o CEPE, como uma instituição pensada dentro do projeto de modernização do Estado para desenvolver pesquisas acerca da temática da educação prosseguia respaldando cientificamente as ações governamentais, em tempos nos quais a ditadura começa a se constituir.

Como Diretor Geral da Faculdade de Educação, o professor Lydio Martinho Callado manteve o intelectual Silvio Coelho dos Santos como Diretor Assistente do CEPE.

A partir do Mensário Informativo número 9, publicado em agosto de 1967, como já observamos, há um incentivo por parte de Santos, para publicações de artigos dos técnicos atuantes no CEPE. Nesses artigos há expressão de suas concepções sobre diversos temas, além do fato de se resenhar algumas obras que tratavam dos temas de interesse das instituições de educação como um todo, como também já foi colocado. Inferimos que esta manifestação de opiniões também era um motivo de tensão entre pesquisadores do CEPE e professores da FAED.

Nas palavras de Santos, a questão da integração do próprio grupo do CEPE com os professores do Curso de Pedagogia da FAED, ou seja, a relação entre ensino, pesquisa e extensão não era muito tranqüila, a começar pela quantidade de horas de trabalho, das questões salariais e da representação na Congregação. Para o intelectual havia “um bom conflito” porque o

CEPE era considerado um órgão um tanto subalterno ao conjunto de professores. E claro que na prática o pessoal que estava trabalhando no CEPE mantinha um espaço de ocupação que os professores não podiam interferir, por exemplo, quando estavam fazendo uma pesquisa ou um curso de extensão. Não tinha como controlarem essas coisas (...) que eram financiadas pelo PLAMEG. De outro lado, esses professores também não entendiam de pesquisa, não tinham experiência própria, podiam ter uma idéia do que era pesquisa (...) não tinham formação para isso. Eram gente com outro tipo de formação. Não quer dizer que não fossem competentes, porque a pesquisa não faz ninguém competente. A pesquisa é um instrumento que pode fazer alguém competente (Sílvia Coelho dos Santos, junho de 1997: em entrevista concedida ao professor Norberto Dallabrida/UDESC).

Ficam explícitas nessa afirmação as lutas travadas pelo intelectual para institucionalizar a pesquisa em educação na instituição. E não somente na FAED, pois em um outro relato ele deixa transparecer esse embate também na UFSC. Diz ele:

eu não tenho nenhuma idéia sobre a origem da denúncia, mas muitas pessoas circulavam na imprensa universitária e algumas devem ter tido oportunidade de manusear os originais. Alguns professores tinham interesse de publicar seus livros e isso, sem dúvida alguma, gerava rivalidade e competição desleal. A denúncia foi feita por alguém que tinha algum conhecimento do teor do livro. Por outro lado, eu tenho a convicção de que o telefonema do Prof. Ferreira Lima e o relacionamento de meus familiares permitiram que o livro fosse liberado. Caso eu fosse professor de uma grande instituição, como a USP, UnB ou UFRJ, eu não teria sucesso na minha carreira acadêmica, pois a apreensão do livro resultaria certamente numa cassação ou algo mais grave (Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 09-35, Abril de 2006, p. 26).

Essa fala de Santos faz alusão ao livro já mencionado no capítulo 2 deste trabalho, que fora apreendido pela Polícia Federal e ratifica que forças acadêmicas interferiam na consolidação de diferentes áreas do conhecimento. As ciências sociais, em especial a antropologia, era um campo extremamente novo no Estado, tendo alguns representantes pioneiros no Estado de São Paulo e uns poucos no Rio de Janeiro.

O planejamento educacional foi um tema tratado por Sílvio Coelho dos Santos porque a necessidade de planejar a educação catarinense era consensual. Ao abordar a questão do governo militar Santos considera que este não interferiu, não se fez presente nas questões do planejamento do ensino nos primeiros anos, como se configurou posteriormente depois do Ato Institucional Número 5 (AI5), em 1969, quando efetivamente se instala o regime. Para ele

o entusiasmo que tinha de jovem não permitia ver (...) uma certa inércia quase que visceral das próprias pessoas que os estavam rodeando e aparentemente determinando que a gente trabalhasse no plano. Então o que aconteceu num primeiro momento é que o plano foi armado a implantação do regime de aulas progressivas para a 1ª a 4ª séries e quase que por uma decisão de governo se estendeu até a 8ª (...) o que tiveram que fazer por determinação”.⁷⁸

Essa fala revela claramente a necessidade da organização do sistema de ensino, reclamada não só pela intelectualidade, mas também pelo Estado. A urgência estava em incorporar a população catarinense no processo de modernização e também se constituía num modo de criar condições para alargar o mercado cultural catarinense. Planejar sob as condições do regime militar era sem dúvida sofrer influências autocráticas.

Segundo Santos, com relação ao grupo que constituía o CEPE, “não se pode dizer que eram todos de esquerda, mas que eram socializados” antes do regime militar. Em suas palavras: “muitos de nós tínhamos concepção de vida totalmente diferente do que vai se instalar no país. É claro que isso vai refletir no nosso dia-a-dia, no nosso trabalho”. Contudo, em uma fala posterior ele alega: “eu nunca tive restrição no meu trabalho na Faculdade de Educação. Nunca tive”, mas afirma que essa relação não era muito tranqüila, o que significa que havia resistências à consolidação do campo educacional entre os próprios educadores. Também, como já destacamos, um de seus livros sobre a questão indígena em 1969, ficou presa na editora da UFSC, pela Polícia

⁷⁸ Sílvio Coelho dos Santos, junho de 1997: em entrevista concedida ao professor Norberto Dallabrida/UEDESC.

Federal, por conta de denúncias também de professores. Santos só conseguiu liberar seu livro devido às redes de sociabilidades estabelecidas por sua família e pelos caminhos que escolheu trilhar. Neles Santos foi se constituindo membro de um grupo específico, fortalecendo seu sentimento de pertencimento. Isso o habilitava a transitar em diferentes espaços sociais, mas também o colocava em situações dramáticas, de confronto e desarmonia, por assumir como intelectual a crítica da sociedade, causando perturbações e irreverências nos espíritos.

Inferimos que Santos enfrentou um bom combate no campo educacional ao introduzir os parâmetros teóricos e metodológicos das ciências sociais para pensar a educação, dele só captamos algumas dimensões. Muitas outras poderão vir à tona a partir das que foram tratadas neste estudo.

Santos considera que todas as estruturas da FAED estavam submissas ao regime militar e coloca que nas solenidades a presença dessas autoridades era quase que obrigatória. Para ele, isso diz respeito à instituição e não às pessoas que dela faziam parte, porque tinham concepções diferentes das que vigoravam no país. Para ele “a maioria não tinha uma concepção política definida”, nem ele próprio. Ele se considera identificado com a esquerda, porém, nunca esteve vinculado a nenhuma sigla partidária.

Para Santos, no CEPE “na medida dos limites possíveis se tentou manter isto”, ou seja, ele se refere a essa autonomia quanto às vinculações partidárias. Segundo ele, o fato de Florianópolis ser uma “cidade bastante pequena (...) até o final do governo do Ivo Silveira o movimento militar ainda não tinha chegado aqui. Ele chegou na forma de alguns inquéritos, houve algumas perseguições (...)”. Aponta que “tanto Celso Ramos, quanto Ivo Silveira, contiveram as investidas dos militares e especialmente não só com relação a FAED, ao CEPE, ou aos professores, mas à classe média que estava se formando”. Admite que desde o operário ao funcionário público há o vislumbre da “oportunidade de melhorar (...)”. Assim, segundo Santos, podia-se “dizer que a maioria estava aderindo era verdade (...), mas não quer dizer que todos estavam aderindo (...) e não quer dizer que o sujeito que está calado seja de direita⁷⁹”.

Para encerrarmos este trabalho, e ao mesmo tempo abriremos possibilidades para novas discussões pelas questões que dele certamente surgirão, acerca das falas de Santos, e dos parâmetros com os quais dialogamos com sua figura, consideramos as palavras de Berlin: “uma

⁷⁹ Sílvio Coelho dos Santos, junho de 1997: em entrevista concedida ao professor Norberto Dallabrida/UDESC.

coisa é ser crítico, tomar parte voluntariamente na controvérsia; outra coisa é supor que, como são muito poucas as pessoas desse tipo, elas constituem uma espécie de *force de frappe* estabelecida: prontas a lutar (...) numa resistência que nunca diminui, sempre nas barricadas” (2005, p.158).

Mesmo que um intelectual esteja aparentemente silencioso, não significa que esteja de acordo com o *status quo*, por outro lado, sua voz também pode ecoar para defendê-lo, independente de que regime esteja estabelecido para a sociedade. Temos que lembrar que intelectuais, sem querer ser maniqueísta, produzem idéias que modificam pensamentos e ações, seja para o bem, seja para o mal.

Concluindo nossas ponderações, no sentido de silenciar ou fazer ressoar a voz, e da produção das idéias, ganha expressão a produção do intelectual, que em vários momentos se torna sua voz. Sobre tais questões encerramos com uma fala de Santos. Observa ele:

Entendo que um intelectual é um sujeito comprometido com sua sociedade e com seu tempo. Ninguém poderá ser considerado um intelectual se não tiver obra expressiva. Assim, a produção escrita é fundamental para a afirmação de qualquer pessoa que deseje fazer uma carreira profissional. Se vai ser reconhecido como um intelectual só o tempo dirá. A coerência conceitual e teórica é outro ponto fundamental. Enfim, um intelectual é (ou deveria ser) um crítico de sua sociedade e ao mesmo tempo um inovador em idéias, conceitos e teorias (Sílvio Coelho dos Santos, em resposta a e-mail em 13/03/2008).

4 - ARREMATES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo que se propôs a compreender como a criação do CEPE e a realização de pesquisas em educação, fundamentadas em pressupostos científicos desenvolvidos pelas Ciências Sociais abriu espaço para a atuação de intelectuais, entre os quais destacamos Sílvio Coelho dos Santos, observamos que a criação do CEPE, a realização de pesquisas em educação e a participação de intelectuais catarinenses foi requerida a partir da implementação de um projeto amplo de modernização elaborado para Santa Catarina na década de 1960.

Portanto, a primazia da análise partiu da perspectiva de compreensão do projeto de modernização proposto no Governo de Celso Ramos (1961/1966), para o estado catarinense. Esse projeto foi pensado a partir da realização do Seminário Sócio-Econômico no final dos anos 1950. Posteriormente, já em 1961, os problemas detectados no Estado por meio das pesquisas realizadas pelo Seminário, e que impediam sua modernização, serviram de fundamentos para a elaboração dos planos que se configuraram como Plano de Metas do Governo I e II.

O plano, como um instrumento ativo da política econômica e social, em sua primeira etapa foi cumprido por Celso Ramos, que ao deixar o governo do Estado em 1966 nas mãos de seu sucessor Ivo Silveira delineou as próximas etapas a serem colocadas em prática. A primeira etapa foi concentrada na implantação e ampliação da infra-estrutura social básica. Já a segunda foi dedicada à expansão econômica e social do estado catarinense. Consciente de que este não era o foco de nossas preocupações, não as relegamos por fornecerem a dimensão e a complexidade do tema tratado nesta pesquisa.

A elaboração desses planos marcou de modo contundente a necessidade da administração pública planejada no Estado. Assim o planejamento ganha uma conotação de racionalidade científica, colocada como uma intervenção social importante para a modernização da sociedade catarinense. A ciência emergiu como principal aliada na implementação e justificação das políticas propostas pelo Estado.

Nesse contexto, onde quem elaborou o plano de modernização foi uma elite intelectual condutora, o conceito de modernização foi interpretado numa perspectiva teórica na qual o governo agiu “de cima para baixo”, para concretizar o projeto proposto. Fez-se necessário confrontarmos os conceitos de Modernidade e de Modernização, discussão sobre a qual evocamos para aporte teórico Faoro e Vieira.

A educação se tornou, no contexto de modernização catarinense na década de 1960, um instrumento privilegiado. Ocupou um espaço ímpar para implementar não só a prática do planejamento, como parte integrante do projeto amplo de modernização, mas também para o desenvolvimento de pesquisas, que em tese deveriam subsidiar as políticas públicas para o setor. A educação como um lugar de agrupamentos e de socialização de crianças e jovens possui uma centralidade profunda em nossa cultura e nesse contexto modernizá-la indiscutivelmente era modernizar a sociedade.

Constatada já no Seminário Socioeconômico a importância da educação para a concretização da proposta de modernização, e ao mesmo tempo sua fragilidade, o governo catarinense evocou a colaboração de um grupo de intelectuais catarinenses para atuar na implementação do setor.

Como primeira incumbência esses intelectuais colaboraram para a criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), e simultaneamente do Curso de Pedagogia (CP) e da Faculdade de Educação (FAED). Inicialmente coordenados por Maria da Glória Matos, e posteriormente sob a liderança de Sílvio Coelho dos Santos, passaram, a partir de sua organização, a desenvolver pesquisas em educação fundamentadas pelas ciências sociais, tônica da formação do último.

Dos intelectuais que atuaram no CEPE destacamos Sílvio Coelho dos Santos, que ao assumir a condição de Diretor Assistente esteve presente na instituição desde sua criação, em 1963, até 1970, ano em que dela se desliga. Essa projeção de Santos e a compreensão de sua figura como um intelectual moderno exigiu esforços teóricos no aspecto de identificar características específicas com as quais pudéssemos confrontá-lo, para que nossas questões fossem ratificadas ou refutadas. Foi então que nos aventuramos a compreender o conceito de *Intelligentsia*, cunhado no século XVIII e usado para tratar a história intelectual clássica russa. No tratamento clássico, esse conceito, pressupõe que seus membros reúnam como principais atributos, a crença na razão e no progresso, aliada a uma profunda preocupação moral pela sociedade na qual viviam.

O membro da *intelligentsia* clássica da Rússia era militante. Fazia parte de seu *ethos*, de sua essência a militância, por viver em regimes verdadeiramente opressivos. Não há nessa discussão a menor possibilidade de compartimentação humana, de separação daquilo que se faz, e daquilo que se vive. O conceito faz pensar um fenômeno criador de todas as formas de

dispositivos de censura, de cruzadas intelectuais, de empenho na organização de estratos ligados à literatura, à arte na defesa das nações de quaisquer influências sejam políticas, religiosas, entre outras. Na Rússia, o seu traço fundamental foi o fato de opor-se racionalmente e de modo permanente a uma ordem estabelecida tida como um caminho de endurecimento considerado como um entrave que impedia o pensamento e o progresso dos homens.

A partir do entendimento do conceito de *Intelligentsia*, tratamos o conceito de Intelectual Moderno, dele derivado. O intelectual moderno no ocidente não é necessariamente, politicamente subversivo. Quando esse pressuposto, dentre outros, são aceitos nos lugares pelos quais o intelectual circula, ele não sofre acusações de abandono moral de seu posto social, de repudiar seu sentimento de pertencimento ao um grupo específico, de sua missão social, que se manifesta no engajamento político, e de pensar a educação como central para a construção de um projeto social moderno.

Muito nos orientaram para estas discussões teóricas Vieira, Martins, Berlin, Pécaut e Brandão. Do primeiro tomamos de empréstimo os três atributos principais para compreender o intelectual Sílvio Coelho dos Santos. São eles: definição de uma identidade grupal específica, ou seja, de um sentimento de pertencimento a estrato ou a grupo social específico, que se caracteriza pela sua confiabilidade, intimidade e/ou formação para lidar com a cultura em qualquer âmbito: seja artístico, filosófico, científico, pedagógico, dentre outros. O sentimento de missão social, isto é, o empenho e o engajamento político, numa condição de vontade de modernizar a sociedade, sem necessariamente se vincular a siglas partidárias e, por fim, a defesa da centralidade da questão educativa/formativa para implementar o projeto moderno de reforma social. (VIEIRA, 2005).

Sob esses três aspectos procuramos entender o intelectual Santos em sua ação no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. Abordamos inicialmente suas relações com a Antropologia, pois se constituíram nas bases sobre as quais Santos estabeleceu suas relações com a pesquisa em educação. Antes de se enredar pelos caminhos da Antropologia, no qual foi iniciado pelo professor Oswaldo Rodrigues Cabral, Santos tinha uma larga experiência no ensino público municipal catarinense. Ao realizar seu curso no Museu Nacional no Rio de Janeiro, simultaneamente contribuiu para a criação do CEPE, do Curso de Pedagogia (CP) e da Faculdade de Educação (FAED), que formaram os pilares de sustentação da então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 1965.

Sua formação e contribuição intelectual integraram este estudo, bem como as interpretações das “pistas” e nuances por ele deixadas ao longo de sua trajetória que nos inferiram a reconhecê-lo com um intelectual moderno. Tratamos como suas principais contribuições no aspecto referente à sua missão social, ao seu engajamento político, a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE 1969/1980) e o Colóquio para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE), que, foi por ele coordenado e que contou com a participação da UNESCO, por meio da presença dos peritos Jacques Torfes e Michel Debrun.

No CEPE, Santos desenvolveu pesquisas em educação, fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos das ciências sociais até 1970, quando dele se desligou. Essas pesquisas objetivavam levantar um *survey* da educação catarinense, o que revelou uma necessidade imediata de reforma do sistema de ensino em vigor por seu papel de centralidade no projeto de reforma social para modernizar a sociedade, proposto por Celso Ramos. Assim, a ciência e a racionalidade se expressam pela realização de pesquisas, pelo oferecimento de subsídios às políticas públicas para o setor, pela necessidade de reforma administrativa e pela prática do planejamento.

Para concluirmos o estudo, optamos por tratar de intelectuais que no período entre 1954/1964, realizaram grandes *surveys* sobre a educação brasileira, também sob as lentes das ciências sociais nas instituições criadas por Anísio Teixeira: o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa em Educação, como parte de seu projeto de reforma da educação brasileira.

Nessa perspectiva seguidamente abordamos a constituição do aparato institucional, em especial os educacionais, criados para consolidar a modernização em Santa Catarina, sem o qual, na percepção de Santos, todo o esforço empreendido pelo governo seria vão. No interior das instituições de pesquisas educacionais aconteciam os embates teóricos sobre a concepção de educação. Esses embates eram travados sob as bases teóricas da Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz, da qual atentamos para a educação como um investimento, idéia defendida por Santos naquele contexto.

Finalizam este estudo a abordagem das pesquisas principais realizadas pelo CEPE, durante a presença de Santos, além de outras contribuições realizadas paralelamente às pesquisas e também o enfrentamento de turbulências provocadas pelo anúncio do regime militar no ano de 1964, sobre os quais Santos deixa transparecer alguns posicionamentos.

Esse desconforto do regime se fez sentir por meio de uma série de decretos emitidos pelo regime militar durante sua consolidação. Como medida máxima, o Ato Institucional Número 5 (AI5), a partir de sua emissão em 1968 deu ao regime poderes absolutos. Nesse contexto Santos estava em vias de se afastar do CEPE para instalar-se definitivamente como professor na Universidade Federal de Santa Catarina, onde prossegue com sua trajetória intelectual, que merece respeito por desempenhar um papel na história, não somente catarinense, mas humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alcides. Ainda é tempo. Universidade do Estado de Santa Catarina. In: **Idealização e construção da história: UDESC 1965-1990**. Florianópolis, 1990.

_____ **Universidade e Desenvolvimento**. Florianópolis, 1965.

_____ ABREU, Márcia Donner. **Educação: prioridade nacional**. Florianópolis-SC Ed. da UFSC, 1984.

AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de Pedagogia em Santa Catarina: A história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

ANUÁRIO DA UDESC. **A UDESC e o Ensino Superior em Santa Catarina**. 1974.

Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. **Inventário Analítico do Fundo Privado do ex-governador Jorge Lacerda (1931-1973)**. Brasília: Editora do Senado Federal, 1993.

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**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

_____ **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis-SC. Editora da UFSC, 1997.

BARREIRA, Luiz Carlos. Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo. In: **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Carlos Monarca (org) Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

BARRETO, Cristiane Manique. **Entre laços: as elites do Vale do Itajaí nas primeiras décadas do século XX**. Florianópolis: Insular, 2003.

BEEBY, C. E. **Educação e Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

BERLIN, Isaiah. A história intelectual russa. In: **A força das idéias**. Henry Hardy (org). São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

_____ O papel da intelligentsia. In: **A força das idéias**. Henry Hardy (org). São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

Bobbio; Matteucci; Pasquino. **Dicionário de Política**. Volume 2, 5ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

BOLETIM DO CEPE. nº 26, setembro/outubro, 1970. 23 p.

BOLETIM DO CEPE. Ano 5, nº 27. Novembro/Dezembro, 1970. 31 p.

BOLETIM DO CEPE. Ano 11, nº 51. Maio/junho. Florianópolis, 1976.

BOLETIM DO CEPE. Ano 11, nº 55. Janeiro/Fevereiro/Março. Florianópolis, 1977. 31 p.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia educacional** – Um percurso com Paschoal Lemme por entre as suas memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

BRANDÃO, Zaia. Paschoal Lemme, marxista e pioneiro da educação nova. In: **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2002.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). **Arquivo pessoal Anísio Teixeira**. AT pi C.B.P.E. 56/64.00.00

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). **Arquivo pessoal Anísio Teixeira**. AT c 1954.12.00

COELHO, Lauro Machado. **A fraude que revoltou a França**. Fonte: http://super.abril.com.br/superarquivo/1994/conteudo_114185.shtml (Acesso em 25/03/2008).

Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Fonte: <http://www.eclac.org/brasil/> (Acesso em 20/02/2008).

CORBISIER, Roland. **Formação e problema da cultura brasileira**. Rio de Janeiro. ISEB, 1959.

CUNHA, Marcus Vinicius. **A educação no período Kubitscheck**: os Centros de pesquisa do INEP. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 72 (171), maio-ago, 1991.

DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores; SCHEIBE, Leda. Santa Catarina e o Programa de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: **Anísio Teixeira na direção do Inep-Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (org). Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

DANIEL, Leziany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967):** itinerários para uma “racionalidade ativa”. Tese Qualificação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

DAROS, Maria das Dores. Dissertação de Mestrado. **Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, março de 1984.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SCHEIBE, Leda. Santa Catarina e o Programa de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: **Anísio Teixeira na direção do Inep-Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964).** Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (org). Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Diário Oficial do Estado (DOE).** Dispõe sobre o Regulamento Provisório da Faculdade de Educação e finalidades do CEPE. Florianópolis, 19 de agosto de 1963. Número 7.357.

_____ **Diário Oficial do Estado (DOE).** Florianópolis, 19 de dezembro de 1963. Número 7.446.

_____ **Diário Oficial do Estado (DOE).** Florianópolis, 30 de janeiro de 1964. Número 7.474.

_____ **Plano Estadual de Educação.** SEC/CEE. Florianópolis, 23 de dezembro de 1969.

_____ Mapa Político do Estado. Fonte: <http://www.pmf.sc.gov.br/geografia/images/mapas/brasil/sul/santacatarina.jpg> (Acesso em 04/02/2008).

ECHEVARRIA, José Medina. Funções da educação no desenvolvimento. In: **Desenvolvimento, trabalho e educação.** Luiz Pereira (org). 2ed. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1974.

ENCICLOPÉDIA BARSA, Volume 11, p. 250.

ENCICLOPÉDIA BARSA, Volume 12, p. 469.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Conselho Estadual de Educação.** Informe Especial 30 anos (1962-1992), Edição Comemorativa. Florianópolis, maio, 1992.

FAORO, Raimundo. A Questão Nacional: a modernização. **Estudos Avançados,** São Paulo: USP, 6 (14), 1992.

FERREIRA DE MELO, Osvaldo. **Diretrizes para a educação em Santa Catarina.** Florianópolis-SC, 1967. 43p

_____ **Teoria e prática do Planejamento Educacional.** Porto Alegre, Globo, 1974.

_____. Udesc - 25 anos de uma estratégia modernizadora. In: **Idealização e construção da história: UDESC 1965-1990**. Universidade Federal da Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 1990. 64p

FERREIRA, José Pelúcio. In: **Formação da Comunidade Científica no Brasil**. Simom Schwartzman (org). São Paulo: Ed Nacional; Rio de Janeiro. Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org) A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira (Breves anotações para uma hipótese de trabalho). In: **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2002.

_____. Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 15, p. 41-61, set/out/nov/dez 2000.

GUERRA, Rogério F. Um nome a ser lembrado: Silvio Coelho dos Santos. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 09-35, Abril de 2006.

HAAS, Inês Veiga. O valor da pesquisa em educação. In: **BOLETIM DO CEPE**. Ano 11, nº 55. Janeiro/Fevereiro/Março. Florianópolis, 1977. 31 p.

HARBISON, Frederick. H. Mão-de-Obra e Desenvolvimento Econômico: Problemas e Estratégia. In: **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Luiz Pereira (org). 2ed. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1974.

HEYMANN, Luciana Quillet. Papeis de um educador. Notas sobre o arquivo pessoal de Anísio Teixeira. In: **Anísio Teixeira: a obra de uma vida - Carlos Monarcha (org)**. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

LENZI, Carlos Alberto Silveira. Partidos Políticos de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC e Lunardelli, 1983.

LINS, Zenilda Nunes. **Faculdade de Educação: projeto e realidade**. 2ed, ampliada e atualizada. Florianópolis: UDESC, 1999.

_____. O caminho da UDESC. In: **Idealização e construção da história: UDESC 1965-1990**. Florianópolis, UDESC, 1990.

_____. Divergência Desnecessária. In: **MENSÁRIO INFORMATIVO DO CEPE**, nº 14, maio, 1968.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, EPU, 1986.

LUGLI, Rosário S. Genta. **O trabalho docente no Brasil**. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representantes do magistério (1950-1971). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, março, 2002.

MACARINI, José Pedro. **A POLÍTICA ECONÔMICA DO GOVERNO COSTA E SILVA (1967-1969)**. Fonte:<http://www.scielo.br/pdf/rec/v10n3/01.pdf>. (Acesso em 19/03/2008).

MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos 40 e 50. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol 14 n° 41. Outubro, 1999.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil de 1920 a 1940. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (4) vol.2, junho 1987. pp 65-87.

MELO, Orlando Ferreira de. **Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’**, publicada pela Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar, do Ministério da Educação e Cultura. Maio, 1955.

_____ **Ensaio: aspectos sobre o problema educacional em Santa Catarina**, 1958.

MELO, Rosina Maria Fontes de. CEOSE e a educação pré-primária. In: **Mensário Informativo do CEPE**, n° 10, setembro, 1967.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

Mensário Informativo do CEPE. n° 1, maio, 1966. 3 p.

_____ n° 2, junho, 1966. 3 p.

_____ n° 3, agosto, 1966. 2 p.

_____ n° 4, setembro, 1966. 2 p.

_____ n° 5, outubro, 1966. 3 p.

_____ n° 6, abril, 1967. 4 p.

_____ n° 7, maio, 1967. 3 p.

_____ n° 8, junho, 1967. 6 p.

_____ n° 9, agosto, 1967. 5 p.

_____ n° 11, outubro/novembro, 1967. 4 p.

_____ n° 12, março, 1968. 8 p.

_____ n° 13, abril, 1968. 13 p.

_____ n° 14, maio, 1968. 12 p.

_____ n° 15, junho, 1968. 10 p.

_____ n° 16, agosto, 1968. 6 p.

_____ n° 17, setembro, 1968. 14 p.

_____ n° 18, outubro/novembro, 1968. 7 p.

_____ n° 19, março, 1969. 5 p.

_____ n° 20, abril, 1969. 7 p.

_____ n° 21, agosto/setembro, 1969. 4 p.

_____ n° 22, outubro/novembro, 1969. 8 p.

_____ n° 23, março, 1970. 6 p.

_____ n° 24, abril, 1970. 4 p.

_____ n° 25, maio/junho, 1970. 6 p.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

_____ **Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1929-1945)**. Difel: São Paulo, 1979.

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: **A Imaginação Sociológica**. Biblioteca de Ciências Sociais. 3ed. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1972.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Assistência técnica aos estados no Campo da Educação (Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação – CEOSE), 1967.

Ministério do Planejamento. **Reforma do Ensino Primário**. Sistema de Promoção por Avanços Progressivos (I). Setor de Educação e Mão-de-Obra – IPEA, Rio de Janeiro, fevereiro de 1968.

PAOLI, Niuvenius J. Sobre as relações entre política educacional e pesquisa científica no Brasil: a proposta dos centros de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) nos anos 50. In: **Cadernos CEDES 34**. 1ed, Ed. Papyrus, 1994.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. Entre o povo e a nação. Série Temas, V.16 Sociologia e Política. Ed. Ática: São Paulo, 1990.

PINTO, SURAMA CONDE SÁ. **Revisitando “velhas” questões: Coronelismo e Clientelismo na Primeira República Brasileira**. Fonte: <http://www.rj.anpuh.org/Anais/1998/autor/Surama%20Conde%20Sa%20Pinto.doc> (Acesso em 25/03/2008).

QUADROS, Claudemir. **Centro de Pesquisas e Orientação Educacional – CPOR-RS: discursos e ações institucionais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

RAMOS, Celso. Nos 25 anos da UDESC. In: **Idealização e construção da história: UDESC 1965-1990**. Florianópolis, UDESC, 1990.

_____ Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Festa dos professores, no Vale do Itajaí, item 3, p.20-23. **Discursos de Celso Ramos**, Governador do Estado. cdt. Encadernado com (G. d. 1963/64) S. cx.

_____ Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Ao povo catarinense. Florianópolis, 1º de abril de 1964. **Discursos de Celso Ramos**, Governador do Estado. cdt. Encadernado com (G. d. 1963/64) S. cx.

_____ Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Instalação da II Convenção Estadual de Câmaras Juniores, item 8, p.40. **Discursos de Celso Ramos**, Governador do Estado. cdt. Encadernado com (G. d. 1963/64) S. cx.

ROUVER, Valdelei. **De Ministro a Conselheiro.** Fonte: http://www.tce.sc.gov.br/site/publicacoes/livros/50_anos/ministros_conselheiros.pdf (Acesso em 27/02/2008).

RHODEN, Kuno Paulo. O Conselho Estadual de Educação no contexto da realidade educacional catarinense e brasileira. In: **Informe** – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Edição especial comemorativa aos 30 anos da instalação do Conselho. Florianópolis, 1992.

SANTA CATARINA. CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 1. Introdução. Julho, Florianópolis, 1967.

_____ CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 2. Princípios de Reforma Administrativa. Julho, Florianópolis, 1967.

_____ CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 2. Aspectos quantitativos do Ensino Primário e suas Implicações Qualitativas. Julho, Florianópolis, 1967.

_____ CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 3 O ensino primário. Julho, Florianópolis, 1967.

_____ CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 4 Soluções sugeridas para alguns dos problemas principais do Ensino Primário e da Educação Permanente. Setembro, Florianópolis, 1967.

_____ CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 5. A divisão de formação e aperfeiçoamento do magistério primário. Julho, Florianópolis, 1967.

_____ CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 6. Ensino Médio. Julho, Florianópolis, 1967.

_____ CEOSE (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun) – CEPE/FAED/UDESC/FESC. Documento nº 7. Plano Estadual de Educação. Julho, Florianópolis, 1967.

SANTA CATARINA. Governo de Celso Ramos. **1ª Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1961, pelo Governador Celso Ramos. Florianópolis, 1961.

_____ Governo de Celso Ramos. **2ª Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1962, pelo Governador Celso Ramos. Florianópolis, 1962.

_____ Governo de Celso Ramos. **3ª Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1963, pelo Governador Celso Ramos. Florianópolis, 1963.

_____ Governo de Celso Ramos. **4ª Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1964, pelo Governador Celso Ramos. Florianópolis, 1964.

_____ Governo de Celso Ramos. **5ª Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1965, pelo Governador Celso Ramos. Florianópolis, 1965.

_____ Governo de Celso Ramos. **Trabalho do encontro dos Governadores** (Separata da Mensagem) Florianópolis, 1961.

_____ Governo de Irineu Bornhausen. **Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1951, pelo Governador Celso Ramos. Florianópolis, 1951.

_____ Fundação Catarinense de Cultura. Consultoria Geral do Estado. **Ementário da legislação do ensino do Estado de Santa Catarina 1835-1979**. Florianópolis, fevereiro de 1980.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina**. Florianópolis-SC. Editora da UFSC, 1968.

_____ **Um esquema para a educação em Santa Catarina**. EDEME - Editora Empreendimentos Educacionais Ltda. Florianópolis-SC, 1970.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Da importância da pesquisa na formação de planos educacionais. **Mensário Informativo do CEPE**, nº 25, maio/junho, 1970.

_____ Educação, Desenvolvimento e Mudança. **Mensário Informativo do CEPE**, nº 25, março, 1968.

_____ Sobre o Planejamento Integral da Educação (I). **Mensário Informativo do CEPE**, nº 13, abril, 1968.

_____ Sobre o Planejamento Integral da Educação (II). **Mensário Informativo do CEPE**, nº 14, maio, 1968.

_____ Sobre o Planejamento Integral da Educação (III). **Mensário Informativo do CEPE**, nº 15, junho, 1968.

_____ **Nova História de Santa Catarina**. 5ed.rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

_____ Homenagem pelos 100 anos de nascimento. IN: **Oswaldo Rodrigues Cabral**. Sílvio Coelho dos Santos (ORG). Florianópolis: IHGSC, 2005.

_____ **Educação e Sociedades Tribais.** Coleção Documentos Brasileiros. Volume 6. Editora Movimento. Porto Alegre, 1975.

_____ A Antropologia em Santa Catarina. In: **Memória da Antropologia no Sul do Brasil.** Sílvio Coelho dos Santos (ORG). Florianópolis. Ed da UFSC: ABA, 2006.

_____ **Ensaio Oportunos.** Florianópolis: Academia Catarinense de Letras e Nova Letra, 2007.

_____ Entrevista concedida ao professor Dr. Norberto Dallabrida/UDESC, junho de 1997.

SANTOS, Marcílio Dias dos. O CEPE na estrutura da Faculdade de Educação. In: **Boletim do CEPE**, n ° 26, setembro/outubro, 1970.

SANTOS, Marcílio Dias dos. Nova direção no CEPE. In: **Boletim do CEPE**, n ° 26, setembro/outubro, 1970.

SCHMITZ, Sergio. **Planejamento governamental:** uma avaliação empírica do Plano de Metas do Governo – PLAMEG 1961/1965. Florianópolis, UFSC, 1982. Tese de Mestrado.

SCHULTZ, Theodore W. **Biografia.** Fonte: <http://www.eumed.net/course/economistas/schultz.htm> (Acesso em 26/02/2008).

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** 2ed. Biblioteca das Ciências Sociais, Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1973.

_____ **O Capital Humano.** Investimentos em educação e pesquisa.. 2ed. Biblioteca das ciências sociais, Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da Comunidade Científica no Brasil.** Simon Schwartzman (org). São Paulo: Ed Nacional; Rio de Janeiro. Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

SILVA, Suely Braga da. 50 anos em 5: a odisséia desenvolvimentista do Plano de Metas. Fonte: <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm> (Acesso em 12/11/2007)

SILVA, Valdir Alvim. **Poder político e políticas públicas:** inventário político do poder oligárquico em Santa Catarina – uma história de dominação de classe. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1996.

TEIVE, Gladys Mary; DALLABRIDA, Norberto. A faculdade de educação nos anos 60: releitura da “idade de ouro”. In: **PerCursos:** Revista do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da UDESC. Florianópolis, v.4, n° 1, p. 91-106, outubro, 2003.

VALE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação**; um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Educação e Modernidade no Projeto Formativo de Erasmo Pilotto**. In: **ANAIS IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: novembro, 2006.

_____. Historia dos Intelectuais: Representações, Conceitos e Teorias. In: **ANAIS IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: novembro, 2006.

_____. O Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba–1927). In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Curitiba-PR, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif; BRANDÃO, Zaia. As Ciências Sociais e a Formação dos Educadores. In: **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Ana Waleska Mendonça e Zaia Brandão (org). Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

XAVIER, Libânia Nacif; **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZIMMER, Lauro Ribas. UDESC após 25 anos. Uma universidade comprometida com o desenvolvimento de Santa Catarina. In: **Idealização e construção da história**: UDESC 1965-1990. Florianópolis, UDESC, 1990.