

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

Danielly Samara Besen

**ENTRE RIGIDEZ E FLEXIBILIDADE LEGAL:
OS IMPACTOS DAS EXIGÊNCIAS DE ESCOLARIDADE
SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
PRIMÁRIOS EM SANTA CATARINA (1950 -1980)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

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

Florianópolis

2011

DANIELLY SAMARA BESEN

**ENTRE A RIGIDEZ E A FLEXIBILIDADE LEGAL: OS
IMPACTOS DAS EXIGÊNCIAS DE ESCOLARIDADE SOBRE A
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
PRIMÁRIOS EM SANTA CATARINA (1950 -1980)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de agosto de 2011.

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vendramini,
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Vale,
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Beatriz Terezinha Daudt Fischer,
Examinadora
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva,
Examinadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Daros,
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Celso João Carminati,
Suplente
Universidade do Estado de Santa Catarina

Para Rogério e Sônia, meus pais.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Ione Ribeiro Valle, pela seriedade na orientação e por ter ampliado meu olhar com as leituras do campo da Sociologia da Educação.

À professora Vera Lucia Gaspar da Silva por todo o aprendizado da Iniciação Científica. Por ter me acolhido ainda nas primeiras fases do curso de Pedagogia e me despertado o interesse pela pesquisa.

À banca examinadora, pela disponibilidade de participar deste processo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas leituras e discussões indispensáveis ao meu crescimento.

Ao CNPq por ter me concedido uma bolsa de estudos.

Aos colegas do grupo “Ensino e Formação de Professores em Santa Catarina” pelas muitas contribuições.

À Marília Petry, pela generosidade em momentos fundamentais da minha caminhada.

À Marina Masutti, companheira e amiga do projeto de Iniciação Científica, com quem compartilho o trabalho de levantamento e organização dos dados legislativos.

À Silvana, pelas discussões, pelo auxílio, pelo carinho, pelas trocas desde os primeiros passos, ainda no processo de seleção, até o final deste percurso.

À Débora Cristina e Tainara Regina, irmãs queridas, que nunca me deixaram desanimar e que sempre me apoiaram.

Aos meus pais, Rogério e Sônia, que me deram o melhor de si e nunca mediram esforços para concretizar meu processo de escolarização.

Ao Emerson, por ter compreendido minha ausência durante a fase de escrita desta dissertação. Por estar ao meu lado em todos os momentos.

À Doralice, avó materna, que de um jeito muito particular me incentivou a trilhar o caminho da profissão docente.

Aos professores que responderam o questionário do projeto “Memória Docente” e que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Enfim, sou grata a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

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

(BOURDIEU, 2009, p. 18)

RESUMO

Com a presente dissertação de mestrado, objetivamos investigar as implicações das exigências de maiores níveis de escolaridade, por parte do Estado catarinense, sobre a identidade profissional dos seus professores primários entre os anos de 1950 a 1980. Para empreender esta análise investigamos dispositivos que regulamentaram a profissão docente em Santa Catarina, no período citado, a saber: leis de concursos públicos, editais de seleção de professores não-concursados, estatutos profissionais, entre outros documentos, que prevêm normas de ingresso na carreira docente. Averiguamos como foi se configurando, no discurso legislativo, um nível mínimo de escolaridade para exercer essa profissão, mas também apuramos como as prescrições se flexibilizam e abrem brechas para contratação e efetivação de professores sem titulação. Além dos documentos oficiais utilizamos questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual do ensino primário. Nesse sentido, investigamos nos relatos desses professores aspectos sobre seus percursos escolares e suas trajetórias profissionais, a fim de compararmos o nível de escolaridade exigido nos textos legais e a formação escolar dos professores no momento de ingresso no corpo docente estadual. Nossa pesquisa inspira-se, dessa forma, no *modus operandi* de Pierre Bourdieu (2009), ou mais propriamente no que ele denomina de “modo de pensar relacional”. Essa perspectiva relacional nos desafia a compreender a relação estabelecida entre o que é prescrito pela legislação educacional e o que representam os professores aposentados sobre sua atividade profissional. Para o entendimento do conceito de identidade profissional nos pautamos, especialmente, nos estudos de Claude Dubar (2009) e Émile Durkheim (2009). Como resultado, observamos que as exigências de escolaridade, por parte do Estado, influenciaram a trajetória profissional e, conseqüentemente, a identidade profissional de seus professores primários, pois eles se identificaram com os pressupostos estabelecidos pelo governo do Estado.

Palavras-chave: Corpo Docente. Identidade Profissional. Legislação do Ensino. História da Profissão Docente.

ABSTRACT

With this master's dissertation, we aim to investigate the implications of demands for higher levels of education, by the State of Santa Catarina, on the professional identity of their primary teachers between the years 1950 to 1980. In this analysis, we investigate the mechanisms that regulated the teaching profession in Santa Catarina, in the mentioned period, especially: legal documents, which regulate entry into the teaching profession. We observe how the minimum limit of schooling to work in this profession it gave shape on the discourse legislative, but we also saw how the legal requirements were becoming more flexible, and opened doors for the recruitment of untrained teachers. Besides the official documents we used questionnaires to retired primary teachers of state schools, to investigate the reports of these teachers' aspects of their school careers and their professional careers, to compare the level of education required in the legislation and the training level of school teachers at time to join the teaching staff of the state. Our research is based, therefore, the *modus operandi* of Pierre Bourdieu (2009), or rather what he calls "relational thinking". This relational perspective challenges us to understand the relation between what is prescribed by the educational legislation, and what the retired primary teachers represent from their professional activities. To understand the concept of professional identity we focused, especially, the studies of Claude Dubar (2009) and Émile Durkheim (2009). Our results indicate that the demands of schooling by the state influenced the professional trajectory and, consequently, the professional identity of their primary school teachers, because they identified themselves with the premises established by the state government.

Keywords: Faculty. Professional Identity. Education Law. History of the Teaching Profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1 – Mapa do Estado de Santa Catarina, com destaque para as cidades dos entrevistados.....	43
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Profissão do pai dos entrevistados	93
Gráfico 2 – Profissão da mãe dos entrevistados	94
Gráfico 3 – Comparação entre o nível de escolaridade dos pais dos entrevistados.....	95
Gráfico 4 – Profissão dos cônjuges dos entrevistados.....	96
Gráfico 5 – Nível de escolaridade dos entrevistados após o ingresso no magistério estadual.....	102
Gráfico 6 – Atividade exercida no momento da aposentadoria.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistematização dos dados da pesquisa Justiça, Êxito e Fracasso na Escola	32
Tabela 2 – Leis estaduais que compõem o <i>corpus</i> documental desta pesquisa.....	39
Tabela 3 – Criação de cargos para professor normalista e regente de ensino primário (1960-1965).....	72
Tabela 4 – Número de estabelecimentos do ensino normal em Santa Catarina distribuídos conforme os municípios e redes de ensino no ano de 1966.....	73
Tabela 5 – Modificações da Lei nº 4.394 de 1969 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino.....	80
Tabela 6 – Número de cargos e funções do Grupo Ocupacional Educacional - 1970.....	85
Tabela 7 – Habilitação profissional exigida para cada categoria funcional prevista pelo Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975	88
Tabela 8 – Número de vagas na categoria funcional docente (1975-1978)	89
Tabela 9 – Primeira escola de atuação e escola de ingresso no magistério público estadual.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID – *Agency for International Development*
ALESC – Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEOSE – Colóquio Estadual para a Organização dos Sistemas de Ensino
CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAED – Faculdade de Educação
FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPESC – Instituto de Previdência do Estado de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PLAMEG – Plano de Metas do Governo
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
UCRE – Coordenação Regional de Educação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	25
1 DO CONTEXTO AOS CONCEITOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....	29
1.1 DELIMITANDO O OBJETO: O CONTEXTO CATARINENSE DOS ANOS DE 1950 A 1980 – BREVÍSSIMO RELATO.....	34
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
1.3 CONHECENDO A TEMÁTICA DE ESTUDO: O QUE SE PRODUZ SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL?.....	44
1.4 IDENTIDADE: SENTIDOS DO TERMO.....	47
1.4.1 A herança filosófica.....	49
1.4.2 Identidades nacionais e bilhetes de identidade: os primeiros usos de termo.....	50
1.4.3 Dimensões da identidade: o indivíduo, o grupo e o social.....	51
1.4.4 As contribuições do campo sociológico.....	54
1.4.4.1 A função educacional na perspectiva durkheiminiana.....	54
1.4.4.2 Socialização e construção identitária: a proposta teórica de Claude Dubar.....	56
2 AS EXIGÊNCIAS DO ESTADO CATARINENSE QUANTO AO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS.....	61
2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL ANTERIOR A 1970: A INSERÇÃO DE SANTA CATARINA NO PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA.....	62
2.1.1 O concurso para ingresso no magistério: o início da carreira?.....	67
2.1.2 Entre rigidez e flexibilidade: o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Santa Catarina de 1949.....	70
2.1.3 Da flexibilidade de acesso à estabilidade funcional: o Estatuto do Magistério Público Estadual de 1960.....	71

2.1.4 De extranumerário a substituto: o ingresso de professores não-concursados no magistério estadual.....	75
2.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL POSTERIOR A 1970: PRERROGATIVAS DO REGIME AUTORITÁRIO.....	77
2.2.1 O Primeiro Plano Estadual de Educação.....	77
2.2.2 Reformas educacionais do Regime Militar.....	81
2.2.3 A criação dos grupos ocupacionais: o grupo ocupacional educacional.....	84
2.2.4 Da rigidez de ingresso ao acesso funcional: o Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975.....	86

3 DA TRAJETÓRIA ESCOLAR À CARREIRA PROFISSIONAL: O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES.....

91

3.1. ORIGEM SOCIOPROFISSIONAL.....	91
3.2 O GINÁSIO NORMAL: PORTA DE ENTRADA PARA A CARREIRA DOCENTE.....	97
3.3 O ITINERÁRIO NO MAGISTÉRIO.....	99
3.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA ESTUDAR.....	103
3.5 AS RAZÕES DE ESCOLHA E PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO.....	105
3.5.1 Sobre as razões de escolha.....	106
3.5.2 Quais foram as razões de permanência?.....	111

CONSIDERAÇÕES.....

115

REFERÊNCIAS.....

119

BIBLIOGRAFIA CONSULTA.....

125

FONTES.....

126

ANEXO A – Modelo do questionário aplicado com professores aposentados da rede pública estadual.....

129

APRESENTAÇÃO

O presente estudo tem por objetivo investigar as implicações das exigências de maiores níveis de escolaridade, por parte do Estado catarinense, sobre a identidade profissional dos professores do ensino primário estadual que atuaram entre os anos de 1950 a 1980. Para empreender esta análise elegemos investigar os dispositivos que regulamentaram a profissão docente em Santa Catarina no período citado, a saber: leis de concursos públicos, editais de seleção de professores não-concursados, estatutos profissionais, entre outros documentos, que prevêem normas de ingresso na carreira docente. Averiguamos como foi se configurando, no discurso legislativo, um nível mínimo de escolaridade para exercer essa profissão, mas também apuramos como as prescrições se flexibilizaram, abrindo brechas para contratação e efetivação de professores sem titulação.

Acreditamos que os elementos discursivos emanados pelo poder estatal são constitutivos da identidade profissional docente, pois como nos aponta Claude Dubar (2009), cada indivíduo possui múltiplos pertencimentos no decorrer de sua vida. Esses pertencimentos supõem a existência de diversos grupos sociais (familiares, profissionais, políticos, religiosos) aos quais os indivíduos aderem por tempo limitado e que lhe fornecem recursos de identificação. O uso desses elementos identitários depende tanto do contexto das interações quanto das pessoas envolvidas, pois cada um pode identificar os outros ou a si mesmo de diferentes modos: pelo nome próprio, por um nome que remete a um grupo profissional específico, ou ainda por nomes que remetem a um projeto de vida ou profissional. As interações que ocorrem no seio de um sistema de instituições instituídas e hierarquizadas, tais como o Estado e os grupos profissionais, implicam a assunção de papéis específicos e previstos no interior desses grupos. Nesse sentido, de acordo com Dubar, as formas de identificação são inseparáveis de uma forma de poder, mas também das relações sociais, pois o engajamento num grupo profissional, por exemplo, implica a identificação com os pares pertencentes ao mesmo grupo.

Além dos documentos oficiais, utilizamos questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual do ensino primário. Nesse sentido, investigamos nos relatos desses professores aspectos sobre seus percursos escolares e profissionais. Nossa pesquisa inspira-se na perspectiva do modo de pensar relacional desenvolvida por Pierre Bourdieu (2009), a qual nos desafia a compreender a relação

estabelecida entre o que é prescrito pela legislação educacional e o que relatam os professores aposentados sobre sua atividade profissional.

Assim, estruturamos o presente trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo, que chamamos “**Do contexto aos conceitos:** os primeiros passos da pesquisa”, vamos aprofundar nosso objeto de estudo e situar nossa problemática no contexto das políticas de expansão da escolarização primária em Santa Catarina, aplicadas a partir dos anos de 1950. Também localizamos nossa pesquisa em torno da produção sobre o tema da identidade profissional docente nos programas de pós-graduação brasileiros. Apresentamos ainda nossas escolhas metodológicas e os autores que nos dão sustentação teórica.

Na escolha do referencial teórico, mais especificamente aqueles relacionados ao conceito de identidade profissional, privilegiamos autores do campo da sociologia da educação. Foram utilizados, sobretudo, os trabalhos de Claude Dubar, Zygmunt Bauman, Jean-Claude Kaufmann, Jean-Claude Ruano-Bordalan e Émile Durkheim, os quais permitiram indicar semelhanças e peculiaridades indispensáveis ao desenvolvimento da pesquisa. Para expor questões relativas à história da educação catarinense, fizemos uma incursão por estudos produzidos a partir da década de 1980 nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, sobretudo, os trabalhos de Amorim (1984), Auras (1998), Valle (1996) e Schneider (2008). Além desses, o estudo de Valle (2003) acerca da formação e socialização do corpo docente catarinense de 1ª a 4ª série também baliza nosso trabalho. Inspiramo-nos também na obra do sociólogo Pierre Bourdieu, especialmente nos conceitos *de ritos de instituição* e *de capital cultural e escolar*, que serão mobilizados nos capítulos dois e três respectivamente.

No segundo capítulo, intitulado “**As exigências do Estado catarinense quanto ao nível de escolaridade dos professores primários**”, vamos analisar os dispositivos que regulamentaram a profissão docente em Santa Catarina entre os anos de 1950 a 1980, por meio de análise documental, sobretudo da legislação estadual e nacional, tendo como fio condutor a exigência de maiores níveis de escolaridade para o exercício do magistério. Para melhor entender os princípios estabelecidos nos documentos normativos procuramos compreender as propostas político-econômicas do período no qual os textos foram promulgados.

No terceiro capítulo, denominado “**Da trajetória escolar à carreira profissional:** o nível de escolaridade dos professores”,

destacamos os relatos dos professores que atuam na rede pública estadual sobre seus percursos escolares e suas trajetórias no magistério. A partir das manifestações dos professores, verificamos suas origens socioprofissionais, o nível de escolaridade desses professores no momento de ingresso no corpo docente estadual, as dificuldades que encontraram para estudar, se investiram no seu processo de escolarização após o ingresso no magistério público estadual e suas razões de escolha e permanência na carreira docente.

Por fim, traçamos breves considerações analisando se as exigências de escolarização, por parte do Estado catarinense, influenciaram a trajetória profissional do corpo docente e sua identidade profissional. Apontamos também possibilidades de trabalhos futuros.

1 DO CONTEXTO AOS CONCEITOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

*O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De frutos, de flores, de folhas.*

*O vento varria os meses
E varria os teus sorrisos...
O vento varria tudo!
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De tudo.*

Esses versos, extraídos do poema “Canção sobre o vento e a minha vida”, de Manuel Bandeira, dizem muito no processo de elaboração desta dissertação. O texto reflete um processo que antecede minha entrada no mestrado, estando imbricado na minha formação pessoal e acadêmica. Os ventos que me conduziram a esta jornada e me encheram de inquietações, dúvidas e muitos questionamentos, são frutos de minha trajetória, sobretudo como estudante do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ingressei no curso em 2005, e no seu decorrer passei por diferentes experiências de estágios, que foram pouco a pouco me colocando em contato com o exercício profissional e despertando especial interesse pelo que consiste, de fato, ser aluna e ser professora. Dos primeiros momentos como aluna-professora ao final como “professora diplomada”, percebo, nos termos de Manuel Bandeira, como minha vida ficou cada vez mais repleta de saberes e de práticas que me identificam com determinado grupo profissional e que me desafiam na compreensão dos elementos constitutivos da minha identidade profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as implicações das exigências de maiores níveis de escolaridade, por parte do Estado catarinense, sobre a identidade profissional dos professores do ensino primário estadual que atuaram entre os anos de 1950 a 1980. A realização desse objetivo exigiu definir alguns outros de caráter mais específico. Para tanto, nos propusemos a analisar os dispositivos que

regulamentaram a profissão docente em Santa Catarina entre os anos de 1950 a 1980; comparar o nível de escolaridade estabelecido nos textos legislativos e a formação escolar dos professores no momento de ingresso no magistério. E, por fim, observar se as exigências de escolarização por parte do Estado catarinense influenciaram a trajetória profissional do corpo docente e sua identidade profissional.

Como nos lembra Pierre Bourdieu, a construção do objeto não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato inaugural; mas um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco por retoques sucessivos, por toda uma série de correções e de emendas (2009, p. 26 e 27). Os objetos da pesquisa são fatos que atraem a atenção do pesquisador por serem “realidades que se tornam notadas”. Mas é indispensável precaver-se das realidades pré-construídas rompendo com as verdades partilhadas, construir um objeto exige *rigor* e supõe uma postura crítica perante os fatos analisados. Trata-se de estabelecer um sistema coerente de relações, mobilizando todas as técnicas que possam parecer pertinentes à análise, e, dessa maneira, “procurar não cair na armadilha do objeto pré-construído [o que] não é fácil, na medida em que se trata, por definição, de um objeto que *me interessa*, sem que eu conheça claramente o princípio verdadeiro desse interesse”, assinala Bourdieu (2009, p. 30).

O objetivo de investigação desta dissertação envolve, além das minhas motivações pessoais, o cruzamento de dois projetos de pesquisa nos quais tenho participado nos últimos anos: um como bolsista de Iniciação Científica na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e outro na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O projeto de pesquisa “Justiça, Êxito e Fracasso na Escola: o impacto sobre os processos de socialização e de construção das identidades profissionais dos professores catarinenses (1950-2005)”, sob a orientação da professora doutora Vera Lucia Gaspar da Silva - no qual participei como bolsista, intentou investigar noções de justiça, êxito e fracasso escolar presentes na política estadual catarinense, no tocante à educação entre as décadas de 50 e 80 do século XX. Como base empírica de análise foram utilizados textos legislativos do período delimitado, localizados no banco de dados do *site* da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), bem

como no Centro de Memória dessa instituição. Foram mapeadas nesse banco de dados 546 leis a partir do descritor *acesso escolar*¹. Durante o manuseio e exploração desse conjunto de dados, pareceu possível traduzir a atuação estatal do período em três eixos: o primeiro, centrado na preocupação com a ampliação das oportunidades de acesso à escola; o segundo, em formas de apoio ao estudante e à escola, e o terceiro, o projeto de profissionalização dos trabalhadores vinculados à educação, indicados na tabela 1, a qual sintetiza parte dos documentos mapeados pela pesquisa.

¹ Utilizamos esse descritor e não justiça escolar ou fracasso escolar, palavras-chave da pesquisa, pois percebemos que, ao contrário dos outros, o descritor *acesso escolar* remetia às leis que dispunham sobre doações de terrenos para construção de escolas, leis encontradas com frequência considerável desde o ano de 1950. Além disso, a ideia de acesso escolar estava vinculada a uma noção de justiça escolar entendida como democratização do ensino.

Tabela 1 – Sistematização dos dados da pesquisa Justiça, Êxito e Fracasso na Escola

EIXOS AGLUTINADORES	SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIA DE LEIS
ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO	Aquisição de terras para construção e ampliação de instituições escolares	354
	Construção de escolas	39
	Criação de escolas	16
	Investimentos em infraestrutura escolar	11
	Denominação de instituições escolares	25
	Localização de escolas	2
	Formas de inclusão	2
	Regimento do Instituto Estadual de Educação	1
	Declaração de utilidade pública	6
FORMAS DE APOIO AO ESTUDANTE E À ESCOLA	Bibliotecas populares	1
	Bolsas escolares	6
	Infraestrutura escolar	11
	Instituições de apoio (sociedades escolares, associação de pais e professores)	23
	Isenção de impostos	4
	Merenda escolar	2
	Transporte	1
PROFISSIONALIZAÇÃO DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	Movimentação de pessoal (ingresso, remoção, contratação etc.), plano de carreira, remuneração, gratificações, criação, extinção de cargos, renomeação.	21
	Curso de formação para professores	1
	Regulamentação de cargos da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura	6

	Disposições sobre funcionários públicos estaduais	2
	Escolas profissionais femininas	1
	Instituto Estadual de Educação	1
	Grupo ocupacional docente	1
	Leis de Suporte	10

Fonte: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia, et al. Justiça, Êxito e Fracasso Escolar: explorando a legislação do ensino de Santa Catarina (1940-1980). In: VALLE, Ione Ribeiro; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; DAROS, Maria das Dores (Org). **Educação Escolar e Justiça Social**. Florianópolis: NUP, 2010.

Ao ingressar no mestrado passei a integrar o projeto intitulado “Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino”, desenvolvido pela professora doutora Ione Ribeiro Valle (Processo 076/09 FR-247344, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC em 27 de abril de 2009). Esta pesquisa se propõe, por intermédio da aplicação de questionários (Anexo I), recuperar, registrar e analisar a memória docente dos professores do magistério público estadual que se encontram atualmente na condição de aposentados.

A base empírica desta pesquisa de mestrado é constituída, portanto, de leis estaduais que regulamentaram a profissão docente entre os anos de 1950 a 1980 e de questionários aplicados com professores que atuaram no magistério primário nesse período. No que se refere ao estudo dos textos legislativos, este estudo se circunscreve na investigação acerca do terceiro eixo de atuação estatal supracitado e reúne os Estatutos do Magistério Público Estadual de 1960 e 1975, planos de carreira, leis de criação de cargos, editais de concursos públicos, movimentação de pessoal (ingresso, remoção, reversão, contratação etc.). A partir de uma primeira leitura, é possível afirmar que o Estado catarinense cria estratégias na definição de uma ordem estrutural da carreira docente, seja para recrutar novos profissionais, seja para facilitar o acesso à formação profissional. Isso é perceptível quando a ação estatal estabelece que o nível salarial deva estar em acordo com a habilitação e o grau de ensino lecionado, e ainda quando

dispõe sobre requisitos para o ingresso e efetivação profissional ou para a promoção de cargos e concessão de gratificações.

A partir desse *corpus*, objetivamos perceber as representações desses professores em momentos distintos. Acreditamos que eles vivenciaram, principalmente, os seguintes períodos: do início dos anos de 1950 a 1964, definido pelas campanhas em defesa da escola pública e pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), e de 1964 a 1980, circunscrito às medidas de controle autoritário do Estado aos sistemas de ensino, previstas na Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/ 1968) e Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/1971).

Assim, o problema eleito por esta pesquisa consiste em compreender até que ponto o Estado de Santa Catarina interferiu na composição da identidade profissional dos professores primários que atuaram entre os anos de 1950 a 1980. Nossa hipótese é de que a identidade profissional dos docentes que atuaram no magistério público primário em Santa Catarina nesse período foi fortemente influenciada pelas exigências legais feitas pelo governo do Estado.

Para empreender essa análise, consideramos fundamental conhecer o contexto sócio-histórico no qual se insere nosso objeto. Pois, como ressalta Pierre Bourdieu (2009, p. 31-32):

O proveito científico que se retira de se conhecer o espaço cujo interior se isolou o objeto estudado [...] consiste em que, sabendo-se como é a realidade de que se *abstraiu* um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado.

1.1 DELIMITANDO O OBJETO: O CONTEXTO CATARINENSE DOS ANOS DE 1950 A 1980 – BREVÍSSIMO RELATO

Após os anos de 1930, sob o comando de Getúlio Vargas que se manteve no poder até o ano de 1945², o Brasil entra num processo de

² O primeiro período de Vargas no poder é dividido em três fases, a primeira, de 1930 a 1934, é conhecida como Governo Provisório; de 1934 a 1937, foi eleito presidente pela Assembleia Nacional Constituinte (1934), esse período ficou conhecido como Governo Constitucional. E por último, no período, de 1937 a 1945, implantado após um golpe de Estado, chamado Estado

crescimento urbano e industrial, exigindo mudanças na estrutura social existente. De um modelo econômico agrário exportador, apoiado essencialmente no setor primário, o país avança na direção de um modelo urbano industrial baseado nos setores secundário e terciário. Essas alterações modificam consideravelmente a função da educação escolar, que teve que adaptar-se às novas exigências econômicas e participar na formação dos recursos humanos indispensáveis à concretização do projeto de desenvolvimento preconizado. A educação ocupa a partir de então papel fundamental no quadro das políticas empreendidas pelo Estado brasileiro. A escola devia qualificar a mão-de-obra para as exigências do modelo de desenvolvimento, que exigia estruturar “um sistema de educação nacional que seria a expressão máxima das redes de ensino dos Estados e dos municípios” (VALLE, 2003, p. 25).

De acordo com Romanelli (2007):

O que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica [...] cuja maior meta tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. (p. 47)

Como se pode ver, a Constituição de 1946 – promulgada no governo de Gaspar Dutra (1946-1951) – inscreve-se no quadro econômico citado anteriormente e o projeto de desenvolvimento do país continua ligado ao pensamento nacionalista. Essa Carta define a educação como um direito universal e reafirma certos preceitos já estabelecidos na Constituição de 1934, a saber: a educação como direito de todos; o ensino primário obrigatório e gratuito para todos os cidadãos brasileiros e o ensino ulterior ao primário destinado aos que provarem insuficiência de recursos³. O texto de 1946 reabre possibilidades de organização, de instalação e de expansão dos sistemas de ensino e torna exequíveis os procedimentos relativos à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Novo. No segundo período, em que foi eleito por voto direto, Vargas governou o Brasil como presidente da república entre 1951 a 1954.

³ A primeira determinação legal que institui a obrigatoriedade do ensino em Santa Catarina ocorreu em 1874, com a aprovação da Lei nº 699 (FIORI, 1991).

Convém ressaltar que a educação escolar inscrita na Constituição Federal de 1934 aparece como uma das funções essenciais do Estado. O golpe de Estado de 1937, perpetrado pelo presidente Getúlio Vargas, interrompe os passos previstos por esse dispositivo constitucional, principalmente o que se refere à elaboração de uma lei e de um plano nacional de educação. A ordem constitucional de 1937 coloca a educação entre as funções complementares do Estado, subordinada à escolha familiar. De acordo com Valle (2003), o Estado passa a subsidiar as iniciativas particulares em detrimento dos sistemas públicos de ensino, cuja expansão conseqüentemente se torna mais lenta. “Segue-se uma verdadeira estagnação das redes públicas, diminuindo as chances de escolarização de numerosas camadas sociais”. (VALLE, 2003, p. 24)

É nesse quadro de expectativas educacionais que faz com que a partir da segunda metade do século XX, o Estado de Santa Catarina passe a nortear sua política educacional na perspectiva de universalizar o acesso ao ensino primário. Ao analisarmos as constituições do Estado de Santa Catarina de 1945, 1947⁴, 1967 e 1970, particularmente nas disposições concernentes à educação, assim como outras fontes legislativas, nos parece possível o entendimento de ser a preocupação com o acesso ao ensino primário um elemento de relevância na política estatal do período. A Constituição Catarinense de 1945 ao dispor sobre os princípios norteadores do ensino primário, a ser oferecido pelo Estado e pelos municípios, estabelece que a escolarização primária deveria atingir todas as camadas sociais em “superfície e profundidade” e, em caráter obrigatório, todos os que estivessem nos limites da idade escolar. A mesma seria gratuita e integral e teria como objetivo formar o cidadão nacional em suas diferentes dimensões, a saber: intelectual, física, manual, cívica e moral, sendo permitida a educação religiosa.

Para que essa expansão de fato se materialize, o Estado inicia um significativo alargamento em sua rede de escolarização, sobretudo visando a construção e ampliação de escolas primárias⁵. A admissão de

⁴ A Constituição Estadual de 1947, aprovada para acompanhar as disposições da Constituição Federal de 1946, mantém as mesmas determinações do texto de 1945 com relação ao ensino primário, mas suprime parte importante, já que não mantém o ideal, anteriormente presente, de atingir a “todas as camadas sociais”.

⁵ Conforme dados do IBGE, em 1948, havia no Estado 3.319 escolas primárias. Já no ano de 1953 eram 3.882 escolas, entre estabelecimentos públicos e particulares. Em 1948, atuavam no território catarinense 4.701 professores primários, sendo 1.086 normalistas e 3.615 não-normalistas. No ano de 1953, havia no Estado de Santa Catarina 6.669 professores primários. Não localizamos os dados referentes ao número de professores normalistas que atuavam no ano de 1953.

professores ocorrida nesse período, desencadeada pelas necessidades de aumento do número de estabelecimentos de ensino, inscreve-se, portanto, no movimento de ampliação das oportunidades escolares, estando ligado às expectativas e aspirações, nem sempre consensuais, do governo e da sociedade civil em matéria de educação escolar.

Inúmeros estudos têm demonstrado que a escolarização maciça da população brasileira progrediu ao longo do século XX, ganhando maior impulso a partir dos anos de 1950⁶. Mas, como ressalta Valle (2003), essa expansão não foi uma tarefa fácil, pois era necessário levar em conta a ausência de pessoal diplomado e empreender um *duplo combate*⁷: admitir novos professores e facilitar o acesso daqueles que já atuavam na rede de ensino aos programas de formação. Dessa forma, a admissão de professores foi intensificada e diversificada provocando uma ampliação considerável do campo de trabalho. Embora a legislação educacional exigisse um nível mínimo de formação para ingressar no magistério, a falta de diplomados obrigou o sistema de ensino estadual a admitir jovens ainda em fase de estudo, ou mesmo pessoas com formação escolar insuficiente. Para Valle (2003), apesar das expectativas que se apresentavam demandarem uma elevação dos níveis escolares, o corpo docente catarinense ainda estava marcado por uma grande heterogeneidade, tanto em termos de formação acadêmica quanto profissional, fruto do intenso – e relativamente rápido – movimento que caracterizou a expansão do acesso à escola primária catarinense.

A profissionalização do corpo docente, expressa essencialmente pela ênfase à formação, ou diplomação, ganha força na legislação educacional, no fim dos anos de 1960, por meio das reformas do ensino superior (1968) e do ensino de 1º e 2º graus (1971), implantadas no quadro das ações do regime autoritário. A primeira reforma confiava às instituições universitárias, e somente a elas, a formação nas diversas áreas profissionais, algumas delas já anunciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/1961). A segunda reforma objetivou a “qualificação para o trabalho”, tendo priorizado a implantação de uma diversidade de habilitações profissionais, por meio da profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. De acordo com Valle (2003), os impactos dessas

⁶ Segundo dados do IBGE, tínhamos em Santa Catarina, no ano de 1950, uma população de 1.045.378 com mais de dez anos. Desse total, 64,2% da população sabiam ler e escrever e 35,8% não sabiam nem ler nem escrever.

⁷ “Duplo combate” expressão utilizada por Pierre Bourdieu em várias de suas obras.

mudanças foram sentidos pelo corpo docente catarinense que passou a vislumbrar possibilidades de efetivação de uma carreira profissional, pautada em novos parâmetros, como, por exemplo, o da diplomação. Ora, esse “pertencimento” passa a supor um determinado título escolar além do êxito nas modalidades de admissão postas em prática pelo sistema de ensino do Estado catarinense, tal como a exigência de aprovação num concurso de provas e títulos para ingressar na carreira.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

“Aquele que faz pesquisa necessariamente elabora os instrumentos apropriados para obtenção dos dados e a compreensão da realidade que investiga”.
(ZAGO et al, 2003, p. 8)

Tendo como foco de análise a identidade profissional docente do magistério público estadual primário de Santa Catarina, entre os anos de 1950 a 1980, objetivamos problematizar até que ponto o Estado de Santa Catarina interferiu na composição dessa identidade profissional. Tal processo será verificado a partir de documentos legislativos que regulamentaram a ação docente do período (mapeados na iniciação científica) e por meio de questionários aplicados com professores que lecionaram no contexto investigado (dados recolhidos no quadro do projeto “Memória docente”), como mencionamos anteriormente. Nossa pesquisa inspira-se, dessa forma, no *modus operandi* de Pierre Bourdieu (2009), ou mais propriamente no que ele denomina de “modo de pensar relacional”. Essa perspectiva relacional nos desafia a compreender a relação estabelecida entre o que é prescrito pela legislação educacional e o que relatam os professores aposentados sobre sua atividade profissional, procedimento que requer o estudo das representações desses professores sobre seu percurso escolar e sua inserção na carreira profissional.

Antecedendo à análise documental, procuramos levantar as produções de teses e dissertações já realizadas sobre a temática de estudo, a saber: a identidade profissional docente, o que permitiu situar a produção acerca desse tema no Brasil. Identificamos 133 resumos no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e analisamos o modo como o termo identidade profissional foi tratado nos resumos. Tal exercício nos possibilitou

visualizar os aspectos mais estudados e algumas lacunas ainda existentes.

Após essa primeira fase, foram definidos os autores que dariam maior sustentação ao nosso estudo. Como sublinha De Certeau (2009, p. 103), “como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou menos original, no campo onde ela se tornou possível”. A análise bibliográfica nos possibilitou delinear um entendimento do conceito de identidade profissional. Após um breve levantamento dos sentidos atribuídos ao termo identidade, investigamos, em autores do campo da Sociologia, elementos para compreender esse conceito. Assim, buscamos inicialmente em Émile Durkheim sua definição da função educativa nas sociedades modernas e o papel atribuído à socialização das gerações adultas sobre as mais jovens para manutenção da ordem social. Procuramos ainda apreender o que Claude Dubar denomina de *formas identitárias* e a força da socialização no interior dos grupos sociais para a construção da identidade.

Inspirando-nos nessas reflexões teóricas, recorreremos à *análise documental* a qual foi empreendida a partir da *análise de conteúdo*, nos termos apresentados por Laurence Bardin (1997). Segundo a autora, sua organização pressupõe três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira fase corresponde à escolha dos documentos a serem submetidos à análise, estabelecendo um universo empírico demarcado. No âmbito federal vamos abranger a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau (Lei nº 5.692/1971). No âmbito estadual farão parte do *corpus* da presente pesquisa, além do Plano Estadual de Educação 1969/1980, leis estaduais organizadas na tabela 2:

Tabela 2 – Leis estaduais que compõem o *corpus* documental desta pesquisa

Lei	Descrição
Nº 234/1948	Cria a carreira de diretor de grupo escolar no quadro único do Estado.
Nº 249/1949	Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de Santa Catarina
Nº 277/1949	Estabelece normas para o provimento de escolas reunidas, escolas isoladas e classes de grupos escolares, que o não tenham sido, por concurso, na época legal e dá outras providências
Nº 922/1953	Modifica estrutura de carreiras, eleva padrões de vencimentos do quadro único do Estado e dá outras providências

Nº 1.629/1956	Dispõe sobre o reajustamento do quadro de funcionários públicos civis do poder executivo, concede aumento de vencimentos e salários a funcionários civis e militares, a extranumerário mensalistas e a inativos e dá outras providências
Nº 2.293/1960	Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina
Nº 2.417/1960	Fixa novos níveis de vencimentos e salários do funcionalismo público estadual, cria o quadro especial do magistério e dá outras providências
Nº 2.373/1960	Concede gratificação a professor normalista
Nº 2.550/1960	Dispõe sobre o quadro especial do magistério e dá outras providências
Nº 2.802/1961	Dispõe sobre ampliação de carreiras do quadro especial do magistério e cria, no mesmo, cargos isolados, de provimento efetivo e dá outras providências
Nº 2.942/1961	Dispõe sobre professores substitutos
Nº 3.325/1963	Dispõe sobre o magistério primário e dá outras providências
Nº 3.191/1963	Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino
Nº 3.655/1965	Altera número de cargos do magistério primário
Nº 3.923/1966	Modifica disposições da Lei n. 2.942 de 9 de dezembro de 1961
Nº 4.256/1968	Modifica o sistema de ingresso de professores de ensino primário e dá outras providências
Nº 4.394/1969	Dispõe sobre o sistema estadual de ensino
Nº 4.425/1970	Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de Santa Catarina.
Nº 4.441/1970	Reformula o quadro geral do poder executivo, classifica cargos, reestrutura carreiras, altera tabelas de vencimentos e dá outras providências.
Nº 4.983/1973	Modifica a estrutura do Grupo Ocupacional Educacional, prevista na lei nº 4.441, de 21 de maio de 1970, e dá outras providências
Nº 5.205/1975	Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina
Nº 5.505/1978	Dispõe sobre a remuneração de servidores da secretaria da educação e cultura nos casos que especifica, altera o Estatuto do Magistério Público e dá outras providências.

Fonte: Dados do Projeto de Pesquisa “Justiça, Êxito e Fracasso na Escola: o impacto sobre os processos de socialização e de construção das identidades profissionais dos professores catarinenses (1950-2005)”.

As respostas dos questionários aplicados aos professores aposentados que atuaram no magistério público estadual primário serão elementos fundamentais para analisarmos as representações desses

profissionais sobre sua identidade profissional. Assim, buscaremos apoio nas *análises das representações*, tendo em perspectiva as reflexões, sobretudo, de Roger Chartier (1990; 1991) sobre as contribuições desse recurso metodológico.

De acordo com Chartier (1990), as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Dessa forma:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Nesse sentido, as práticas, assim como os discursos, de um determinado grupo social são formas de exibir uma maneira de estar no mundo, “significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 1990, p. 23), de fazer reconhecer uma identidade social. Nessa perspectiva, dentre os aspectos que o projeto “Memória Docente” procura estudar, quais sejam: os impactos da ampliação das oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, a ideologia meritocrática, a laicização do ensino e o prolongamento da escolaridade obrigatória na constituição da carreira docente em relação à escolha, à formação, à profissionalização, à sindicalização, à identidade profissional, vamos nos deter mais profundamente sobre os aspectos referentes à trajetória escolar e à carreira profissional (itens 2 e 3 do questionário em anexo). Para tanto, nos propomos a examinar o nível de escolaridade desses professores, as dificuldades que encontraram para estudar, as escolas onde atuaram quando iniciaram sua vida profissional e a escola de ingresso no magistério (escolas isoladas, escolas reunidas ou grupos escolares), sua atuação ou não como professores substitutos, os investimentos nos seus processos de escolarização após o ingresso no magistério e as razões da escolha e permanência na carreira.

Nossa amostra é constituída de 137 professores aposentados. Nascidos predominantemente das décadas de 1940 e 1950⁸. Essa amostra foi se configurando conforme o movimento de aplicação dos

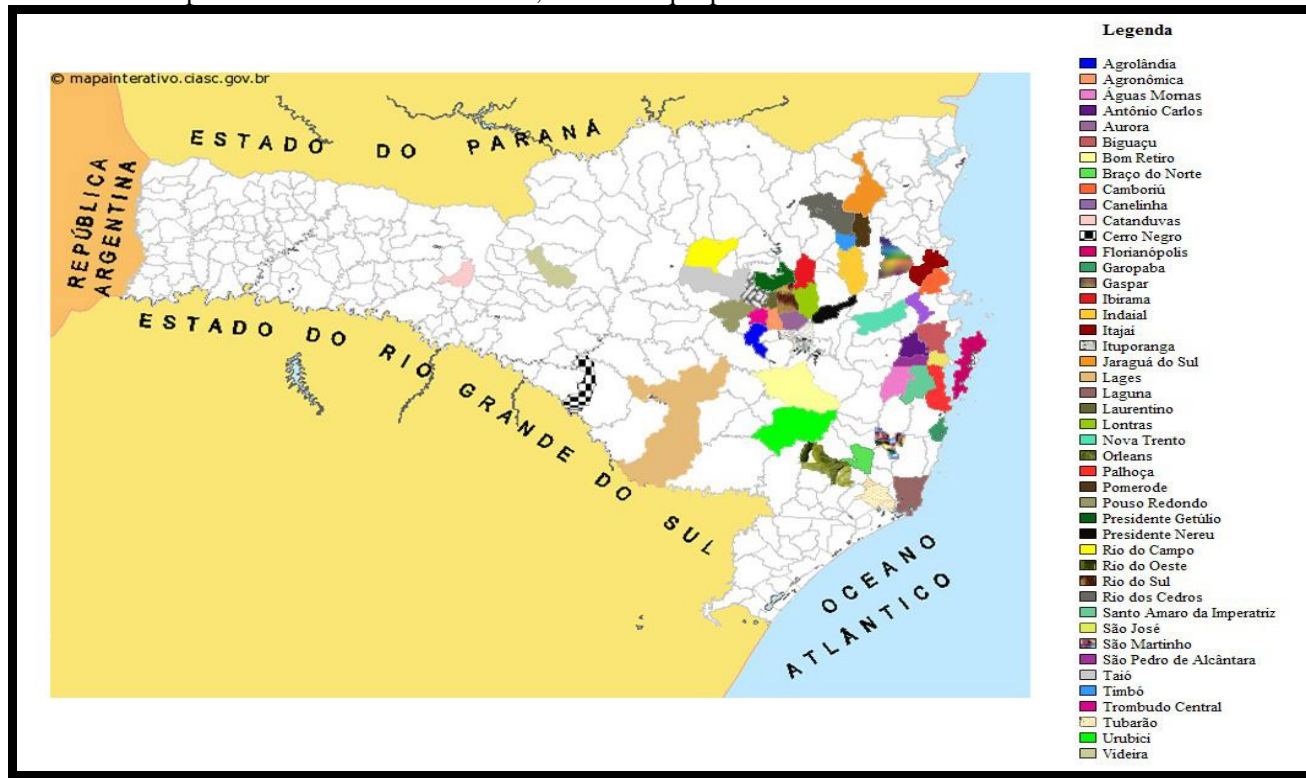
⁸ Dos entrevistados, 37% nasceram na década de 1950 e 33% nos anos de 1940. Entre os demais, 21% nasceram nos anos de 1930, 4% nos anos de 1920 e 1% na década de 1910. 4% não informaram a data de nascimento.

questionários do projeto Memória Docente. Nesse processo, duas regiões do Estado são predominantes, a região do Vale do Itajaí e a Região da Grande Florianópolis (Figura 1). Nossa amostra representa, portanto, 53% do acervo do projeto. No momento que iniciamos a tabulação dos dados o número total de questionários existentes no acervo era de 259. Selecionamos dentre eles aqueles professores que atuaram entre os de 1950 a 1980 no ensino primário.

No que se refere à amostra desta pesquisa, 92% são mulheres e 8% são homens. Apenas dois respondentes não são naturais de Santa Catarina, os demais são, na sua grande maioria, naturais de cidades do Vale do Itajaí e da Região da Grande Florianópolis. Quase 80% dos entrevistados são ou foram casados e 13% são solteiros⁹. Grande parte (80%) se declarou católica, 16% mencionaram outras religiões (luterana, evangélica, presbiteriana e protestante) e 4% não responderam.

⁹ Não responderam 7%.

FIGURA 1: Mapa do Estado de Santa Catarina, com destaque para as cidades dos entrevistados



1.3 CONHECENDO A TEMÁTICA DE ESTUDO: O QUE SE PRODUZ SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL?

Para situar a produção acerca da temática do nosso objeto de estudo, elegemos fazer o levantamento da produção sobre o tema identidade profissional docente no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse exercício nos permitiu visualizar quais aspectos são tratados com maior ênfase e as dimensões que ainda podem ser aprofundadas. Pois como sinaliza Valle (2005), é por intermédio do exame dos trabalhos realizados em torno do tema que o pesquisador poderá se debruçar sobre novas informações, que alcançará a clareza teórica, indispensáveis à análise/compreensão das suas interrogações. Assim, para dominar melhor seu tema de investigação o pesquisador deve munir-se de estudos já concluídos, mas também de trabalhos em andamento a fim de traçar a evolução científica de seu objeto e destacar os aspectos que mais merecem sua atenção, visando clarear o trajeto a perseguir e facilitar o alcance de seus objetivos.

O banco de dados da CAPES reúne trabalhos completos e resumos de teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação brasileiros entre os anos de 1987 a 2009. O descritor utilizado na busca por associação foi “identidade profissional docente”, o qual nos permitiu visualizar como a produção sobre essa temática é recente no país. Foram selecionados 445 resumos, sendo 92 teses e 353 dissertações. Desse total, 82% foram agrupados na área educação¹⁰. Um dado que nos chama atenção é a concentração das produções nos anos 2000: 410 trabalhos foram localizados nesse período, totalizando 92% dos dados analisados. Essa constatação revela o quanto os estudos que se dedicam a investigar a identidade profissional docente são contemporâneos. Como afirma Kaufmann (2004, p. 31), “durante toda a segunda metade do século XX o tema identidade não parou de se impor, cada vez com mais força e amplitude”.

Após agrupar os trabalhos por área de conhecimento e pelo ano de publicação, nos debruçamos sobre os resumos relacionados ao campo educacional¹¹ com o objetivo de perceber a forma como a expressão

¹⁰ Os resumos foram agrupados conforme as áreas de concentração definidas pela CAPES. Após a área educacional aparecem psicologia e letras com 2,5% cada; a área da saúde com 2,25%; ciências sociais 2%; educação física 1,35% e enfermagem 1,23%.

¹¹ Foram localizados 367 trabalhos relacionados à área da educação – 300 dissertações e 67 teses.

“identidade profissional” era mencionada. Isso possibilitou selecionar os resumos em que era possível identificar a exata expressão “identidade profissional”, seja no corpo do texto, seja no título dos trabalhos. Nesse processo, dos 367 resumos analisados, retivemos 153¹². Vale ressaltar que utilizamos “identidade profissional” e não “identidade profissional docente” – descritor usado no banco de dados da CAPES – como critério de escolha, pois alguns resumos utilizam a expressão “identidade profissional do professor” para se referir ao profissional do magistério. Após esse levantamento buscamos compreender o modo como essa expressão era neles empregada.

Os resumos foram reunidos em dois grupos: “identidade profissional como objeto de estudo” e “o uso não-conceitual do termo identidade profissional”. Para o primeiro grupo foram selecionados 50 resumos de dissertações e 10 resumos de teses, e no segundo reunimos 53 dissertações e 20 teses.

Os resumos que apresentam a identidade profissional como objeto de estudo objetivam investigar seu processo de constituição/construção ou resgate. A partir da sua leitura foi possível perceber que esses estudos privilegiaram professores atuantes em escolas públicas da educação infantil, séries iniciais e do ensino médio. Os dois primeiros são investigados em dois momentos distintos da carreira: o início e fim. Os resumos que se dedicam ao estudo do início da carreira consideram os saberes adquiridos pela formação acadêmica e as situações vivenciadas nos primeiros anos de atuação docente. Os professores com mais experiência são investigados principalmente no que se refere às razões de permanência no magistério e suas representações após anos de exercício da profissão. Quatro trabalhos investigaram professores de matemática ressaltando elementos da prática ou das políticas públicas.

O curso de Pedagogia apareceu com relativa frequência. Esses trabalhos examinam a construção identitária do pedagogo em formação inicial, as representações sociais dos estudantes e ainda como os estudantes percebem o estágio curricular previsto no curso, especialmente a articulação entre os saberes adquiridos no curso e essas experiências. A construção da identidade profissional de professores universitários foi foco de análise de cinco trabalhos, sendo que dois se referiam a instituições particulares de ensino. Os resumos cujos objetos estão relacionados a estabelecimentos privados concentram-se no nível

¹² Desse total, tínhamos 119 dissertações e 34 teses.

superior e investigam os docentes ou os estudantes dos cursos de graduação.

Os trabalhos analisados que compõem o grupo que intitulamos identidade profissional como objeto de estudo privilegiam a compreensão da dinâmica atual dos sistemas de ensino. Nossa hipótese é a de que uma das possíveis justificativas para esse fato esteja na contemporaneidade do estudo do tema no Brasil. Conforme sublinha Lima em seu resumo (2009):

A temática da identidade profissional docente tem sido foco de diferentes pesquisas e estudos nas diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, em virtude da preocupação em compreender como o professor se percebe e se vê como sendo professor a partir do seu próprio olhar sobre si e sobre os outros, vivenciando, assim, momentos de reflexões e de ações concretas no redirecionamento da sua própria prática.

Nos trabalhos reunidos no que chamamos de o uso não conceitual do termo identidade profissional, o termo aparece no texto dos resumos, mas não como foco da análise. A expressão identidade profissional docente ou identidade profissional do professor é mencionada como parte das considerações do estudo, aludida na introdução dos resumos ou como uma das categorias presentes nas falas dos entrevistados, nos trabalhos que utilizaram entrevista como estratégia metodológica. Alguns autores também utilizam esse termo ao se posicionarem em relação ao entendimento de seus objetos de estudo. Os resumos problematizam outros aspectos da profissão docente, a saber: os saberes, as práticas, a formação e acabam na grande maioria citando o termo nas suas argumentações. A identidade profissional aparece assim como um ponto de chegada, um aglutinador de sentidos da profissão docente. A gama de trabalhos reunidos nessa categoria permite confirmar, portanto, a ressalva de Kaufmann (2004) sobre o uso comum do termo identidade. Segundo o autor, o estudo do conceito de identidade se torna difícil, pois a popularização – ou a vulgarização – do termo e seu uso acrítico acabam inviabilizando uma discussão mais aprofundada.

A análise dos resumos selecionados no banco de dados da CAPES nos permitiu traçar algumas considerações sobre o uso do conceito de identidade profissional no Brasil. A contemporaneidade dos estudos confirma em certa medida a crítica desenvolvida por Jean-

Claude Kaufmann (2004) quando investiga sua disseminação nas produções francesas. De acordo com o autor, a identidade se constitui num conceito fluido e circulante que se afirma como uma temática inscrita sob o selo da novidade. O conceito não é utilizado apenas no interior do universo científico, mas também em larga medida fora dele, significando aparentemente a mesma coisa quando se refere a fenômenos extremamente diversos.

Na vida cotidiana, o termo está na linguagem comum e é frequentemente reconhecido por todos, seja pelo uso administrativo – a carteira de identidade – ou remetendo a uma postura reflexiva com relação a si mesmo (quem sou eu?). A identidade pode igualmente indicar todo tipo de entidades e/ou agrupamentos sociais tornando-se um recurso coletivo colocado à disposição dos indivíduos para construírem a si mesmos. Identidade pode então equivaler à cultura, mas também ao pertencimento étnico, regional, nacional, religioso. Segundo Kaufmann (2004), já não existe instituição econômica, política e social que não trabalhe a sua identidade: “há, manifestamente, uma inflação abundante das utilizações do termo identidades, sem que se saiba sempre se se fala da mesma coisa” (KAUFMANN, 2004, p. 33). Kaufmann sublinha ainda que as utilizações científicas do conceito nas ciências humanas caracterizam-se pelos mesmos sintomas: ele é posto em destaque ainda que não seja definido.

É preciso considerar também que o descritor utilizado na busca nos limita a certos trabalhos. Certamente outros textos que problematizam o uso do conceito podem não ter sido localizados. A análise dos resumos disponibilizados pela CAPES nos possibilitou, portanto, visualizar a diversidade de instituições, redes e níveis de ensino que foram objetos de estudos de teses e dissertações entre os anos de 1987 a 2009. Possibilitou-nos também visualizar o predomínio de trabalhos que privilegiam o estudo das dinâmicas atuais dos sistemas de ensino, o que nos motiva a dar prosseguimento à nossa pesquisa, pois identificamos poucos trabalhos que se dedicam a estudar profissionais que já atuaram nas redes de ensino. Além disso, a baixa incidência de trabalhos que investigam profissionais catarinenses também nos incentiva, já que há um vasto campo a ser estudado.

1.4 IDENTIDADE: SENTIDOS DO TERMO

Para compreender o conceito de identidade profissional optamos por situar a emergência do termo, problematizando seu uso na

linguagem comum e seu uso conceitual. Delimitar a noção do termo que conduzirá este estudo nos exigiu um esforço de seleção teórica, devido à gama de autores e vertentes que investigam e definem esse conceito. Neste trabalho, utilizaremos principalmente as concepções de autores do campo da Sociologia, notadamente, Émile Durkheim e Claude Dubar.

Antes de nos aprofundarmos nos trabalhos desses autores, traçamos, a partir da obra de Claude Dubar (1998a; 1998b; 2009) e Jean-Claude Kaufmann (2004), um panorama das diferentes formas de compreensão do termo identidade. Tanto Dubar quanto Kaufmann realizam em suas obras uma retrospectiva do uso do termo, nos apropriamos especialmente dos que os autores definem como a origem filosófica do termo e das identidades nacionais. Para compreendermos a força das identidades nacionais para a emergência dos Estados modernos usamos também os trabalhos de Zygmunt Bauman (2001; 2005), de maneira especial um texto denominado “Identidade”. Valemo-nos ainda da obra de Jean-Claude Ruano-Bordalan (1998) que apresenta a força do termo no campo da Psicologia e as contribuições da Sociologia para a compreensão da força dos grupos sociais no processo de constituição identitária.

A escolha pelos trabalhos de Émile Durkheim (2007; 2008; 2009) e Claude Dubar (1998a; 1998b; 2009) para o entendimento do conceito de identidade profissional deve-se, sobretudo, a ênfase que ambos dão ao papel da socialização ocorrido no interior dos grupos sociais. Acreditamos que Durkheim inaugura o conceito de socialização ao definir a função educativa nas sociedades modernas e o papel atribuído a socialização das gerações adultas sobre as mais jovens para manutenção da ordem social. Dubar, ao descrever sobre as formas identitárias, reforça o processo de socialização ocorrido no interior dos grupos sociais para a construção da identidade, mas ressignifica a posição de Durkheim ao incorporar o elemento da identidade nos processos de socialização. Além disso, Dubar vai atribuir à identidade um aspecto pessoal e relativizar a posição da sociologia clássica quando essa definiu o “ser social”¹³.

¹³ A título de ilustração, realizamos um breve levantamento dos significados atribuídos ao termo em três importantes dicionários, de diferentes línguas, a saber: Aurélio, Houaiss e Le Petit Robert. De acordo com os dicionários, identidade é a qualidade de idêntico; conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, tais como: nome, idade, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais etc. O termo é compreendido também como um conjunto de características pelas quais uma pessoa ou uma coisa é definitivamente reconhecível e por meio das quais é possível individualizá-la.

1.4.1 A herança filosófica

Diversos estudos têm mostrado que o paradoxo da identidade já estava presente na origem do pensamento filosófico. Do ponto de vista da filosofia grega, a problemática central consiste na relação entre a identificação e a distinção. A noção de identidade refere-se, portanto, a domínios diversos que podem, de acordo com Claude Dubar (2009), ser divididos em dois grandes grupos. O primeiro é chamado “essencialista”; na medida em que seja qual for a acepção do termo identidade, ela repousa na crença em “essências” imutáveis e originais. Nesse sentido, a identidade dos seres é o que permanece idêntico no transcorrer do tempo. O segundo grupo é denominado “nominalista”, ou “existencialista”, e acredita que tudo está submetido à mudança, pois a identidade de todo e qualquer ser depende da época considerada e do ponto de vista adotado.

O posicionamento essencialista é expresso pela fórmula de Parmênides “o ser é, o não-ser não é”, e postula a existência de uma singularidade essencial de cada ser humano e um pertencimento *a priori*, herdado no nascimento que possibilita dizer “quem é” e o “que se é”. Segundo Dubar, “essas [...] crenças estão ligadas: é por se acreditar que o pertencimento é dado como a priori que se pode definir a singularidade essencial de cada um” (2009, p. 13).

A perspectiva “nominalista” está presente na máxima do filósofo pré-socrático Heráclito: “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”. De acordo com esse ponto de vista, o que existe são modos de identificação variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, que dependem tanto do contexto social quanto do momento histórico. Segundo Claude Dubar (2009), são duas essas maneiras de identificação: as atribuídas pelos outros (“identidade para outrem”) e as reivindicadas por si mesmo (“identidades para si”), podendo-se aceitar ou recusar as identidades que são atribuídas.

Essa reflexão sobre a permanência ou mudança da identidade pessoal persiste até hoje nos debates sobre a identidade. No entanto, para Dubar (2009) a perspectiva da interação das relações sociais (perspectiva nominalista) tornou-se o paradigma dominante para interpretação dos fenômenos de construção da identidade.

1.4.2 Identidades nacionais e bilhetes de identidade: os primeiros usos de termo

A ideia de “identidade”, e principalmente de “identidade nacional”, não é um processo natural, mas resultado de um esforço administrativo dos estados nacionais para regular a sociedade. O nascimento do Estado moderno enfrentou a necessidade de criar uma ordem não reproduzida pelas comunidades de familiaridade mútua, subordinadas à tradição e reguladas por meio de códigos de comportamento comumente reconhecidos e transmitidos oralmente. A ascensão das identidades provém da desestruturação dessas comunidades, provocada pela individualização da sociedade moderna. A identidade surge então, de acordo com Bauman (2005), como uma tarefa a ser empreendida pelo Estado, ou um dever obrigatório a todas as pessoas que se encontram no interior de sua soberania territorial. Para Bauman (2005, p. 25), “o Estado-nação [...] faz da “natividade de nascimento” o alicerce de sua soberania”.

A “natividade de nascimento” desempenhou o papel principal entre os mecanismos empregados pelo nascente Estado moderno para legitimar a exigência de subordinação de seus indivíduos. Nessa perspectiva, segundo Kaufmann (2004), o Estado estrutura uma nova organização social e, para tanto, se torna necessário identificar e contabilizar os indivíduos para melhor administrá-los. Inicialmente foram atingidos os extremos da sociedade: os muito ricos e os muito pobres. Os primeiros de forma involuntária, pois não desejavam ser identificados pelo Estado; queriam simplesmente que suas propriedades e a transmissão dessas últimas fossem protegidas (KAUFMANN, 2004, p. 18). “Ora, acumulando provas relativas a esses bens, eles entravam involuntariamente, enquanto indivíduos, no processo de identificação”. A pobreza não era em si o que atraía o interesse do Estado, mas antes a mobilidade que ela induzia; essas pessoas buscavam melhores condições de vida abandonando suas comunidades de origem. Os primeiros papéis (ou documentos) de identificação estiveram geralmente ligados ao controle da circulação desses grupos.

Ainda de acordo com Kaufmann (2004), os papéis de identificação são originários dos registros paroquiais que foram progressivamente passados para as mãos do Estado. Em todos os países, pôde-se observar esse mesmo processo de acumulação e de centralização progressiva de suportes em papel concentrando em poucas inscrições e registrando a “identidade” dos indivíduos. O batismo foi substituído pela data e local de nascimento, aos quais mais tarde se

acrescenta o local de moradia. Posteriormente, são acrescentados outros dois elementos fundamentais à identificação: uma fotografia e um número. “O bilhete de identidade é um documento ligado à pessoa, cuja função é a de provar que aquele que o possui é efetivamente quem pretende ser”, afirma Kaufmann (2004, p. 19). Cada nova etapa da sua aplicação será ocasionada pela desconfiança relativamente a populações percebidas como potencialmente perigosas: primeiro os ciganos, depois os judeus, e mais tarde se alarga progressivamente ao restante da população, sobretudo, os mais pobres.

A história administrativa da identidade permite, portanto, visualizar a popularização do termo e sua imposição na linguagem corrente. Desse modo, Kaufmann (2004) ressalta que é preciso retomar a origem administrativa para compreender a força atual do emprego do conceito sem distância crítica. Exceto nos debates filosóficos, a identidade foi uma categoria administrativa e um termo usual, antes de se tornar um conceito. Do ponto de vista da ação estatal, a visão simplificadora da identidade é bastante compreensível, pois os bilhetes de identidade apresentam elementos que permitem o controle populacional.

1.4.3 Dimensões da identidade: o indivíduo, o grupo e o social¹⁴

A identidade pessoal é determinada tanto pelas estruturas mentais e pelos processos psicológicos, quanto por experiências sociais totalmente singulares e se exprime sobre um duplo aspecto da semelhança e da diferença. O agente se encontra inserido em instituições que canalizam sua ação e que lhe fornecem justificativas simbólicas. Dessa forma, o Estado, a família e a religião mantêm lugar central nos dispositivos de identificação social das sociedades modernas. O processo de interrogação da identidade é reforçado pelo advento do individualismo, onde os indivíduos se tornam sujeitos de sua existência e ocupam, progressivamente, lugar central na estrutura social.

O indivíduo constrói sua identidade durante um longo processo de socialização. A imagem que ele constrói de si, suas crenças e representações constituem uma estrutura psicológica que lhe permite realizar determinadas ações e selecionar algumas relações sociais. É possível distinguir, segundo Ruano-Borbalan (1998), alguns aspectos da

¹⁴ Seção inspirada na leitura da obra “L’identité: l’individu, le groupe, la société” de Jean-Claude Ruano-Borbalan (1998), especialmente, da introdução “La construction de l’identité”.

identidade pessoal: o primeiro é constituído pelo desejo de continuidade de pertencimento a uma linhagem, um ambiente, uma cultura ou um imaginário. Essa dimensão particularmente impulsiona as manifestações contemporâneas da identidade étnica, regional ou cultural. O segundo refere-se a um processo de separação/integração social do agente nos grupos expresso pelo sentimento de semelhança e diferença com outros.

De acordo com Ruano-Borbalan (1998), as reflexões sobre a identidade individual ancoram-se atualmente, de modo geral, em torno do estudo da noção de “si” (imagem de si, representação de si, construção de si, controle de si etc.) que pode ser compreendido como um conjunto de características (gostos, interesses, qualidades, defeitos etc.), de traços pessoais (incluindo as características corporais), de papéis e valores que uma pessoa atribui, avalia e reconhece como sendo de si mesma (Ecuyer citado por Borbalan, 1998). Nessa perspectiva, os trabalhos contemporâneos da Psicologia concebem o si com uma estrutura mental complexa sujeita a variações de acordo com as circunstâncias. O si é visto, dessa forma, como um sistema composto de numerosas dimensões em função da experiência pessoal e do grupo de pertencimento. São atribuídas como características fundamentais: um componente cognitivo e um social. O primeiro é construído em torno de memórias, informações e representações, já o segundo refere-se à maneira como nos vemos se é influenciada pelos outros e por seus julgamentos. Conforme Ruano-Borbalan (1998), os sujeitos frequentemente reinterpretam sua história pessoal para ajustar sua memória à atual imagem de si. Tais estruturas tornam os indivíduos capazes de compreender suas experiências sociais e de integrar uma gama de informações sobre si num conjunto maior de significados.

Desde o início do século XX a dimensão social da construção identitária tem sido objeto de um número considerável de estudos. O sociólogo George H. Mead, nos anos 1930, colocou em evidência a ligação existente entre a atividade individual e o grupo. Para ele, o indivíduo é um vasto sistema de interações internas em ação sobre um ambiente social, marcado por um contexto histórico preciso. Nenhum destes três elementos, *indivíduo*, *sociedade* e *história* podem ser analisados separadamente. Mead não fala de identidade, mas de si; entendendo-o como um processo que resulta, principalmente, da interação entre o “mim”, compreendido como momento de percepção e de interpretação das atitudes do outro, e o “eu”, definido como o momento ativo de resposta às atitudes do outro.

A influência de Mead sobre o desenvolvimento do interacionismo simbólico foi considerável, especialmente, em torno do que se

compreende como negociação identitária, alerta Ruano-Borbalan (1998). O termo “identidade” foi introduzido por seus herdeiros, tais como: Erving Goffman, Anselm Strauss e Howard Becker, que estruturam pela primeira vez na Sociologia uma corrente científica em torno da identidade, conservando de Mead o caráter interativo e processual da construção identitária. Depois de 1940, a Escola de Chicago centraliza seu foco de estudo na interação face a face, interessando-se pelas histórias pessoais vistas sob o ângulo de trajetórias biográficas.

A Psicologia contemporânea apóia-se, sobretudo, nos trabalhos de Erik H. Erikson que, durante os anos de 1950 e 1960, sistematizou os estudos sobre a identidade pessoal e social que se efetuavam desde o início do século. Esse autor destacou a existência de um processo de diferenciação individual e uma tendência à adaptação social de todos os indivíduos. Além disso, ele desenvolve uma periodização da construção da identidade individual e acredita que a integração na vida adulta culmina na formação de uma identidade final, fixada com o término da adolescência.

A partir dos anos 1970, os estudos psicológicos, cada vez mais numerosos, têm privilegiado o indivíduo e o impacto das relações sociais sobre seu psíquico. Alguns desses trabalhos irão se posicionar do ponto de vista da comunicação interpessoal. Essa última abordagem, influenciada pelos trabalhos de Erving Goffman, julga de maneira indissociável os aspectos afetivos e os aspectos sociais, cujo conceito chave é o da autorepresentação, ou seja, o conjunto de atividades, comportamentos ou objetos utilizados por um indivíduo ao ser julgado pelo outro. Goffman combate o essencialismo e sublinha o quanto a identidade é um processo dinâmico e aberto, resultado de uma negociação permanente.

Na França, a partir dos de 1970, uma nova vertente teórica representada, sobretudo, por Claude Dubar, vai definir a identidade como um conceito central, não mais ligado apenas ao subjetivismo, alargando o conceito aos quadros sociais¹⁵. A identidade é compreendida, então, como produto de socializações sucessivas e a sociologia seria, nessa perspectiva, a mais indicada para unir esses dois elementos: o subjetivo e o social. Dubar faz críticas tanto à Psicologia que desconsidera os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos quanto à Sociologia clássica que considera os indivíduos a partir de categorias fixas de pertencimento.

¹⁵ Entre os autores que se debruçaram sobre o tema, Maurice Halbwachs (1877 - 1945) e Sergio Moscovici (1928-) têm contribuições importantes sobre o estudo da identidade.

Os trabalhos atuais destacam o fato de que as sociedades contemporâneas se caracterizam pela multiplicidade crescente de grupos de pertencimento, reais ou simbólicos, aos quais são filiados os indivíduos. Distinguem-se várias esferas que vão dos grupos primários, como a família ou um círculo de amigos, até grupos mais amplos como os nacionais. O grupo funciona como catalisador privilegiado da identificação pessoal: socializa o indivíduo e o indivíduo se identifica e age sobre ele. A identidade não aparece, dessa forma, como a justaposição de papéis e de pertencimentos sociais, mas como uma totalidade dinâmica, onde esses diferentes elementos interagem na complementaridade ou no conflito e resultam em estratégias por meio das quais os indivíduos tendem a defender sua existência e sua visibilidade social.

No interior dos grupos, existe uma forte tensão entre a total vontade de pertencimento e seu contrário, a independência. Nas sociedades contemporâneas, a construção autônoma da identidade se efetua para o indivíduo em relação ao apoio ou rejeição que ele funda com seu grupo. O indivíduo está contido em uma malha, voluntária ou não, de fidelidades e pertencimentos que impõe seu comportamento e lhe fornece uma âncora identitária.

1.4.4 As contribuições do campo sociológico

1.4.4.1 A função educacional na perspectiva durkheiminiana

Na obra *Educação e Sociologia*¹⁶, Émile Durkheim (1858-1917) destaca que a palavra educação foi por vezes empregada num sentido amplo, para designar o conjunto de influências que a natureza ou os outros homens podem exercer, seja sobre a nossa inteligência, seja sobre a nossa vontade. Para o autor, não existe um modelo de educação ideal, perfeita, válido para todos, a educação varia conforme os tempos e as regiões. No entanto, há um conjunto de práticas e de instituições sociais que se organizam lentamente ao longo do tempo e que não podem ser mudadas facilmente, pois são produtos da vida social. Cada sociedade possui, portanto, um sistema de educação formado e desenvolvido no cruzamento com a organização política e social e com seu grau de desenvolvimento econômico e científico. Segundo Durkheim, para que haja educação, é necessário que uma geração de adultos exerça uma

¹⁶ A obra “Educação e Sociologia” foi publicada no Brasil em 1928, tendo sido traduzida por Lourenço Filho. O original, em francês, foi publicado em 1922.

ação sobre uma geração de jovens. Todo sistema educativo apresenta um duplo ideal, que é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo.

O primeiro aspecto da função educativa refere-se a certo número de estados físicos e mentais que a sociedade considera essenciais a todos os seus membros. Ao longo da nossa história, constituiu-se um conjunto de ideias, sentimentos e práticas que estão na base do nosso espírito nacional e definem um ideal de homem – cidadão – para cada sociedade; toda a educação tem por objeto fixá-lo nas consciências das crianças indistintamente.

A função educativa é considerada múltipla, pois há formas diferentes de educação tanto quanto grupos distintos numa determinada sociedade, e é evidente que a educação das crianças não deve depender da categoria social a que pertençam. A educação não se tornaria por isso, de acordo com Durkheim, mais uniforme, pois a diversidade moral das profissões exige uma diversidade pedagógica. Cada profissão reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas. À medida em que a criança deve ser preparada tendo em vista a função que será chamada a desempenhar, a educação, a partir de certa idade, não pode mais continuar a ser a mesma para todos. Segundo Durkheim (2009 p. 44), “não podemos e não devemos dedicar-nos todos ao mesmo gênero de vida; temos, segundo as nossas aptidões, funções diferentes a desempenhar, e devemos colocar-nos em harmonia com aquela que nos incumbe”.

A educação consiste, portanto, numa socialização sistemática das jovens gerações, e a sociedade só pode perdurar se existir entre os seus membros certa homogeneidade. É função educativa reforçar essa homogeneidade, fixando com antecedência na alma da criança as características essenciais exigidas pela vida coletiva. Em cada um de nós existem dois seres distintos que formam o ser social; um está relacionado apenas às características/aspectos da nossa vida pessoal: o ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos dos quais fazemos parte. Constituir esse ser capaz de levar uma vida moral e social em cada indivíduo é o fator precípua da educação.

Embora Durkheim não tenha empregado o termo identidade, o autor nos fornece indicações importantes para compreender o conceito de identidade, sobretudo, o papel educacional nesse processo. Ao definir disposições essenciais ao exercício de uma função social, fica implícita a necessidade de uma identidade própria ao papel social exercido e, o mais importante, ser reconhecido por meio dela. O processo de socialização atribuído como finalidade educativa para constituição de

um ser social demonstra características localizadas na definição do termo identidade, ressaltando a importância do outro na definição e na constituição do ser social. O pertencimento a um grupo social exige do indivíduo o controle de suas vontades individuais e o privilégio das ações coletivas como forma de se manter inserido. Se o exercício de uma profissão, como assinalada por Durkheim, exige o domínio de aptidões típicas ao cargo apreendidas por intermédio do convívio social, é possível, portanto, identificar nos escritos do autor noções preliminares do que mais tarde seria definido como o conceito de identidade.

1.4.4.2 Socialização e construção identitária: a proposta teórica de Claude Dubar¹⁷

Para Claude Dubar (2009), a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas é o resultado de uma “identificação” contingente sendo constantemente reajustada e renegociada. É originária de uma dupla operação: diferenciação e generalização. A primeira visa definir o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém, já a segunda é a que procura definir um pertencimento comum. Essa construção, que se traduz em “formas identitárias” distintas, se opera através de uma interação permanente entre as representações de si e o olhar dos outros. Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, se modificam historicamente e dependem de seu contexto de definição. As identidades são primeiramente reconhecidas como os nomes das pessoas, mas também podem ser definidas no decorrer da vida por nomes comuns, de acordo com a profissão exercida e com o grupo social de pertença. Nas sociedades contemporâneas, cada indivíduo possui múltiplos pertencimentos de acordo com conjunturas sociais, culturais, profissionais, políticas. Muitas vezes, porém, a identidade possui um “status principal” podendo ser simbolizada pela profissão, pela origem étnica.

Dubar reconhece duas formas prioritárias de identificação. Segundo o autor, as formas identitárias, mais antigas e até ancestrais, são denominadas comunitárias e supõem a crença na existência de agrupamentos chamados “comunidades”, considerados como sistemas

¹⁷ Para construir esta seção nos inspiramos nas seguintes leituras: Socialisation et construction identitaire (1998a); Sociologie des professions (1998b) A crise das identidades (2009).

de lugares que se reproduzem de modo idêntico através das gerações. Cada indivíduo, dessa forma, possui uma posição singular como membro de sua comunidade. Sejam culturas, nações, etnias ou corporações, esses grupos de pertencimento são considerados fontes “essenciais” de identidades. Tais maneiras de identificar os indivíduos a partir de seu grupo de pertencimento persistem nas sociedades modernas e podem ser assumidas pelas próprias pessoas. As segundas, mais recentes, são chamadas de formas societárias. Elas supõem a existência de diversos grupos (familiares, profissionais, políticos, religiosos) aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação administrados de maneira diversa. Assim, cada indivíduo possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer de uma vida. Essas formas estão ligadas a crenças da superioridade do sujeito individual sobre os pertencimentos coletivos e das identificações “para si” sobre as identificações “para outrem”.

Cada uma dessas duas formas sociais coloca em jogo a dupla identificação, para outrem e para si, ainda que de maneira significativamente diferente. Assim, Dubar (2009) define que as formas comunitárias referem-se às relações sociais “espaciais”, o que o autor vai chamar de eixo relacional, e as formas societárias tratam-se das temporalidades, denominado de eixo biográfico. Essas dimensões “relacionais” e “biográficas” se combinam para definir formas identitárias, isto é, formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros. Para compreender a emergência histórica das formas identitárias, Dubar procura identificar processos que modificaram as maneiras de conceber e definir os indivíduos em virtude de transformações maiores na organização econômica, política e simbólica das relações sociais. Ele mobiliza, para isso, três vertentes teóricas que privilegiam dimensões particulares: política (Norbert Elias), simbólica (Max Weber), ou econômica (Marx e Engels).

Para Dubar (2009), nenhum desses processos originou uma forma identitária universalmente dominante e provida de uma legitimidade superior. As formas identitárias são maneiras de definir teoricamente os indivíduos, mas que coexistem na vida social como tipos de denominação que cada um gera, combina e arranja na vida cotidiana. Seu uso depende, portanto, do contexto das interações, mas também dos “recursos identitários” das pessoas envolvidas, pois cada um pode identificar os outros ou a si mesmo de diferentes modos; pelo nome próprio; por um nome que remete a um grupo cultural específico; por nomes do convívio íntimo ou ainda por nomes que se referem a projetos de vida de acordo com a trajetória pessoal e profissional.

Segundo esses dois eixos de identificação – relacionais e biográficos – Dubar determina quatro formas identitárias. A primeira, denominada “biográfica para outrem”, de tipo comunitário, decorre da inscrição do indivíduo numa cultura e se traduz pelo eu nominal. É uma forma historicamente antiga designada pelo pertencimento a um grupo geracional chamada de forma cultural no sentido de modo de vida. A segunda é intitulada “relacional para outrem” e é definida pelas interações no seio de um sistema de instituições (Estado, família, escola, grupos profissionais) instituídas e hierarquizadas. É uma identidade que implica um eu socializado pela assunção de papéis e “pode-se chamá-la de identificação estatutária, sob a condição de se lembrar que, nas sociedades modernas, os estatutos e os papéis são múltiplos e que, portanto, o Eu se torna ‘plural’” (DUBAR, 2009, p. 72).

A terceira forma é chamada “relacional para si” e decorre de uma consciência reflexiva utilizada num engajamento de um projeto, implicando a identificação subjetiva com os pares pertencentes ao mesmo projeto. Essa forma específica de Eu é denominada *si* mesmo reflexiva. “É a face do Eu que cada um deseja fazer reconhecer por Outros “significativos” pertencentes à sua comunidade de projeto” (DUBAR, 2009, p. 72-73). A última forma é a “biográfica para si”, chamada de identidade narrativa e implica o questionamento das identidades atribuídas “àquele *si* narrativo que cada um tem necessidade de fazer reconhecer não só por Outros significativos mas também por Outros generalizados” (DUBAR, 2009, p. 73).

Essas formas identitárias são inseparáveis de uma forma de poder, de relações sociais que são também formas de alteridade. No entender de Dubar, não existe identidade sem alteridade e, portanto, sem relações entre o mesmo e o outro. São exemplos dessa relação: a dominação de um grupo que se impõe como modo legítimo de identificação sobre todos os outros. A forma “cultural”, dominante nas “comunidades tradicionais”, implica a dominação de sexo dos homens sobre as mulheres expressa nas estruturas sociais; a dominação burocrática que subordina os dirigidos e os dirigentes; nas múltiplas maneiras de dominação simbólica, como dos crentes sobre os não-crentes. Ao mesmo tempo em que se diversificam e se tornam mais complexas, essas formas de identificação, entram em crise: elas são questionadas pelas evoluções econômicas, pelas organizações políticas, mas também pelos movimentos sociais. Nesse sentido, segundo o autor, tais crises põem à prova a negociação identitária que os indivíduos devem fazer de si mesmos e dos outros, em todos os aspectos da vida social e em todas as esferas da existência pessoal.

A partir do entendimento dos conceitos desenvolvidos pelos autores que dão sustentação teórica a nossa pesquisa, é possível compreender que a identidade é um processo dinâmico, constituído no processo de socialização ocorrido no interior dos grupos sociais, num movimento definido por Claude Dubar como de identificação para si e de identificação para outrem. Nesse sentido, a constituição de uma identidade profissional abrange a adesão dos indivíduos num determinado grupo; a identidade individual no momento em que adere a um corpo profissional passa a ser influenciada pela identidade partilhada no grupo. O pertencimento a um corpo profissional – no caso desta pesquisa o corpo profissional do magistério público estadual – implica uma divisão social entre os que efetivamente são membros do magistério e os que não são, entre os que compartilham direitos e deveres impostos pelos estatutos profissionais e os que não compartilham, entre os que se identificam com uma determinada identidade e os que se identificam com outra, entre “aqueles que são sagrados e aqueles que são profanos” (DUBAR e TRIPIER, 1998).

Apesar de Dubar efetuar críticas ao pensamento de Durkheim, consideramos não só importante o retorno aos clássicos, mas principalmente o fato de Durkheim abordar a socialização como fim maior da educação escolar. Dubar critica Durkheim, porque para ele o autor tende a reduzir o social às formas comunitárias e se refere aos papéis sociais como estáveis, sendo que cada indivíduo tem uma função específica a exercer. O pensamento de Dubar alarga esse entendimento ao dizer que ao longo da vida pertencemos a diferentes grupos sociais e que cada grupo nos fornece recursos de identificação que podem ser administrados de múltiplas maneiras, dependendo do indivíduo e do contexto de interações.

Mesmo parecendo antagônicos, esses autores nos auxiliam no entendimento do conceito de identidade profissional: de Durkheim, tiramos o entendimento de que cada profissão exige o domínio de aptidões típicas ao exercício do cargo, algumas dessas aptidões são apreendidas pela educação escolar outras por intermédio do convívio social. O pertencimento a um grupo social exige do indivíduo o controle de suas vontades pessoais e o privilégio das ações coletivas como forma de se manter inserido, como dito anteriormente. Nesse sentido, “não existe profissão que não tenha regras a serem observadas. Todas as classes profissionais têm suas técnicas, ou seja, o código de princípios que consagrou seus procedimentos, que consolidou a

profissão” (DURKHEIM, 2007, p. 64). Vale ressaltar, que a educação deve assegurar entre os cidadãos “uma comunhão de ideias e de sentimentos sem os quais qualquer sociedade é impossível” (DURKHEIM, 2009, p.61). É “papel do Estado [...] estabelecer esses princípios essenciais, [...] zelar pelo respeito que lhes devemos” (DURKHEIM, 2009, p. 62). Vamos nos apropriar desse posicionamento para analisar os textos legais, pensado as normas fixadas na legislação estadual como os princípios estabelecidos pelo Estado para regular o grupo profissional do magistério. O pensamento de Claude Dubar nos será importante elemento de análise dos questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino, pois como afirma o autor, os indivíduos têm margem para aceitar ou recusar os recursos identitários que são disponibilizados por determinado grupo social.

Dessa forma, partimos do pressuposto que as prerrogativas legais constituem-se em importante instrumento de consolidação da carreira docente e, conseqüentemente, de uma identidade compartilhada por todos os membros do magistério. No próximo capítulo, vamos investigar os documentos legislativos expedidos em Santa Catarina com objetivo de perceber como as exigências de maiores níveis de escolaridade para atuar no magistério estadual foram se configurando.

2 AS EXIGÊNCIAS DO ESTADO CATARINENSE QUANTO AO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

Neste capítulo, buscamos compreender o lugar da formação dos professores do ensino primário no discurso do governo do Estado de Santa Catarina. Para tanto, lançamos mão da análise documental, especialmente de leis, em nível nacional e estadual, tendo como fio condutor a exigência de maiores níveis de escolaridade para o exercício do magistério. Para melhor entender os princípios estabelecidos nos documentos normativos procuramos, ainda que brevemente, compreender as propostas político-econômicas do período no qual os textos foram promulgados.

Organizamos o presente texto em dois momentos distintos: o primeiro de 1950 a 1969 e o segundo de 1970 a 1980. Desde meados dos anos de 1940, o Estado catarinense prevê a expansão e melhoria da escolarização da sua população. Como mostram os dados estatísticos, registrados no Anuário Catarinense de 1950, não havia escolas em número suficiente para o atendimento das necessidades educacionais de Estado. Identificada esta lacuna também em outros estados brasileiros, o governo federal instituiu, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, visando ampliar e melhorar o sistema escolar primário nacional. Contando com auxílio do referido fundo, assim como com outros acordos e convênios firmados com o governo federal ao longo da década de 1940, Santa Catarina, na década de 1950 e meados de 1960, realizou considerável movimento de expansão do número de escolas primárias em seu território. A expansão da escolarização primária no Estado catarinense, sobretudo a partir dos anos de 1950, exigiu que não só o Estado se organizasse nos aspectos referentes à consolidação do sistema de ensino, mas a sociedade também contribuiu doando terras para a construção de escolas¹⁸. Para tanto, naquele momento foram admitidos alguns professores sem habilitação específica para o exercício do magistério, paralelamente, desde que o sistema foi se consolidando, principalmente em termos estruturais, tornou-se necessário estabelecer critérios mais rígidos para o ingresso e permanência na carreira docente.

¹⁸ Cf. dados do projeto Justiça, Êxito e Fracasso na Escola. A esse respeito ver: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; BESEN, Danielly Samara; MASUTTI, Marina Resende Pereira. Justiça, Êxito e Fracasso Escolar: explorando a legislação do ensino de Santa Catarina (1940-1980). In: VALLE, Ione Ribeiro; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Educação Escolar e Justiça Social**. Florianópolis: NUP, 2010.

No nosso entender, o ano de 1969 se constitui num marco para a política educacional do período estudado, pois é aprovada a Lei nº 4.394/1969 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e, logo em seguida, o primeiro Plano Estadual de Educação com vigência para o período 1969/1980. A partir desses documentos a política catarinense adquiriu novos contornos e as exigências de escolarização para pertencer ao corpo docente estadual se tornam mais rígidas. Além disso, esses textos antecedem as modificações estabelecidas no âmbito federal com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692 de 1971), revelando certo pioneirismo do Estado em matéria de reforma dos sistemas de ensino.

2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL ANTERIOR A 1970: A INSERÇÃO DE SANTA CATARINA NO PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA

No final dos anos cinquenta, sob o comando de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956/1960), o país é conduzido pelo chamado projeto nacional desenvolvimentista. Embora, a ideia de planejamento econômico já fosse anteriormente anunciada, foi com o plano de metas de Juscelino que o projeto de desenvolvimento econômico brasileiro foi impulsionado. Esse plano difunde essa ideologia política e consolida a industrialização do país mediante a progressiva desnacionalização da economia. Para Auras (1998), a vinculação que passou a ser estabelecida entre planejamento, desenvolvimento econômico, educação e modernização, influenciou os estados no sentido de também organizarem planos que propiciassem o “arranco desenvolvimentista” e, sobretudo, que firmassem o modelo econômico definido no âmbito nacional. Ainda de acordo com Auras (1998), o governo de Juscelino é marcado por dois pilares contraditórios: um modelo político alicerçado no nacionalismo e na política de massas (herdada de Vargas) e um modelo econômico embasado na industrialização e desnacionalização da economia.

A ideia de desenvolvimento econômico difundida pelo projeto nacional desenvolvimentista chega a Santa Catarina no Governo de Celso Ramos (1961-1965) e se torna evidente na aprovação do I Plano de Metas do Governo (PLAMEG). Esse plano, aprovado em julho de 1961, foi resultante do Seminário Sócio-Econômico realizado em Santa Catarina nos anos de 1959-1960, patrocinado pela Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC), e estabeleceu as metas básicas de

governo. Com a intenção de impulsionar a industrialização catarinense é realizado um levantamento das condições de infraestrutura de Santa Catarina por intermédio da participação de representantes das várias regiões do Estado.

Esse seminário culminou com a elaboração de um documento cujos principais problemas diagnosticados foram: a falta de energia para a instalação de novas indústrias, um sistema viário obsoleto, a insuficiência de crédito, a inadequada rede de serviços e infraestrutura e a carência de mão-de-obra qualificada, esta última apontada como uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense. De acordo com Amorim (1984, p.39), “o seminário representou mais que um evento sócio-econômico, representou uma estratégia política, que se configurou posteriormente em proposta de governo”, pois a problemática de cada região, bem como as propostas de solução para os problemas ressaltados constaram na proposta de governo do então presidente da FIESC, Celso Ramos que, no ano da conclusão do seminário (1960), foi eleito governador do Estado.

No que se refere ao campo educacional, temos no âmbito federal a aprovação pela Câmara Federal da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1961 (Lei nº 4.024), após uma sequência de treze anos de discussões. De acordo com Valle (2003), a aprovação da primeira LDB é o resultado de procedimentos conciliatórios que predominaram durante todo o seu processo de elaboração. Esses acordos serviram, de modo geral, aos interesses da elite em prejuízo do interesse geral da população no que concerne à educação escolar, os princípios fundamentais desse documento foram: a descentralização, a autonomia e a democracia representativa, expressando o caráter nitidamente liberal da política educacional dos anos de 1950 e 1960. Também ficam estabelecidas as competências dos três poderes na administração dos sistemas de ensino: federal, estadual e municipal, de maneira que cada poder tinha competência para constituir sua rede de ensino público e fiscalizar as redes privadas sob sua jurisdição.

A LDB/1961 concebe o sistema de ensino em três níveis: primário, médio e superior. A educação de grau médio, em prosseguimento aquela da escola primária, seria ministrada em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Ela abrangeria o curso secundário, que tinha por objetivo preparar para o acesso aos cursos superiores, o ensino técnico (oferecido no formato agrícola, industrial e comercial) e o ensino normal. O curso primário seria obrigatório a partir dos sete anos e desenvolvido, no mínimo, em quatro séries anuais, podendo se

estender a até seis séries. Nos dois últimos, seriam ampliados “os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade¹⁹”.

No que concerne à formação docente, o ensino normal teria a finalidade de formar não somente professores, mas orientadores, supervisores e administradores escolares para atuarem no ensino primário. Ele estaria organizado em dois ciclos: o primeiro, a escola normal de grau ginásial, de no mínimo quatro séries anuais no qual seriam ministradas disciplinas de preparação pedagógica e expedido o diploma de regente de ensino primário. Ficaria a cargo dos sistemas de ensino estaduais determinarem as condições de exercício do professor regente de ensino primário. O segundo ciclo daria prosseguimento ao grau ginásial em escola normal de grau colegial e teria a duração de três séries anuais, essas escolas expediriam o diploma de professor primário.

Vale ressaltar que essa lei manteve as mesmas determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Segundo Daros (2005), essa Lei fez parte de um movimento de padronização do sistema educativo nacional, a partir de sua aprovação, as diretrizes para a formação docente seriam centralizadas pelo governo federal. A Lei Orgânica de 1946 desdobrou o ensino normal em dois ciclos: o curso normal regional e o ensino normal. Os cursos normais regionais ou ginásios normais – conforme denominado pela LDB/1961 – teriam como objetivo suprir a carência de professores sem formação para o magistério, sobretudo, nas zonas rurais.

A operacionalização das diretrizes emanadas na LDB/1961, em Santa Catarina, se deu pela Lei nº 3.191 de 1963 na gestão do governo de Celso Ramos. Também foram aprovadas neste mesmo ano a Lei nº 712, que estabelecia o regulamento de ensino primário, e a Lei nº 773 que versava sobre a avaliação do rendimento escolar. Segundo Auras (2002), ainda foram executadas no mandato de Celso Ramos, por intermédio do Gabinete de Planejamento do 1º PLAMEG, sob a forma de planos setoriais, as metas relacionadas à ampliação quantitativa da rede escolar e à disseminação do curso normal ginásial. Nesse processo, destaque-se a criação do Conselho Estadual de Educação, implantado no ano de 1962, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) e da Faculdade de Educação (FAED) em 1963 e, ainda a criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) no ano de 1965.

¹⁹ Cf. artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

De acordo com Melo (2008), durante o governo de Celso Ramos foram criadas instituições educacionais necessárias à modernização da educação catarinense, sendo que a UDESC figura como instituição de referência no campo educacional, sobretudo porque a ela compete a formação do magistério, considerada fundamental para impulsionar o projeto desenvolvimentista. “A universidade era colocada [...] como o *locus* de formação de mentes científicas, capazes de promover a modernização do Estado pelo caminho da racionalidade. (MELO, 2008, p. 112). Do mesmo modo, para Valle (1996, p. 73), “a implantação do Conselho Estadual de Educação foi cercada de expectativa de vir a ser, a nível estadual, um órgão impulsor de mudanças educacionais consideradas indispensáveis à concretização do projeto de desenvolvimento econômico”.

A Lei nº 3.191 de 1963 regeu o sistema estadual de educação catarinense até o ano de 1969, reafirmando que a educação catarinense seria inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. A partir destes princípios, o sistema estadual estaria organizado em três níveis: grau elementar; grau médio e grau superior, seguindo as determinações da LDB/1961.

A estrutura do curso normal permaneceu a mesma, e conforme a Lei nº 3.191 de 1963, o ensino normal destinava-se a formação do pessoal docente e de especialistas (administradores, orientadores e supervisores) considerados necessários às escolas primárias e pré-primárias. Além disso, esse nível de formação deveria capacitar o professor primário a integrar-se no meio geográfico, social e econômico, no qual viesse a exercer suas atividades, auxiliando no desenvolvimento sócio-cultural dessa comunidade.

Além do ginásio normal e do colégio normal, o ensino normal também poderia ser ministrado nos Institutos de Educação, os quais eram considerados como órgãos superiores de estudos e experimentação pedagógica. Esses institutos ofereciam não somente o primeiro e segundo ciclos do ensino normal, mas mantinham cursos de especialização do magistério primário e de habilitação em administração, orientação e supervisão escolar. No caso catarinense, o único Instituto implantado foi o Instituto Dias Velho, que foi assim estruturado: a) faculdade de educação; b) curso normal; c) curso secundário e d) escola primária de aplicação destinada à prática dos professores.

A Faculdade de Educação manteria um curso de Pedagogia com a duração mínima de três anos com a finalidade de formar professores

para o ensino normal, bem como preparar técnicos em assuntos educacionais. Funcionaria também como órgão da Faculdade um Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) com o objetivo de manter cursos para aperfeiçoamento do magistério, organizar e dirigir pesquisas educacionais e sociais, analisar a problemática educacional do Estado e assessorar o Conselho Estadual de Educação fornecendo informações técnicas necessárias ao planejamento educacional. De acordo com Auras (1998), a Faculdade de Educação, atualmente Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, surgiu como órgão do Instituto Estadual de Educação e assim se manteve até o ano de 1964, quando o Conselho Federal de Educação, em resposta a consulta realizada pelo Conselho Estadual de Educação, alertou o Estado catarinense de que a Faculdade de Educação não poderia funcionar como parte integrante do Instituto, pois os cursos de Pedagogia que funcionassem em institutos de educação teriam a ação restrita a licenciatura não podendo estender-se ao bacharelado. Assim, a partir de 1965, a Faculdade de Educação e o Centro de Pesquisas Educacionais formaram os pilares de sustentação da UDESC.

Ainda de acordo com os parâmetros da lei que regulamenta o sistema estadual de ensino, de 1963, as funções do magistério somente seriam permitidas a professores habilitados. A admissão de professores primários passaria a ser feita por intermédio de concurso de títulos, diferentemente dos concursos dirigidos aos professores de ensino médio, que seriam de provas e títulos. Após a aprovação no concurso se fazia necessário um estágio probatório para pertencer definitivamente ao quadro dos funcionários públicos do magistério estadual. O magistério do ensino primário deveria, desse modo, ser exercido por professores detentores de títulos de professor primário ou regente de ensino primário, contudo, esse texto legislativo prevê que o número de professores primários formados pelos colégios normais e pelos institutos de educação não seria suficiente para atender a demanda das escolas estaduais e autoriza a realização de exames de suficiência para suprir a falta de habilitados ao exercício do magistério.

O aperfeiçoamento de professores que atuavam na zona rural também estava previsto nas metas do 1º PLAMEG. De acordo com Auras (1998, p. 35), “os cursos destinados ao aperfeiçoamento do professor da zona rural, conhecidos como CAPRU, foram realizados em diversas regiões do Estado, mas devido à sua precária estrutura, não obtiveram o resultado esperado”. A insuficiência de recursos aliada ao grande número de professores a atingir, assim como sua curta duração (oito dias), em pouco alteraram o quadro de professores do ensino rural,

marcado pela presença maciça de docentes sem habilitação específica para o exercício do magistério (AURAS, 1998).

Outra medida realizada pelo Gabinete de Planejamento do PLAMEG foi, como anteriormente citado, a ampliação da oferta do curso normal ginasial por quase todos os municípios catarinenses, sobretudo no interior do Estado. Mas, como demonstram os estudos de Auras (1998) e Schneider (2008), a disseminação desse nível de ensino, o qual contava com uma crescente demanda no Estado, não concorreu apenas para formar professores para as escolas rurais, pois a ausência de outras instituições de ensino secundário nos municípios do interior fazia do ensino normal de 1º ciclo a única opção de escolarização das crianças egressas do ensino primário que desejavam dar continuidade aos seus estudos. Segundo Auras (1998, p. 34), “tais cursos representavam uma opção barata [...] uma vez que além de funcionarem [...] nos prédios dos grupos escolares, aproveitavam de seu pessoal técnico e administrativo, além de utilizarem como docentes os próprios professores do curso primário”. Para Schneider (2008, p. 122), a expansão do ensino normal de 1º ciclo “oportunizou a muitos jovens catarinenses o acesso ao ensino secundário, mas permaneceram as distinções entre a grande ‘massa’ que concluía o ciclo ginasial, e os poucos que conseguiam dar prosseguimento aos estudos”.

2.1.1 O concurso para ingresso no magistério: o início da carreira?

Estudos antropológicos²⁰ afirmam que diferentes fases da vida dos indivíduos são marcadas por rituais de passagem. Em todas as sociedades há uma série de eventos que marcam a trajetória pessoal sob muitas formas, pode ser um casamento, uma formatura, a posse de um presidente, a realização do batismo e a primeira comunhão, o jogo da final de um campeonato esportivo. Para Peirano (2003), os rituais são de natureza múltipla (profanos, religiosos, festivos, formais ou informais, simples ou elaborados): o que os caracteriza é o fato de terem um formato específico, uma sequência ordenada e padronizada de palavras e atos com graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez) e redundância (repetição).

Esses ritos também estão presentes – e de maneira expressiva - no universo escolar, como por exemplo, a entrada ou até mesmo a mudança

²⁰ A esse respeito ver os trabalhos de Van Gennep (1978), Mauss (1974) e Lévi-Strauss (1970, 1986).

de instituição escolar, a realização de exames que impulsionam ora a trajetória escolar ora a carreira profissional, colações de graus ou de títulos. Os concursos também se caracterizam como um ritual e, de acordo com Bourdieu (2008), seu efeito essencial é o de separar aqueles que já passaram daqueles que ainda não o fizeram e, assim, “instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados”.

Falar em rito de instituição é indicar que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário, ou melhor, a operar solenemente, de maneira lícita e extraordinária, uma transgressão dos limites constitutivos da ordem social e da ordem mental a serem salvaguardadas a qualquer preço [...]. Ao marcar solenemente a passagem de uma linha que instaura uma divisão fundamental da ordem social, o rito chama a atenção do observador para a passagem quando na verdade o que importa é a linha. (BOURDIEU, 2008, p. 98).

A separação que essa linha opera e o que ela deixa de um lado e do outro é o que precisa ser indagado. Desse modo, “eis porque em lugar da expressão ritos de passagem talvez fosse mais apropriado dizer ritos de consagração, ritos de legitimação, ou simplesmente, ritos de instituição” (BOURDIEU, 2003, p. 97). Os agentes que passam pelo ritual e conseguem ter sucesso são distinguidos, formando um “grupo instituído” que deixa para trás um “conjunto oculto”. Ao tratar de maneira diferente os aprovados e reprovados, o rito consagra a diferença e constitui em distinção legítima os seus resultados.

Ainda, segundo Bourdieu (2008), toda seleção é também separação e “eleição dos eleitos”. Ao separar os candidatos a partir dos resultados do concurso, o Estado instaura uma linha de separação e realiza, conseqüentemente, o “milagre da eficácia simbólica”. O dispositivo do concurso, neste quadro de reflexão, é considerado provação e a competência técnica se traduz em competência social. Quando a competição se encerra, os aprovados e os reprovados assumem novas identidades segundo os resultados obtidos: “O ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie particular: ele notifica a alguém sua identidade, quer no sentido de que ele a exprime e

a impõe perante todos [...], quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é e o que deve ser”, afirma Bourdieu (2008, p. 101).

Uma das funções das “fronteiras mágicas” que separam os eleitos dos excluídos, portanto, é impedir que os que ultrapassaram a linha (mágica) retomem o nível de desclassificação. O ato de instituição ajuda, assim, a desencorajar a tentação da passagem, ou a transgressão do limite. Para Bourdieu (2008, p. 103), “A estratégia universalmente adotada para eximir-se duradouramente da tentação de sair da linha consiste em naturalizar a diferença e transformá-la numa segunda natureza através da inculcação e da incorporação sob a forma de *habitus*²¹”. Nesse sentido, os “signos incorporados”, mais do que os “signos exteriores” ao corpo, significam a posição social por meio do jogo das diferenças e lembram ao agente, a todo o momento, o lugar – profissional e social – que ele ocupa, e ao qual deve manter-se fiel.

Tendo por inspiração as reflexões expostas acima, nos deteremos na seção seguinte sobre as prescrições estabelecidas nos documentos normativos do Estado de Santa Catarina. Nossa intenção consiste em perceber as modificações, possíveis avanços e retrocessos, no processo de admissão de professores primários. A análise dos dispositivos nos possibilitou observar a intensificação dos concursos como forma de ingresso no magistério e, portanto, como mecanismo de legitimação de uma carreira profissional. Mas, apesar de previstos ao longo de toda a legislação investigada, percebemos que nem sempre a institucionalização desse ritual garante que o acesso à carreira docente ocorra mediante concurso público, já que, como será possível observar nos dados abaixo, o Estado catarinense criou estratégias de efetivação profissional para os professores sem habilitação específica para exercício do magistério. Nesse sentido, os rituais de instituição são um marco na composição do corpo docente, mas embora estejam previstos se tornam vulneráveis. A justificativa para a adoção desse procedimento é o fato de que não havia candidatos diplomados em número suficiente para o preenchimento das vagas disponibilizadas.

²¹ Conceito central da teoria de Pierre Bourdieu definido como: “sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a um objetivo sem supor uma visão consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem se constituir no produto de obediência à regras. Tudo isso se orchestra sem ser o produto da ação organizadora de um chefe de orquestra.” (BOURDIEU, 1980, p. 88-89).

2.1.2 Entre rigidez e flexibilidade: o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Santa Catarina de 1949

Tendo como referência as reflexões teóricas de Pierre Bourdieu explicitadas, iniciamos a análise dos textos legislativos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Santa Catarina de 1949. Esse texto regulamenta a ocupação dos cargos públicos estaduais, os direitos e as vantagens, os deveres e as responsabilidades dos funcionários civis do Estado, essas disposições aplicam-se, dentre outros ramos do funcionalismo público, aos membros do Magistério Estadual. O que nos desperta atenção nesse documento é seu artigo quarto que dispõe sobre a natureza dos cargos e os define como de *carreira* ou *isolados*. Os de *carreira* seriam considerados de caráter efetivo e iriam compor uma hierarquia profissional, já os *isolados* poderiam ser tanto de caráter efetivo quanto temporários conforme as determinações da legislação estadual. Trata-se normalmente de cargos criados e extintos assim que vagassem, visando efetivar professores que não possuíam habilitação específica para o exercício do magistério. Essa estratégia governamental persistirá ao longo da década de 1960, como será possível observar na Lei nº 2.550 de 1960, a ser tratada mais adiante.

Esse Estatuto ainda estabelece que o ingresso em cargos de *carreira* se daria pela realização de concurso público, precedido de inspeção de saúde e comprovante de idoneidade moral. Após a aprovação no concurso, a efetivação no cargo ocorreria mediante o cumprimento do estágio probatório. No entanto, aqui também se observa uma flexibilização dos critérios, pois o mesmo não seria exigido para os cargos do magistério público primário.

A não obrigatoriedade da realização de estágio probatório para os ingressantes no magistério primário pode estar vinculada a muitos fatores. Supomos que um deles possa ser a insuficiência de diplomados para atender as necessidades das escolas estaduais. Nossa hipótese se pauta nas observações da lei nº 277 de 1949 que fixava normas de provimento de vagas em escolas reunidas, escolas isoladas e classes de grupos escolares que não haviam sido preenchidas por professores concursados. Segundo essa lei, essas classes poderiam ser ocupadas por professores extranumerários-diaristas (que correspondiam aos atuais professores admitidos em caráter temporário - ACT). Tais professores poderiam ser: sucessivamente, os diplomados pelos institutos de educação ou pelas escolas normais; posteriormente, pelos ginásios ou pelos diplomados nos cursos normais regionais ou nas escolas normais secundárias. Caso o número de vagas não fosse preenchido, seriam

ocupadas pelos complementaristas ou ainda pelos chamados de habilitados (professores sem formação, mas com prática profissional). No processo de seleção de professores extranumerários teriam preferência aqueles que apresentassem o nível de formação mais elevado comprovado pelos diplomas ou certificados. O extranumerário poderia exercer a docência somente nas escolas reunidas e isoladas, na ausência de professores concursados nos grupos escolares, caberia aos diretores exercerem essas atribuições.

Desse modo, é possível perceber nesses discursos legislativos como a relação entre rigidez e flexibilidade se institui. Apesar de prever normas para o ingresso e efetivação nos cargos do magistério primário, os textos apresentam lacunas que flexibilizam tanto a entrada como a permanência na profissão docente.

2.1.3 Da flexibilidade de acesso à estabilidade funcional: o Estatuto do Magistério Público Estadual de 1960

O Estatuto do Magistério Público Estadual de 1960 regulamenta os direitos, deveres e ações disciplinares para os membros do magistério. Esse texto legislativo mantém o ingresso mediante concurso sendo que a boa conduta pública e privada são condições essenciais para a permanência no magistério. De acordo a legislação em vigor, os concursos poderiam ser de provas e títulos ou apenas de títulos. Para inscrever-se era necessária uma formação inicial comprovada pela posse de um título de conclusão de curso em escolas oficiais ou em escolas particulares reconhecidas pelo Estado²². Realizadas as provas era fornecido um certificado de habilitação aos aprovados, no entanto, persiste a cláusula de que os cargos poderiam não ser ocupados apenas por professores concursados. Caso não houvesse candidatos aprovados em número suficiente, seriam solicitados professores de caráter interino, os quais seriam inscritos “*ex-officio*” no próximo concurso realizado.

O quadro do magistério foi criado pela Lei nº 2.417 de 1960, tendo sido modificado pela Lei nº 2.550 do mesmo ano. O provimento de cargos e funções efetuar-se-ia por concurso, segundo as exigências previstas no Estatuto do Magistério Público Estadual de 1960. O

²² Denominação utilizada pelo Estatuto do Magistério Público Estadual de 1960 e presente nas Constituições do Estado de Santa Catarina de 1945 e 1947. Acreditamos que o termo “escolas oficiais” seja para referir-se às escolas da rede pública de ensino. Segundo o artigo 176 do texto de 1947, a legislação do ensino deveria adotar os seguintes princípios: “equiparar os estabelecimentos particulares de ensino normal e primário aos oficiais do Estado”.

diferencial dessa lei em relação ao Estatuto de 1960 consiste no fato de estabelecer que os professores extranumerários (mensalistas e diaristas) que tivessem pelo menos cinco anos de exercício na função, mesmo que interrompidos, seriam efetivados nos cargos isolados de professor de ensino elementar. Tratava-se de um cargo criado especialmente para esse grupo de profissionais que seria extinto assim que o mesmo vagasse, como vimos. Também seriam efetivados os professores extranumerários, mesmo que não titulados, desde que tivessem pelo menos um ano de exercício no cargo. Ora, essas medidas possibilitam o pertencimento ao magistério estadual, ainda que os critérios, considerados essenciais, da titulação não fossem cumpridos.

A Lei nº 2802 de 1961 amplia a carreira de professor normalista e cria cargos, de caráter efetivo, de regente de ensino primário. Com as ampliações previstas por esta lei, o número de cargos para a função de professor normalista teve um aumento considerável, em torno de 35% em apenas um ano. Em 1960, a carreira era composta por 1.503 cargos, a partir dessa elevação, o número passou para 2.300. Se observarmos a criação de cargos para esse nível de formação constatamos que no intervalo de cinco anos os cargos na carreira mais do que triplicaram: se no início da década de 1960 a carreira era constituída por 1.503 cargos, na metade da década ela abrange 5.303 cargos.

De modo similar, os cargos de regente de ensino primário também foram ampliados nesse período. Entretanto, na metade da década de 1960, o número de cargos de professor normalista é ligeiramente superior ao de regente de ensino primário. Em 1960 havia 2.569 cargos para regente de ensino primário, esse número praticamente dobra até 1965, chegando a 5.000 cargos (tabela 3).

Tabela 3 – Criação de cargos para professor normalista e regente de ensino primário (1960-1965)

Ano	Número de Cargos		
	Professor Normalista	Regente de Ensino Primário	Professor Complementarista
1960	1.503	2.569	531
1961	2.300	1.096	
1965	1500	1335	
Total	5.303	5.000	531

Fonte: Lei n. 2.417 de 1960, Lei nº 2802 de 1961 e Lei nº 3655 de 1965.

É preciso considerar, nesse quadro de reflexão, a oferta de cursos de 2º ciclo do ensino normal, que diplomava professores normalistas

para a rede pública do Estado catarinense. No ano de 1966, havia no Estado 31 instituições particulares que ofereciam o nível colegial (2º ciclo) do ensino normal, contra 14 instituições públicas (tabela 4). Entretanto, se observarmos o número de estabelecimentos que ministravam o ginásio normal (1º ciclo do ensino normal), os números se invertem, são 90 instituições públicas de ginásio normal e seis particulares (tabela 4). Esse quadro demonstra que o governo estadual atuou priorizando um determinado nível de formação: a de regente de ensino primário, mas revela, sobretudo, os limites da democratização do acesso ao ensino normal de 2º ciclo em Santa Catarina. Apesar de prover uma ampliação do número de cargos, de conceder gratificações financeiras ao exercício da função de professor normalista²³, o Estado não amplia a rede de escolas públicas que oferecem esse nível de ensino, permitindo que a formação de professores normalista ocorresse preponderantemente pela via particular.

Tabela 4 – Número de estabelecimentos do ensino normal em Santa Catarina distribuídos conforme os municípios e redes de ensino no ano de 1966

Município	Estabelecimentos	Rede Pública	Rede Particular
Florianópolis	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	4	1
Blumenau	Colégio Normal	1	3
	Ginásio Normal	6	1
Joinville	Colégio Normal	2	2
	Ginásio Normal	6	
Criciúma	Colégio Normal		2
	Ginásio Normal	9	1
Lages	Colégio Normal	1	
	Ginásio Normal	3	1
Joaçaba	Colégio Normal	1	3
	Ginásio Normal		
Chapecó	Colégio Normal	2	
	Ginásio Normal	3	
Porto União	Colégio Normal		3
	Ginásio Normal	4	1

²³ Identificamos duas leis que discorrem sobre a concessão de gratificações financeiras a professores normalistas. A primeira datada no ano de 1956 (Lei nº 1.629) concede uma gratificação mensal no valor de Cr\$ 400,00 (quatrocentos cruzeiros) mensais para os professores normalistas em exercício na zona rural. A segunda é do ano de 1960 (Lei nº 2.373) e afirma que os professores normalistas que se encontrassem no exercício dos cargos de professor, diretor de grupo escolar ou de inspetor escolar fariam jus a uma gratificação mensal de Cr\$ 1.000,00 (mil cruzeiros).

Rio do Sul	Colégio Normal	1	5
	Ginásio Normal	8	
Tubarão	Colégio Normal	4	1
	Ginásio Normal	11	1
Itajaí	Colégio Normal		3
	Ginásio Normal	4	
Xanxerê	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	3	
Curitibanos	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	2	
Mafra	Colégio Normal	1	
	Ginásio Normal	5	
São Miguel d'Oeste	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	4	
Araranguá	Colégio Normal	1	1
	Ginásio Normal	4	
Xaxim	Colégio Normal	1	
	Ginásio Normal	1	
Concórdia	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	3	
Palhoça	Colégio Normal	1	1
	Ginásio Normal	7	
Campos Novos	Colégio Normal		2
	Ginásio Normal	3	
TOTAL	Colégio Normal	14	31
	Ginásio Normal	90	6

Fonte: Elaborada a partir da tabela 4 de Schneider (2008, p. 84).

Outro fator que parece ter sido corrente na lotação dos professores concursados é o fato de que, após o ingresso na carreira, muitos normalistas poderiam migrar para outros cargos da esfera administrativa, como na Secretaria de Educação e Cultura, ou ainda poderiam realizar novos concursos, para o cargo de inspetor escolar ou diretor de grupo escolar cuja exigência era ter sido professor normalista por, no mínimo, cinco anos. Esse fator certamente teria contribuído para a permanência de professores não habilitados no exercício da profissão. Os concursos para diretores de grupos escolares foram realizados no Estado de Santa Catarina entre os anos de 1948 e 1970, tendo sido extintos pela Lei 4.425 de 1970. De acordo com Daros (1999), a criação da carreira de diretor de grupo escolar (Lei nº 234 de 1948) recebeu inúmeras manifestações favoráveis por parte dos professores, diretores, inspetores e responsáveis pela administração do ensino catarinense. A

professora Antonieta de Barros, autora do projeto, em entrevista ao Jornal “O Estado” afirmou que essa era “[...] uma forma de alargar a carreira do professor normalista, uma vez que a condição básica para ser diretor é ter sido cinco anos professor” (BARROS citado por DAROS, 1999, p. 91).

2.1.4 De extranumerário a substituto: o ingresso de professores não-concursados no magistério estadual

A lei nº 3.923 de 1966, que modifica a lei 2.942 de 1961, substituiu o termo professor extranumerário por professor substituto. Esses que, até então, eram admitidos em número ilimitado anualmente por região escolar, a partir de 1966 seriam admitidos em número não excedente a 10% do total de professores efetivos da região escolar. Essa lei também determina, em seu artigo terceiro, que o professor substituto admitido a título precário entraria em exercício obedecendo a seguinte ordem, decorrente da sua habilitação funcional:

- I - professor Normalista (segundo ciclo do Ensino Normal);
- II - aluno da 3ª série da Escola Normal (segundo ciclo do Ensino Normal);
- III - aluno da 2ª série de Escola Normal (segundo ciclo do Ensino Normal);
- IV - regente de Ensino Primário (primeiro ciclo do Ensino Normal);
- V - aluno da 4ª série do Curso Normal Regional (primeiro ciclo Ensino Normal);
- VI - ginasiano (primeiro ciclo do Ensino Secundário) ou título equivalente;
- VII - complementarista;
- VIII - habilitado, considerado assim, o que, por falta de diploma ou certificado de conclusão dos cursos supra mencionados, submeter-se a exames (testes) para a competente provisão, a fim de exercer, a título precário, o magistério primário.

2.1.5 As exceções persistem: o estágio probatório como condição, para alguns, de ingresso no magistério

O sistema de ingresso de professores do ensino primário foi mais uma vez modificado no ano de 1968. Observemos, por exemplo, o caso do estágio probatório que atualmente concebido como o período de três anos de efetivo exercício, no qual são apurados os requisitos necessários e indispensáveis à estabilidade no cargo, quais sejam: idoneidade moral, assiduidade, disciplina, eficiência e produtividade, dedicação às atividades educacionais²⁴. Com a promulgação da Lei nº 4.256 de 1968 fica estabelecido como um pré-requisito para se inscrever num concurso público.

Assim, essa lei fixa que o ingresso aos cargos de professor normalista, regente de ensino primário, entre outros cargos do magistério público, seria precedido de um estágio probatório, de duração mínima de dez meses num estabelecimento de ensino estadual. Os candidatos ao estágio, portadores de um diploma que os habilitasse aos cargos, inscrever-se-iam anualmente nas sedes das regiões escolares cujas inspetorias os classificariam por títulos para efeitos de ordem de escolha dos estabelecimentos de ensino em que pretendiam estagiar.

Nesses concursos poderiam participar além dos estagiários da respectiva região, candidatos que haviam cumprido o estágio em outras regiões escolares. Constituiria requisito para a inscrição aos concursos de ingresso o certificado de conclusão com o aproveitamento do estágio probatório. Mas as exceções persistem, pois seriam dispensados do estágio probatório os regentes de ensino primário e os professores não titulados quando efetivos e com exercício em estabelecimento oficial de ensino, por tempo igual ou superior a dois anos, desde que concluíssem o ciclo do concurso normal que os capacitasse para o cargo.

²⁴ Cf. Estatuto do Magistério Público Estadual de 1986 e alterado pela Emenda Constitucional nº 19 de junho de 1998.

2.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL POSTERIOR A 1970: PRERROGATIVAS DO REGIME AUTORITÁRIO

2.2.1 O Primeiro Plano Estadual de Educação

O II Plano de Metas do Governo²⁵ (II PLAMEG), elaborado para o período 1966/1970, dá continuidade à estratégia do planejamento instituída no I Plano de Metas do Governo e tem como um de seus objetivos a valorização dos recursos humanos, colocando o ensino como condição para essa valorização. O reconhecimento da necessidade de recursos humanos era visto como o caminho para chegar ao desenvolvimento econômico. O Plano Estadual de Educação para o decênio 1969/1980, objetivando cumprir essa meta, prevê uma série de alterações pedagógicas e oferece normas e procedimentos administrativos ao cumprimento do que dispõe o Sistema Estadual de Educação²⁶. Após esse plano ainda foram elaborados no Estado: o Plano Setorial de Educação 1973/1976, o II Plano Setorial de Educação 1977/1980 e o Plano Estadual de Educação 1980/1983.

De acordo com Amorim (1984, p. 22), a época da construção do Plano Estadual de Educação “caracteriza-se não só pela elaboração de planos globais das atividades dos governos federal e estadual, como também pela constituição, a nível nacional, de comissões para estudar a reorganização do sistema educacional brasileiro”. Com esse propósito foram assinados entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (AID) acordos para assistência técnica e auxílio financeiro tendo em vista à adequação do sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento capitalista. A AID estava sediada em Washington e era filiada ao Banco Mundial, essa agência foi fundada em 1960 e se propunha a financiar “projetos de desenvolvimento em termos mais suaves e flexíveis que usuais empréstimos internacionais” (AMORIM, 1984, p. 81).

Segundo Amorim (1984), a “ajuda” dos Estados Unidos ao Brasil tem suas raízes no estreitamento das relações militares e econômicas ocorrido durante a 2ª Guerra Mundial, essa ajuda é intensificada na década de 1960, sobretudo após o golpe militar de 1964, quando os Estados Unidos sentiram sua hegemonia na América Latina ameaçada: “Ante a ameaça representada pela vitória da revolução socialista cubana,

²⁵ O II PLAMEG foi sancionado pelo Governador Celso Ramos em dezembro de 1965, Lei nº 3.791.

²⁶ Lei nº 4.394 de 1969.

os Estados Unidos responderam com o compromisso de preconizar e apoiar planos de desenvolvimento para os países latino-americanos” (AMORIM, 1984, p. 81). No Brasil, a ajuda externa se faz presente “assessorando a administração pública para que essa se modernize e seja retomada a expansão econômica pretendida, já que estavam asseguradas as pré-condições políticas” (AMORIM, 1984, p. 82). Neste contexto, a AID entra com a cooperação financeira e assistência técnica firmando e executando, entre os anos de 1964 e 1968 – alguns com vigência até 1971, acordos específicos na área da educação visando a reestruturação administrativa e o treinamento do pessoal docente e técnico do sistema educacional brasileiro em todos os níveis (primário, médio e superior). Conforme os acordos MEC/USAID, “os problemas educacionais eram sempre decorrentes da incapacidade dos administradores da educação brasileira. Daí o uso de órgãos centrais de decisão e administração educacional para a coordenação e execução dos programas propostos pelos acordos” (AMORIM, 1984, p.83).

Em Santa Catarina, a assistência técnica se fez presente durante a elaboração do Plano Estadual de Educação, especialmente na realização do IV CEOSE – Colóquio Estadual sobre a Organização do Sistema Estadual de Ensino, realizado na cidade de Florianópolis entre cinco e oito de julho de 1967, sob a coordenação da Faculdade de Educação da UDESC. Esse evento teve patrocínio do Ministério da Educação e Cultura em convênio com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e contou com a participação dos professores Jacques Torfes e Michel Debrun (peritos da UNESCO), que debateram com autoridades catarinenses a situação educacional do Estado. Os documentos resultantes do colóquio, “ênfaticamente a necessidade de traçar um plano educacional para o Estado, bem como a necessidade de adotar medidas administrativas que assegurassem sua realização” (AMORIM, 1984, p. 23).

Além desses documentos, as pesquisas realizadas, entre os anos de 1966 a 1968, pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) – patrocinadas pelo Gabinete de Planejamento do Governo do Estado – e destinadas a verificar as condições educacionais de Santa Catarina apontavam a necessidade de elaborar um plano que orientasse as ações no campo da educação. Conforme Amorim (1984), para acatar estas recomendações, o governador Ivo Silveira constituiu a Comissão Superior de Estudos e o Grupo de Trabalho (Decreto 7.023/1968) – composto exclusivamente por membros do Conselho Estadual de Educação – para a elaboração do Plano Estadual de Educação 1969/1980.

Segundo esse Plano, a educação era importante para o desenvolvimento socioeconômico, pois através do processo de escolarização era possível formar mão-de-obra qualificada necessária ao sistema produtivo e auxiliar no estabelecimento de novos padrões de mobilidade social possibilitando a elevação da renda individual com a aquisição de novos hábitos de consumo. Nesses termos, a educação deveria correr paralela ao processo econômico, pois “sem educação são nulas as possibilidades para abrir novos horizontes tecnológicos [...], pois o desenvolvimento de nossa sociedade somente seria alcançado através do ajustamento do sistema de ensino aos projetos de progresso desta mesma sociedade” (SANTA CATARINA, 1969, p. 3). Mas a educação não poderia ser compreendida como um processo isolado, desarticulado das metas econômicas, pois, o próprio texto alerta para o fato de que não se pode esperar todo o progresso como decorrência da educação.

Os objetivos traçados por esse Plano visavam entre outros aspectos, garantir a igualdade de oportunidades à população do Estado buscando promover a expansão cultural, social e econômica em todo o seu território; estabelecer a obrigatoriedade escolar às crianças entre sete e 14 anos garantindo a escolarização por oito anos seguidos; implantar uma nova estrutura escolar através da criação de um ciclo fundamental comum de oito anos - composto pelo ensino primário e do ensino entre 5º e 8º graus equivalente ao 1º ciclo ginásial de que trata a Lei nº 4.024 de 1961; reorganizar o ensino médio de 2º ciclo implantando um novo regime de opções (Secundário, Pedagógico e Técnico). Também fica evidenciada a necessidade de formar, aperfeiçoar e reciclar o pessoal docente, técnico e administrativo para a expansão e aprimoramento dos diferentes graus, ramos e modalidades de ensino.

É importante ressaltar as alterações realizadas pela Lei nº 4.394 de 1969 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino (tabela 5). Essa lei atribuiu nova nomenclatura aos graus de ensino ao chamá-los de ciclos. Da mesma maneira, o ensino normal passa a ser chamado de ensino pedagógico, a ser ministrado em escolas normais ou institutos de educação, com duração de quatro anos, sendo os dois primeiros comuns aos demais cursos do ciclo médio, ou seja, um ano exclusivamente profissionalizante seguido de um estágio obrigatório e remunerado.

Tabela 5 – Modificações da Lei nº 4.394 de 1969 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino

Lei nº 3.191/1963	Lei nº 4.394/1969
Ensino de Grau Primário - Ensino pré-primário - Ensino primário	Ciclo Básico
Ensino de Grau Médio - Ensino Secundário - Ensino Técnico - Ensino Normal	Ciclo Médio - Ensino Secundário - Ensino Técnico - Ensino Pedagógico (Normal)
Educação de Grau Superior	Ciclo Superior

Fonte: Lei nº 3.191/1963 e Lei nº 4.394/1969 que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino

O Plano, cuja previsão era ser desenvolvido no período de 1969 a 1980, foi dividido em três períodos de implantação traçando metas de curto (1969/1971), médio (1969/1974) e longo (1969/1980) prazo. Foram definidas como metas de curto prazo: a reciclagem e aperfeiçoamento dos diretores, inspetores e professores para implantação da nova estrutura de ensino e a implantação de centros de treinamento destinados à melhoria do pessoal docente e técnico, sobretudo, do ciclo básico. Esses centros deveriam estar articulados ao Centro de Treinamento e Reciclagem de Florianópolis, o qual funcionaria articulado com a Faculdade de Educação da UDESC. Em médio prazo, ficou previsto o aperfeiçoamento e reciclagem da totalidade de professores do ciclo básico e como meta de longo prazo estava prevista a eliminação das categorias de professores leigos²⁷ e regentes de ensino primário nos quadros do magistério estadual, apesar da Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1969 ter previsto que enquanto não houvesse número suficiente de professores primários formados pelos colégios normais e pelos institutos de educação, a habilitação para o magistério seria obtida por meio do exame de suficiência realizado pelos estabelecimentos credenciados pelo Conselho Estadual de Educação.

A nosso ver, a principal meta definida pelo Plano, considerada de curto prazo, é a eliminação da admissão de professores leigos para o ensino estadual estimulando os municípios a também reduzirem gradativamente o ingresso de leigos. Aos professores que já faziam parte

²⁷ No conjunto dos documentos analisados, identificamos a denominação “professor leigo” utilizada pela primeira vez no Plano Estadual de Educação 1969/1980. Essa denominação aparece como substituta da expressão “não-habilitados”.

do quadro do magistério seria realizado, a partir de 1970, um “programa setorial destinado à recuperação dos professores leigos integrantes da rede estadual, municipal e particular. Cursos pedagógicos experimentais [deveriam] ser os instrumentos básicos desse plano” (SANTA CATARINA, 1969, p. 5). Foi previsto também auxílios como bolsas de estudos e compra de material didático para esses professores, assim como, o estímulo para aproveitarem as oportunidades oferecidas pelos Exames de Madureza. Esses exames já estavam previstos na LDB/1961 e eram permitidos aos maiores de dezesseis anos para a obtenção do certificado de conclusão do curso ginásial e aos maiores de dezenove anos para obtenção do certificado do curso colegial, “após estudos realizados sem observância do regime escolar²⁸”. Enfim, face à precariedade, suficientemente diagnosticada, do sistema estadual de ensino, o governo prioriza a formação do magistério, seja pela via da formação inicial, seja pela implementação de programas de capacitação ou de formação continuada do magistério.

2.2.2 Reformas educacionais do Regime Militar

Antes mesmo de colocar em prática os princípios regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a sociedade brasileira foi surpreendida pelo Golpe de Estado de 1964. O período de 1964 a 1985, conhecido como o da ditadura militar, caracteriza-se, *grossa modo*, pela intervenção do Estado na economia e nas relações sociais e institucionais. O golpe de 1964 implantou no país uma nova política econômica, visando incrementar o processo de desenvolvimento industrial, com base no capital multinacional e associado. Esse processo pretendia substituir padrões e valores, de caráter mais nacionalista, por outros, de caráter mais capitalista, colocando em prática uma nova concepção de economia, com a finalidade de substituir a economia dependente vigente pela economia interdependente.

O governo militar implementa, para tanto, diretrizes político-administrativas indispensáveis à ampliação do controle estatal. Os atos institucionais asseguraram o controle ideológico, político, econômico e educacional com a centralização, quase que absoluta, no poder executivo em detrimento dos demais poderes (Legislativo e Judiciário) e submeteram a sociedade civil ao arbítrio das forças sociais representadas

²⁸ Cf. Decreto-Lei nº 709 de 1969 que deu nova redação ao art. 99 da Lei nº 4.024 de 1961. Esse artigo foi revogado pela Lei nº 5.692 de 1971.

pelo Estado. No campo educacional, os pressupostos básicos da política do Governo Federal figuraram no I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1972/1974) do governo Médici. As diretrizes fundamentais desse plano condicionaram a política educacional expressa, sobretudo, por meio das leis nº 5.540 de 1968 (Reforma do Ensino Superior) e nº 5.692 de 1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus).

A política educacional implementada, após 1964, foi fruto do planejamento técnico-econômico, emanado do Poder Executivo Federal. Suas finalidades expressavam a necessidade de integração entre recursos humanos e os princípios básicos da doutrina da segurança nacional e desenvolvimento²⁹. Convém ressaltar, a importância do Instituto de Pesquisa e de Estudos Sociais, criado em 1961, ao realizar estudos que auxiliaram na formulação de reformas que visavam adequar o modelo educacional em vigor às exigências do modelo de industrialização adotado pelo regime militar. Assim, os dispositivos legais postos em prática em nome da reestruturação do Estado e da reorganização dos sistemas educacionais, “provocaram profundas transformações nos sistemas de ensino, particularmente nas esferas federal e estaduais, pois as redes municipais ainda eram incipientes, [transformando] os órgãos de administração dos sistemas de ensino em meras instâncias de execução das decisões federais” (VALLE, 2003, p. 31-32).

Segundo Valle (1996), a reforma do ensino superior redefiniu o papel das instituições de ensino superior e produziu efeitos imediatos na estrutura organizacional das universidades, ao introduzir mudanças como: departamentalização, matrícula por disciplina e regime de créditos. A partir da reforma universitária de 1968, a instituição universitária passou a ser concebida como um dos agentes do desenvolvimento nacional, voltada à preparação técnico-profissional dos recursos humanos necessários à indústria emergente. De acordo com Valle (1996, p. 24), “as alterações introduzidas na sua estrutura organizacional, de caráter aparentemente administrativo e pedagógico, apresentavam, todavia, um significado político, capaz de promover a desmobilização e desorganização de amplos setores educacionais”.

A implantação da reforma de 1971 provocou mudanças importantes nos níveis de ensino. Sua principal inovação foi a configuração do ensino de 1º grau resultante da fusão entre o ensino

²⁹ O binômio “segurança e desenvolvimento”, elaborado pela Escola Superior de Guerra e adotado pelo Estado brasileiro a partir do golpe de 1964, procurava colocar fim a ameaça da ascensão da massa, concorrendo para reorganizar e concentrar o poder do Estado. (AURAS, 1998)

primário e o nível ginásial. O ensino de 1º grau, que hoje corresponde ao ensino fundamental, foi dividido igualmente em dois níveis: de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série. A obrigatoriedade escolar é assim estendida de quatro para oito anos obedecendo ao que havia previsto a Constituição Federal de 1967. O ensino médio assume o caráter profissionalizante, com duração de três a quatro anos conforme a habilitação, e passa a denominar-se ensino de 2º grau, hoje ensino médio. Em Santa Catarina, a extensão da obrigatoriedade escolar e a criação do ciclo fundamental de oitos anos foram introduzidas pela Lei do Sistema Estadual de Educação no ano de 1969 (Lei nº 4.394) e reafirmada pelo Plano Estadual de Educação de 1969/1980, o que ocorreu, como vimos, dois anos antes da implantação da reforma federal.

Diferentemente da LDB de 1961 que não define a formação mínima exigida para o exercício do magistério, mas apenas sinaliza que caberia aos estados fixarem as condições para admissão nos cargos de regente de ensino primário, a reforma de 1971 estabelece a exigência de uma formação mínima. Para o ensino de 1ª a 4ª série se torna necessária a habilitação de 2ª grau e para o ensino de 5ª a 8ª série a habilitação de grau superior. Os professores de 1ª a 4ª série poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries caso sua habilitação de 2º grau tivesse sido obtida em quatro séries. Aos que possuíam a habilitação de 2º grau cursada em três anos, seria possível lecionar de 5ª a 8ª série mediante a realização de estudos adicionais visando a formação pedagógica. Esses cursos teriam a duração de um ano letivo. Da mesma forma, os professores de 5ª a 8ª série poderiam lecionar para a 2ª série do 2º grau mediante estudos adicionais de, no mínimo, um ano letivo.

A reforma ainda sugeriu aos sistemas de ensino o investimento em aperfeiçoamento e atualização contínua de professores e especialistas em educação. Sendo que, ao fixarem a remuneração dos professores, os sistemas de ensino deveriam considerar a realização desses cursos de formação ou aperfeiçoamento, sem distinção do nível lecionado. Apesar dos incentivos à formação docente, ainda persiste a insuficiência de professores habilitados para atender as necessidades da escolarização. Desse modo, poderiam lecionar, ainda que de modo temporário, professores que respondessem aos seguintes critérios: até a 6ª série diplomados para o magistério com habilitação obtida em três séries do 2º grau; até a 8ª série diplomados para o magistério com habilitação obtida em quatro séries do 2º grau; em todo o ensino de 2º grau portadores do diploma de licenciatura de 1º grau. Em razão da significativa expansão do ensino primário, como demonstram os estudos de Valle et al (2004), a taxa dos alunos escolarizados de 1ª a 4ª série em

Santa Catarina evoluiu de 60% para 71% no período compreendido entre 1970 e 1978, embora quase 30% das crianças em idade escolar continuavam fora da escola.

Ao serem aplicados esses critérios, caso ainda houvesse número insuficiente de professores, poderiam lecionar: até a 5ª série candidatos habilitados em exames de capacitação regulados pelo Conselho Estadual de Educação; até a 6ª série candidatos que haviam concluído a 8ª série e preparados em cursos intensivos; nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior. A legislação ainda é mais flexível ao prever que a falta de professores licenciados poderia ser suprida por profissionais licenciados em outros cursos, desde que realizassem complementação de seus estudos visando à formação pedagógica.

2.2.3 A criação dos grupos ocupacionais: o grupo ocupacional educacional

O quadro geral do poder executivo de Santa Catarina foi novamente reformulado pela lei nº 4.441 de 1970. Essa lei determina que os cargos dos funcionários públicos estaduais fossem reestruturados e congregados em grupos ocupacionais, ou seja, um conjunto de carreiras identificado por atividades afins. O artigo terceiro define que os grupos seriam classificados nas seguintes áreas: biomédica, tecnológica, socioeconômica, agropecuária, educacional, policial, fiscal e administrativa. O grupo educacional estaria organizado de forma hierárquica de acordo com o nível da formação escolar. Dentre os documentos analisados por esta pesquisa, é nessa lei que identificamos pela primeira vez, de forma explicitada, uma organização e estruturação da carreira docente. Para lecionar no Ciclo Básico I, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª série, era exigido a formação em nível médio, o que supunha a detenção do diploma de normalista.

A criação do grupo ocupacional educacional desenha à carreira docente no Estado de Santa Catarina, criando e ampliando o número de cargos e diversificando as funções no magistério estadual (tabela 6). Entretanto, diferentemente do que ocorreram com outras atribuições do grupo ocupacional educacional os cargos para o Ciclo Básico I (referente a professores que lecionavam de 1ª a 4ª série) foram diminuídos em 40%, passando de 5.000 para 3.000. Esse número volta a

ser ampliado em 1973 quando são criados mais 3.500 cargos³⁰.

Seguindo as determinações do Plano Estadual de Educação 1969/1980, não identificamos, na estrutura organizacional do grupo educacional, menção aos regentes de ensino primário, tampouco aos professores sem habilitação. O que chama atenção é a estabilidade no número de cargos de professores primários de 1965 a 1973. Não localizamos durante o período iniciativas do Estado catarinense visando a ampliação do quadro desses professores. Esse fato revela a lentidão da política educacional em termos de expansão das oportunidades de escolarização desse nível escolar. Conforme os dados do censo demográfico de 1970, o percentual de catarinenses que não sabiam ler e escrever era de 30%. Valle e Ruschel (2009) ressaltam que além da expansão das oportunidades ser lenta os percursos escolares foram marcados pela exclusão, como apontam os dados mencionados pelas autoras: “os próprios órgãos oficiais estimavam que dos 1.000 alunos que ingressaram na 1ª série em 1966, apenas 319 concluiriam a 4ª série, 47 terminariam o curso ginásial e 18 obteriam um diploma de nível médio” (VALLE e RUSCHEL, 2009, p.190).

Outro aspecto presente no documento que cria os grupos ocupacionais refere-se aos cargos relacionados à estratégia do planejamento, como, por exemplo, os cargos de assessor de planejamento e orientador de ensino que passam a integrar a carreira dos profissionais da educação.

Tabela 6 – Número de cargos e funções do Grupo Ocupacional Educacional - 1970

Grupo Ocupacional Educacional			
Anterior a 1970		Posterior a 1970	
Cargo	Nº de vagas	Cargo	Nº de vagas
		Nível Superior	
		Assessor de Planejamento	5
Técnico de Educação	15	Técnico de Educação	25
Orientador de Educação Física	6	Orientador de Educação Física	12
Inspetor Escolar	34	Coordenador Local	113
		Orientador de Ensino	24
		Professor de Ciclo	1.000

³⁰ Lei nº 4.983 de 1973.

		Médio	
		Professor de Ciclo Médio – Educação Física	250
		Professor de Ciclo Básico II	3.000
		Professor de Ciclo Básico II – Educação Física	500
		Professor de Ensino Especial II	25
		Nível Médio	
Professor Normalista	5.000	Professor de Ciclo Básico I	3.000
Professor de Educação Física	120	Professor de Ciclo Básico I – Educação Física	500
		Professor de Ensino Especial	50
Professor de Ensino Profissional	249	Professor de Artesanato	249
		Inspetor de Disciplina	100
		Nível Primário	
Bedel	86	Bedel	181
Zelador de Gabinete	53		
Servente	2.553	Servente de Escola	3.200
		Vigia de Escola	211

Fonte: Elaborado com base no anexo I da Lei nº 4.441 de 1970.

2.2.4 Da rigidez de ingresso ao acesso funcional: o Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975

Por fim, nos concentramos no Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975 (Lei nº 5.205 de 1975). Esse documento legal estabeleceu novas normas para os integrantes do magistério de 1º e 2º graus, seguindo as orientações do Plano Estadual de Educação de 1969/1980, que determinou a reformulação do Estatuto do Magistério Público Estadual de 1960, a fim de que fossem estabelecidos os direitos

e deveres dos docentes e redefinidos os requisitos de ingresso na carreira docente.

Esse texto legislativo institui que o exercício do magistério exige conhecimentos profundos e competência especial, adquiridos e mantidos através de estudos contínuos, como também responsabilidades pessoais e coletivas para com a educação e o bem-estar dos alunos e da comunidade. Os cargos de provimento efetivo enquadram-se em dois grupos funcionais: docentes e especialistas em assuntos educacionais. Para integrar o quadro do magistério seria indispensável uma habilitação específica obtida em cursos de formação profissional, a primeira ação que deveria ser realizada por parte de um pretendente ao cargo de efetivo no magistério público era a aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos.

O estágio probatório volta a ser regulamentado como condição para ser efetivado no cargo, após aprovação no concurso público. Segundo o Estatuto de 1975, o estágio probatório é um período de dois anos de efetivo exercício, durante o qual são apurados os requisitos necessários à confirmação ou não do membro no cargo efetivo para o qual fora nomeado. Os requisitos seriam: idoneidade moral; assiduidade; disciplina; eficiência e produtividade; dedicação às atividades educacionais.

O Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975 regulamenta as habilitações profissionais exigidas para cada categoria funcional do grupo ocupacional docente e estabelece as normas para mudanças de categorias, o que o texto denomina como *acesso*. O *acesso* consiste, portanto, no traslado de uma categoria à outra sendo exigida do requerente, além da habilitação profissional, a participação em cursos de aperfeiçoamento na área da educação. A possibilidade de acesso só ocorreria quando houvesse vagas disponíveis no cargo pretendido. O sistema de acesso é previsto pela Reforma Federal de 1971 (Lei nº 5.692), sendo que cada Estado da federação deveria prever em seu estatuto a estrutura da carreira do magistério de 1º e 2º graus com acessos graduais e sucessivos.

A tabela 7 indica a categoria profissional e sua respectiva habilitação profissional. As habilitações previstas vão desde o ensino de 2º grau obtido em três séries anuais, para a categoria *professor I*, a títulos de pós-graduação, para a categoria de professor *licenciado III*. A partir dessa tabela, é possível observar de fato a constituição da carreira docente, pois o texto legislativo de 1975 não estabelece a categoria profissional conforme o grau de ensino lecionado, tal como o documento de criação do grupo ocupacional docente, mas de acordo

com o grau de escolaridade do professor. Assim, há uma descrição detalhada da habilitação profissional exigida, com seu respectivo padrão de vencimento e categoria funcional. Os avanços nessa hierarquia poderiam ser alcançados através do *acesso*.

Tabela 7 – Habilitação profissional exigida para cada categoria funcional prevista pelo Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975

CATEGORIA FUNCIONAL	CLASSE ³¹	HABILITAÇÃO PROFISSIONAL
Professor I	A, B e C	Habilitação específica de 2º grau obtida em três séries
Professor II	A, B e C	Habilitação específica de 2º grau obtida em quatro séries ou em três séries seguida de estudos adicionais equivalente a um ano letivo.
Professor Licenciado I	A, B, C e D	Habilitação específica de grau superior representada por licenciatura de 1º grau, com ou sem estudos adicionais.
Professor Licenciado II	A, B e C	Habilitação específica de grau superior representada por licenciatura de 2º grau.
Professor Licenciado III	D e E	Habilitação específica de pós-graduação obtida em curso de especialização, mestrado ou doutorado.

Fonte: Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975 (Lei nº 5.294).

Além disso, o Estatuto de 1975 estabelece o número de cargos correspondentes a cada uma das categorias profissionais. É possível observar o grande número de cargos relacionados à categoria funcional *professor I*: 30.000 cargos. Essa categoria cuja habilitação exigida é o 2º grau em três séries anuais era, conforme a estrutura do grupo ocupacional educacional, condição mínima para o exercício no magistério do ensino primário. Apresentamos também as modificações da Lei nº 5.505 de 1978, que ampliou o número de cargos no magistério público estadual: das 66.000 vagas passa-se, no ano de 1978, a 68.500 vagas. São ampliadas as vagas para as categorias de *professor II* e *professor licenciado II* e reduzido para a categoria de *professor licenciado I* (tabela 8). Supomos que as categorias de *professor I* e *professor II* atendiam a demanda pela escolarização

³¹“Classe” refere-se ao padrão de vencimento.

primária, essas categorias representavam 68% do total de professores do magistério público catarinense no final da década de 1970.

Tabela 8 – Número de vagas na categoria funcional docente (1975-1978)

	Categoria Funcional Docente	Número de vagas de acordo com a classe					
		A	B	C	D	E	TOTAL
Lei n° 5.294/1975	Professor I	15.000	9.000	6.000			30.000
	Professor II	6.000	4.000	3.000			13.000
	Professor Licenciado I	5.000	4.000	3.000	2.000		14.000
	Professor Licenciado II	3.000	2.500	2.000	1.000	500	9.000
							66.000
Lei n° 5.505/1978	Professor I	15.000	9.000	6.000			30.000
	Professor II	6.000	4.000	3.000	2.000	2.000	17.000
	Professor Licenciado I	5.000	4.000	-	-		9.000
	Professor Licenciado II	6.000	3.000	2.000	1.000	500	12.500
							68.500

Fonte: Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975 (Lei n° 5.294) e Lei n° 5.505 de 1978.

Ao longo do período investigado pudemos perceber que a exigência de uma formação mínima para exercício no magistério primário foi se constituindo e se elevando. Apesar dos concursos para professores aparecerem com relativa frequência, no início do período investigado, eles são bastante fragmentados e flexíveis, visto que a legislação estadual previa ingresso de professores não-concursados e mesmo sem habilitação profissional para atuar nos estabelecimentos de ensino. Todavia, há indícios de um movimento maior de escolarização dos docentes, como apontado pelo Plano Estadual de Educação 1969/1980 e no Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975 que afirma a necessidade de habilitação específica para o exercício da função docente. Cabe-nos indagar se essas prescrições se efetivaram analisando o nível de escolaridade dos professores primários que atuaram na rede pública estadual catarinense, o que nos permite perceber se há diferenças entre o instituído e o realizado. Para tanto, vamos traçar um panorama com objetivo de ilustrar quem foram os

professores que atuaram no magistério público estadual entre os anos de 1950 a 1980.

3 DA TRAJETÓRIA ESCOLAR À CARREIRA PROFISSIONAL: O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES

3.1. ORIGEM SOCIOPROFISSIONAL

Os estudos do campo da sociologia da educação, sobretudo a partir dos anos de 1960, vêm procurando desvelar o papel da instituição escolar entre os mecanismos de manutenção e reprodução da hierarquia social. Nessa perspectiva, os trabalhos do sociólogo Pierre Bourdieu sobre o sistema de ensino francês foram significativos para desnaturalizar a frágil ideia de mobilidade social via instituição escolar. Assim, essa instituição contribui com a conservação social ao dar legitimidade às desigualdades de percurso escolar como resultado de aptidões ou dons naturais, obscurecendo outros fatores que contribuem nesse processo, tais como: a relação familiar a respeito da escola, da cultura escolar e das possibilidades de futuro oferecido. De acordo com o autor:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2007, p. 41-42)

O capital cultural e o *ethos*, combinados, auxiliam na definição das atitudes dos membros das diferentes classes sociais diante da escola. Essas atitudes são a representação do sistema de valores característico da posição social que ocupam, nesse sentido, as famílias têm aspirações limitadas pela posição social à qual pertencam. Além disso, Bourdieu (2007) ressalta que essas variáveis – capital cultural e *ethos* – por si só não justificam as vias de transmissão da herança cultural que as famílias mais cultas transferem aos seus filhos. Ela também se constitui num capital de informações sobre as carreiras mais privilegiadas e sobre as orientações que conduzem a elas, sobre o funcionamento do sistema de ensino e sobre as significações dos resultados escolares.

Pierre Bourdieu (2007) classifica o capital cultural sob três formas: no *estado incorporado*, no *estado objetivado* e no *estado institucionalizado*. O primeiro refere-se a um trabalho de incorporação e de assimilação da acumulação de capital cultural que se torna parte integrante do agente, configurando um *habitus*. O segundo relaciona-se aos suportes materiais, tais como: a posse de quadros, livros, dicionários, que se transmitem em sua materialidade. Por último, o *estado institucionalizado* relaciona-se à posse de um diploma, compreendido pelo autor, “como uma certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 78).

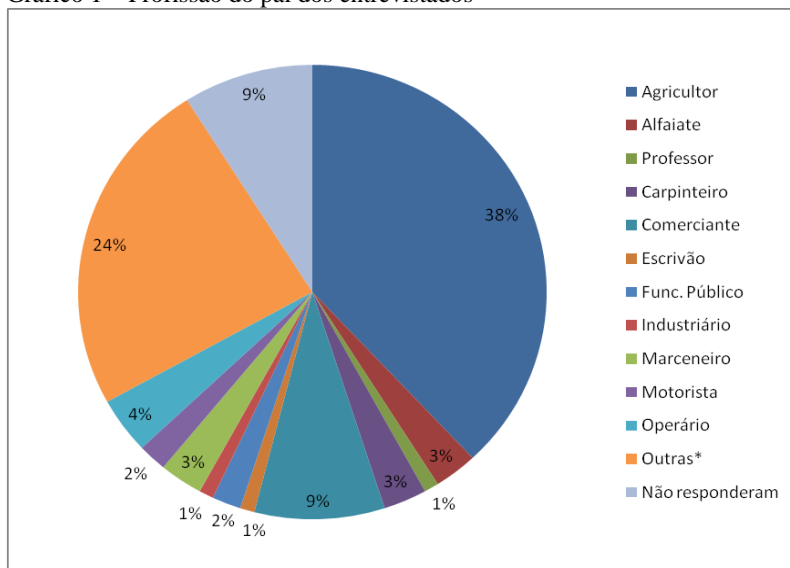
A transmissão da herança cultural ocorre em duas instâncias primordiais: a família e a instituição escolar. Os vereditos de tal instituição contribuem de forma positiva ou negativa para confirmar os julgamentos e as sanções familiares. A instituição escolar é, assim, depositária da autoridade e das ambições de todo grupo familiar. A cumplicidade entre esses vereditos, variável segundo o grau de credibilidade que as famílias depositam no contrato pedagógico, contribui para a construção de identidades sociais e profissionais.

Tendo como referência os pressupostos teóricos apresentados, procuramos analisar o peso da origem social sobre o percurso escolar e sobre a escolha das áreas profissionais. Sempre com o objetivo de verificar os fatores que identificam o corpo docente estadual, examinaremos a origem socioprofissional e sociocultural dos professores primários, comparando o nível de escolaridade e as atividades profissionais de seus pais e cônjuges. A fim de caracterizar os movimentos ascendentes, descendentes ou de reprodução entre essas duas gerações, buscamos perceber a que ponto o nível de escolaridade dos pais em relação à dos cônjuges modificou-se. Nossa amostra é constituída de 137 professores aposentados da rede estadual de ensino que atuaram no magistério entre os anos de 1950 a 1980: desse total 92% são mulheres e 8% são homens.

Ao analisarmos as profissões que foram, ou ainda são, exercidas pelos pais dos entrevistados constatamos que grande parte exerceu profissões atreladas a um baixo nível de capital cultural e escolar (gráfico 1). Observamos que 38% são filhos de agricultores, 9% de comerciantes e 4% de operários. Também foram identificadas profissões que tendem a ser associadas a um nível mais elevado de capital escolar, entretanto, esses números representam um percentual muito pequeno da amostra analisada. Identificamos que 2% são filhos de professores e

outros 2% tem pais funcionários públicos. Ainda foram mencionadas as funções de administrador, escrivão e tabelião que, geralmente, exigem um nível de escolaridade um pouco mais elevado.

Gráfico 1 – Profissão do pai dos entrevistados



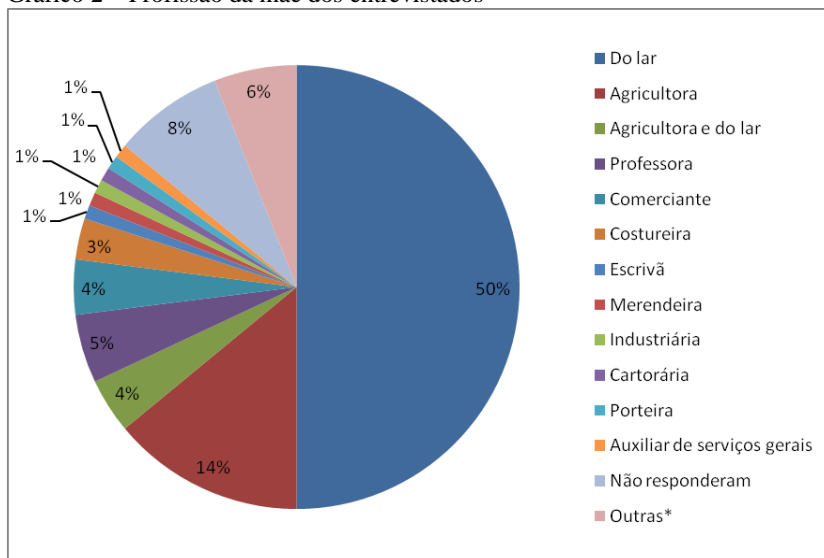
*Equivale a profissões que foram mencionadas apenas uma vez, a saber: administrador, empresário, tabelião, barbeiro e delegado, queijeiro, serrador, cambista, coletor, rizicultor, motorista e carroceiro, ferreiro e encanador, cartorário e professor, padeiro e, por fim, pedreiro. Acrescenta-se a esse número 6% que responderam apenas falecidos e 3% aposentados.

Fonte: Questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino e pertencentes ao acervo do projeto “Memória Docente”.

Com relação à profissão da mãe identificamos um quadro similar, ou seja, profissões vinculadas à baixa aquisição de capital escolar. A variável sexo tem uma influência indiscutível, revelando distâncias importantes entre os pais e as mães: metade dos entrevistados disse que suas mães são do lar; 4% exercem concomitantemente as funções de donas de casa e agricultoras e 14% apontaram que suas mães são apenas agricultoras, provavelmente essas mulheres também exerciam as atividades de donas de casa, somando os dois índices o percentual chega a 18% (gráfico 2). Enquanto os pais exercem múltiplas atividades, em boa parte dos setores da economia, as mães estão mais presentes nas atividades tradicionalmente classificadas como adequadas às mulheres:

nas profissões mais especializadas, tais como o magistério (5% eram professoras), ou nas atividades de menor ou mesmo nenhuma qualificação, como a costura ou a cozinha.

Gráfico 2 – Profissão da mãe dos entrevistados



* 3% falecidas e 3% aposentadas

Fonte: Questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino e pertencentes ao acervo do projeto “Memória Docente”.

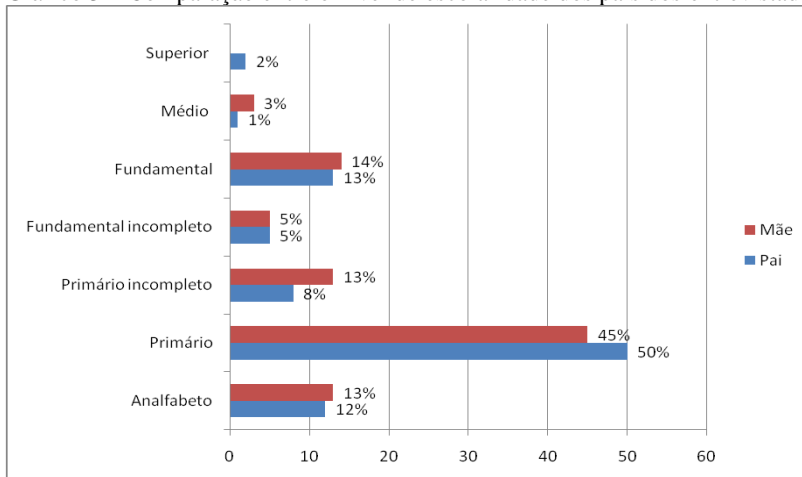
Comparando o nível de instrução dos pais dos entrevistados (gráfico 3), percebemos que metade do grupo de pais possui o ensino primário completo, enquanto 45% das mães possuem este nível de ensino. O número de analfabetos ficou em 13% no grupo de mães e 12% no de pais. Enquanto 2% dos pais concluíram o ensino superior, este nível de ensino não foi cursado por nenhuma mãe. O nível de instrução mais elevado cursado por elas foi o ensino médio, alcançado por apenas 3% da amostra. Somente 1% dos pais dos entrevistados possui o ensino médio completo; 13% das mães não completaram o ensino primário³². Entre os pais, este percentual cai para 8%³³. Com relação ao ensino fundamental há uma pequena diferença entre os dois grupos. Enquanto

³² Dessas, 1% possui a primeira série; 1% a segunda série e 10% concluíram a terceira série primária. 1% mencionou apenas ensino primário incompleto.

³³ Entre os quais 1% cursou a primeira série; 3% a segunda série, o mesmo número concluiu a terceira série primária. 1% mencionou apenas ensino primário incompleto.

14% das mães possuem este nível de ensino³⁴, o percentual no grupo dos pais é de 13%; 5% em ambos os grupos não concluíram esse nível de ensino³⁵. Percebe-se que há uma relativa similitude nos dois grupos, com um pequeno avanço no dos pais.

Gráfico 3 – Comparação entre o nível de escolaridade dos pais dos entrevistados



Fonte: Questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino e pertencentes ao acervo do projeto “Memória Docente”.

Com relação ao grau de escolaridade do cônjuge constatamos que 36% possuem o ensino primário e 17% o ensino fundamental. O ensino médio foi cursado por 18% e 9% concluíram o ensino superior; 2% dos cônjuges são analfabetos³⁶. O exame dos dados estatísticos permitiu constatar que houve uma mobilidade ascendente no processo de escolarização entre as duas gerações. Enquanto a metade dos pais frequentou somente as quatro primeiras séries escolares, 36% dos cônjuges deixaram a escola com este mesmo nível de escolaridade. Enquanto somente uma pequena parcela (2%) do grupo de pais frequentou o ensino superior, 8% dos cônjuges concluíram esse nível de ensino.

³⁴ Englobamos nesse percentual o curso normal regional e o ensino complementar.

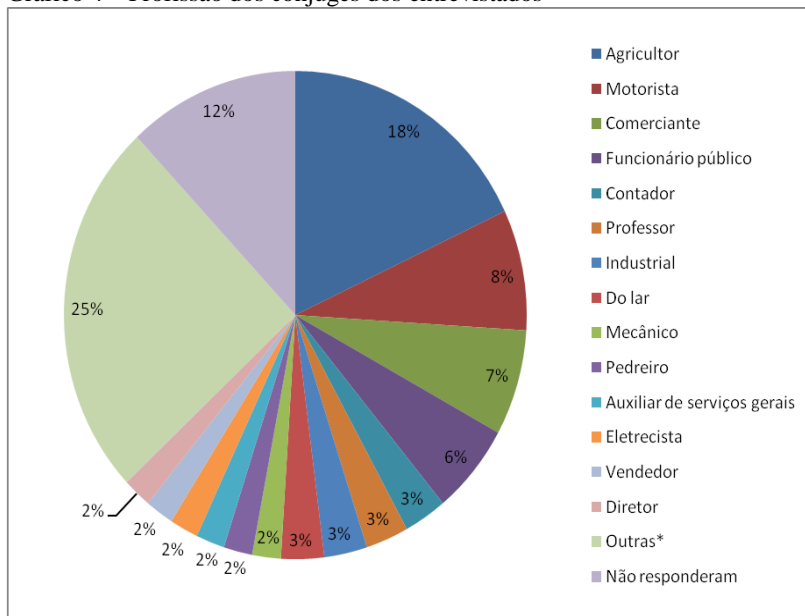
³⁵ Dos entrevistados, 9% não informaram o nível de escolaridade do pai e 7% o da mãe.

³⁶ Entre aqueles que interromperam seu processo de escolarização: 4% possuem o ensino fundamental incompleto, 2% o ensino médio e 2% o ensino superior incompleto. 10% dos entrevistados não informaram o nível de escolaridade do seu cônjuge.

Desse modo, é possível perceber que a expansão tardia das redes públicas estaduais e municipais teve como consequência um nível de escolaridade mais baixo para os pais dos professores entrevistados em relação aos seus cônjuges. Enquanto a maioria dos pais tiveram um nível de escolaridade limitado ao ensino primário, com pouca qualificação, uma parte dos cônjuges já são diplomados nos níveis médio e/ou superior. É possível que os cônjuges tenham se beneficiado de condições educacionais mais favoráveis que proporcionaram um aumento nos níveis de escolaridade, permitindo-lhes obter diplomas de níveis mais elevados, e então exercer atividades profissionais mais bem qualificadas.

Tomemos agora os tipos de ocupações dos cônjuges.

Gráfico 4 – Profissão dos cônjuges dos entrevistados



*Equivale a profissões que foram mencionadas apenas uma vez: construtor, balconista, ferreiro, instrutor agrícola, agente industrial, torneiro mecânico, carpinteiro, viajante, alfaiate, músico, agropecuarista, metalúrgico e agricultor, protético, autônomo, doméstica, auxiliar de escritório, escriturário, agente da polícia civil, atendente, bancário, operador de máquina, fabricante de móveis, tratorista. Reúne ainda 7% que responderam apenas aposentado.

Fonte: Questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino e pertencentes ao acervo do projeto “Memória Docente”.

A análise da situação profissional dos cônjuges revela que grande parte deles exercem atividades vinculadas ao setor primário e terciário da economia (gráfico 4): 18% são agricultores, 8% são motoristas e 7% comerciantes. Entre as profissões que envolvem um nível mais elevado de qualificação e, conseqüentemente, de escolarização, 3% são professores, 3% são contadores e 7% são mecânicos. Comparando as funções exercidas pelos pais e pelos cônjuges no setor onde se concentram as ocupações mais “prestigiadas”, notamos que o número de cônjuges é superior ao dos pais. É possível que tal fato se explique pelo processo de urbanização da sociedade, haja vista uma transferência de ocupações da zona rural para a zona urbana: enquanto 38% dos pais e 50% das mães exerceram atividades agrícolas, o número de cônjuges é de 18%.

Outro aspecto a ser observado, a partir da análise da situação profissional das mães, é o maior acesso das mulheres ao mundo do trabalho. A análise dos dados revela que houve uma mobilidade ascendente entre as gerações observadas: as mães eram menos representadas no mundo do trabalho e aparecem no quadro das ocupações menos qualificadas, já suas filhas vão ultrapassar o nível da escolaridade obrigatória e ocupar cargos que exigem níveis de escolarização mais elevados associados à qualificação profissional.

3.2 O GINÁSIO NORMAL: PORTA DE ENTRADA PARA A CARREIRA DOCENTE

Dos 137 professores entrevistados, 51% realizaram o ensino primário em escolas isoladas e 19% em escolas reunidas³⁷. Quanto ao tipo de ensino médio cursado, 82% fizeram o 1º ciclo do ensino normal, ou seja, o ginásio normal. O período de maior conclusão desse nível de ensino é a década de 1960, correspondendo a 34% do total de entrevistados³⁸.

Convém ressaltar que, segundo os estudos de Schneider (2008), a segunda metade do século XX se caracteriza por uma “explosão” das oportunidades de acesso ao ginásio normal no Estado catarinense,

³⁷ O questionário não contemplou no seu quadro de perguntas outras opções, tais como: grupos escolares e ensino complementar. Apesar disso, localizamos em três questionários a observação de ter cursado o ensino complementar e em outros dois a observação “grupo escolar” ao lado do ano de conclusão do ensino fundamental.

³⁸ Dos entrevistados, 23% não responderam a esta pergunta. Os demais concluíram o atual ensino fundamental nas décadas de 1970 (15%), 1950 (23%), 1940 (4%) e 1930 (1%).

priorizado, sobretudo, nos municípios do interior do Estado. A partir da análise dos índices de matrícula, a autora demonstra o processo de expansão das oportunidades escolares entre os anos de 1946 a 1969³⁹: “o maior índice de alunos no ciclo ginásial foi registrado em 1955, com 84,67% do total de alunos” nos dois ciclos no ensino normal. “Em 1965 o ciclo ginásial registrou 71,91% das matrículas do Ensino Normal, menor índice verificado no período” (SCHNEIDER, 2008, p.54).

A preocupação em formar professores para atuarem nas escolas primárias do Estado, especialmente, nas cidades do interior, por intermédio da ampliação do ciclo ginásial, é perceptível no discurso do governador Irineu Bornhausen em mensagem anual à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina no ano de 1955:

O Ensino Normal, desde a expedição da respectiva lei orgânica, tomou vulto na sua expansão, o que se observa através dos dados estatísticos referentes à matrícula, frequência e promoção de 1950 a 1954.

A divisão do Ensino Normal em primeiro e segundo ciclos permitiu dar solução ao problema relativo ao provimento das escolas isoladas e das classes das escolas reunidas, que vinham sendo regidas por professores não admitidos por concurso.

O regente de ensino primário – o que concluiu o primeiro ciclo do Ensino Normal-, assumiu feição técnico-profissional e, assim, as escolas disseminadas em todo o território catarinense puderam ficar sob a regência efetiva de professor convenientemente habilitado, segunda as exigências recomendáveis da técnica pedagógica. Esta razão por que se não descuidou de dotar quase todos os municípios de Ensino Normal do

³⁹ No ano de 1946 se encerra o contrato estabelecido em 1921 entre a Sociedade Literária Antônio Vieira e o Governo do Estado de Santa Catarina. De acordo com esse contrato, o Estado catarinense se comprometera a, durante os anos de 1921 a 1946, não abrir estabelecimentos de ginásio oficial. Dessa forma, o Ginásio Catarinense permaneceu durante 25 anos como o único Ginásio Oficial, de caráter privado, de Santa Catarina. Os cursos de formação de professores eram oferecidos no Instituto Estadual de Educação (Público) e no Colégio Coração de Jesus (particular), ambos situados na capital. Com o fim do contrato o ensino secundário público foi implantado no Estado. Em 1969, com a implantação do Plano Estadual de Educação e, posteriormente, em nível nacional, com a reforma nº 5.692 em 1971 o sistema estadual de ensino ganha uma nova configuração. (DALLABRIDA, (2006) e SCHNEIDER, (2008)).

primeiro ciclo (Curso Normal Regional), formando uma rede suficiente para, em breve, atender ao provimento, por concurso, das escolas isoladas e reunidas.

Com efeito, o Governo elevou de 38 para 52 o número de estabelecimentos de Ensino Normal do primeiro ciclo, o que representa a percentagem de 36,8%, elevação verificada no quadriênio de 1951-1954 sobre os anos que o procederam. (SANTA CATARINA, 1955, p. 34 citado por Schneider (2008, p.60))

Apesar dessa expansão das oportunidades de formação ao professorado catarinense, o que se pode compreender como uma indução do Estado para a carreira docente, não se pode concluir que tal objetivo tenha sido cumprido em sua plenitude. Pois, como anteriormente assinalamos, a ausência de outras instituições de ensino nos municípios do interior do Estado fazia com que muitos jovens cursassem apenas o ginásio normal sem posteriormente ingressarem no magistério.

3.3 O ITINERÁRIO NO MAGISTÉRIO

Boa parte dos entrevistados iniciou sua vida profissional na década de 1960 e 1970⁴⁰. Com relação ao ingresso no magistério estadual, obtivemos dados similares, sendo que 35% dos entrevistados ingressaram na década de 1970 e 27% na década de 1960⁴¹. Mas, normalmente, o magistério público estadual não se configurava como o primeiro emprego. A fim de analisar o percurso profissional dos entrevistados, indagamos sobre a escola na qual iniciaram suas carreiras e a escola de ingresso no magistério público estadual (tabela 9). Identificamos uma maior diversidade de instituições nas escolas onde iniciaram sua atividade profissional, abrangendo estabelecimentos públicos e particulares de ensino e escolas pertencentes à rede municipal

⁴⁰ São 48 professores na década de 1960 e 38 professores na década de 1970. Entre os demais, 27 professores iniciaram sua vida profissional na década de 1950, seis professores em 1940 e apenas um nos anos de 1930. Desse total, 17 professores não responderam esta questão.

⁴¹ Trata-se 48 professores ingressantes no magistério público estadual na década de 1970 e 37 na década de 1960. Na década de 1950 foram 21 professores. Na década de 1940, quatro professores e, por último, 11 professores na década de 1980. Do total, 16 professores não responderam esta questão.

ou estadual. Após a entrada para o corpo docente estadual, os professores se dirigem para as escolas isoladas, reunidas e grupos escolares. Sendo que as escolas isoladas foram os estabelecimentos de ensino onde 32% dos professores iniciaram sua atividade profissional como membro do magistério estadual.

Tabela 9 – Primeira escola de atuação e escola de ingresso no magistério público estadual

	Escola do primeiro emprego	Escola de ingresso no magistério estadual
Escola Isolada	24%	32%
Escola Reunida	7%	10%
Grupo Escolar	8%	14%
Escola Básica	6%	17%
Escola Estadual	4%	4%
Municipal	11%	
Escola Pública	8%	
Escola	6%	
Jardim de Infância	3%	
Escola Particular	2%	
Ginásio Normal	2%	
APAE	1%	
Estadual e Municipal	1%	
Comercial	1%	
Internato Rural	1%	
Escola Primária	1%	
2º Grau	1%	
Desconhecidos ⁴²		11%
Não responderam	13%	12%

Fonte: Questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino e pertencentes ao acervo do projeto “Memória Docente”.

Outro aspecto questionado diz respeito à atuação como professor substituto: 103 professores afirmaram ter em algum momento de sua carreira profissional lecionado em contrato temporário. O tempo de exercício nessa condição pode variar de um mês a 25 anos. Apenas dois entrevistados informaram o período que trabalharam como substitutos. Nos dois casos, identificamos que a data de encerramento das atividades como substituto é posterior ao ingresso no magistério estadual na

⁴² Alguns entrevistados mencionaram apenas o nome da instituição na qual iniciaram sua atividade como professor efetivo, não sendo possível identificar se eram escolas isoladas, escolas reunidas ou grupos escolares.

condição de efetivo⁴³, ou seja, alguns professores atuaram concomitantemente na condição de substitutos e efetivos.

Ao ingressarem no magistério público estadual na condição de professores efetivos, o grau de escolaridade predominante era o ginásio normal. Após o ingresso, alguns professores continuaram investindo no seu processo de escolarização, haja vista que 87% dos entrevistados concluíram o Ensino Normal ou o Ensino Pedagógico após entrarem para o corpo docente estadual. A conclusão desse nível de ensino ocorre, sobretudo, nos anos de 1970⁴⁴ quando entram em vigor as reformas do regime militar e é aprovada em Santa Catarina, no ano de 1969, a nova lei sobre o Sistema Estadual de Ensino. Com a promulgação desses documentos as exigências por maiores níveis de escolaridade para lecionar no magistério público primário se tornam contundentes, especialmente, com as metas previstas pelo primeiro Plano Estadual de Educação 1969/1980 em Santa Catarina, como vimos.

Da mesma maneira, a partir da década de 1970, com a expansão das instituições de ensino superior, muitos professores avançaram seus estudos até o ensino universitário. Dos 58 entrevistados (42% do total analisado), 41% obtiveram o diploma de grau superior nos anos de 1970⁴⁵, os demais se formaram nos anos de 1980 aos anos 2000. Com relação aos estudos de Pós-Graduação, apenas 21% do total da amostra concluiu algum curso de especialização e em período mais recente, tendo ocorrido predominantemente nas décadas de 1990 e 2000⁴⁶.

O gráfico 5 indica o movimento de escolarização dos professores pertencentes ao corpo docente estadual de Santa Catarina entre os anos de 1950 e 1980. O gráfico apresenta um movimento descendente, relacionando o grau de escolaridade com o número de respondentes, denotando que quanto mais elevado o nível de escolarização menor o número de detentores do diploma. Apesar de observarmos um

⁴³ Em um caso, o ingresso no magistério público estadual é datado no ano de 1966 e o encerramento das atividades como professor substituto é assinalado em 1977. No outro, o ingresso no magistério estadual ocorre em 1948 e permanece atuando como substituto até o ano de 1965.

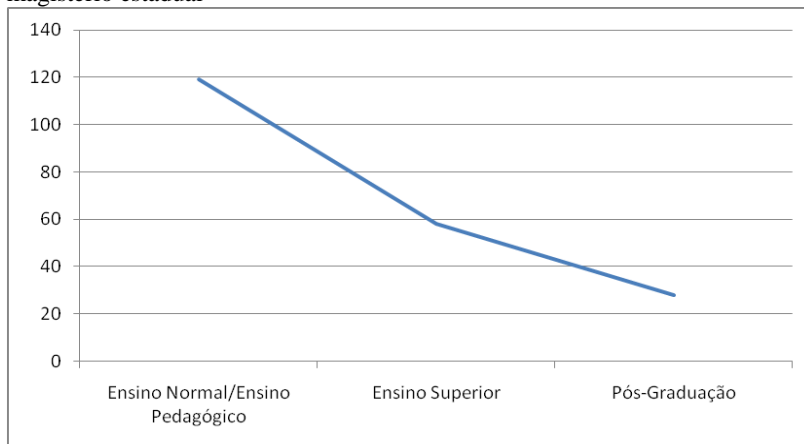
⁴⁴ Foram 11 entrevistados que concluíram o Ensino Normal nos anos de 1950, um nos anos de 1930 e 40 entrevistados na década de 1960. No que se refere ao Ensino Pedagógico, 64 professores concluíram esse nível de ensino da década de 1970 e cinco na década de 1980. Dos entrevistados, 16 não responderam a essa questão.

⁴⁵ Dos 58 entrevistados, 24 concluíram o ensino superior na década de 1970, 13 na década de 1980, cinco nos anos de 1990 e oito nos anos 2000. Oito professores não informaram a data de conclusão desse nível de ensino.

⁴⁶ Dos 28 entrevistados, nove concluíram nos anos 2000, oito nos anos de 1990, sete na década de 1980 e um na década de 1970. Apenas três entrevistados não informaram a data de conclusão de seus estudos de Pós-Graduação.

investimento no processo de escolarização, a maioria dos professores que lecionaram no ensino primário em Santa Catarina e que compõe nossa amostra, possuía apenas o nível médio.

Gráfico 5 – Nível de escolaridade dos entrevistados após o ingresso no magistério estadual



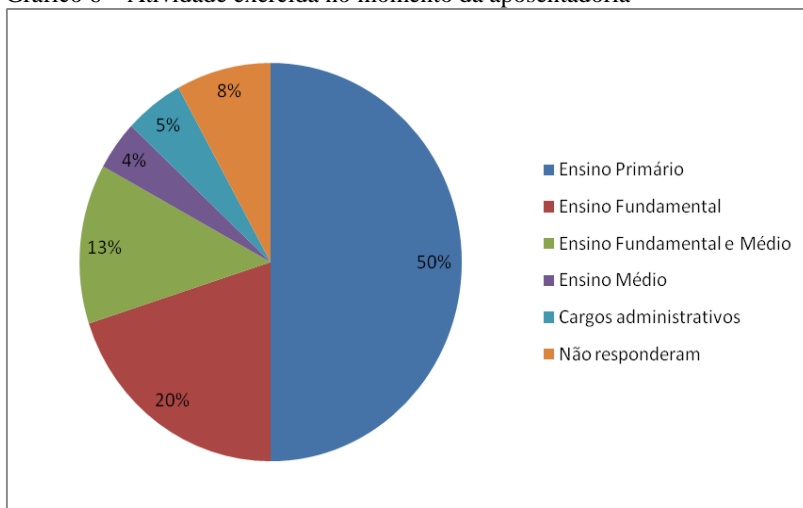
Fonte: Questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino e pertencentes ao acervo do projeto “Memória Docente”.

Parte desse grupo profissional permaneceu atuando nos estabelecimentos de ensino estaduais até os anos 2000: 20% dos entrevistados se aposentaram na década de 2000, 44% na década de 1990 e 28% na década de 1980⁴⁷. Metade da amostra analisada entra e permanece atuando no ensino primário até a aposentadoria; 20% passaram a lecionar no ensino fundamental (5º a 8º série), 13% passaram a atuar, ao longo de sua carreira profissional, nos níveis fundamental e médio e 4% no ensino médio⁴⁸; 5%, no momento da aposentadoria, não estavam exercendo a função de professor, mas cargos relacionados à administração escolar, como por exemplo, ocupando a função de direção ou de secretário da escola. Provavelmente, esses professores possuíam ensino superior e devem ter sido beneficiados pelo “acesso” previsto pelo Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975.

⁴⁷ Entre os demais, 2% se aposentaram na década de 1950, 1% nos anos de 1960 e 2% na década de 1970; 3% não responderam.

⁴⁸ Oito por cento não responderam.

Gráfico 6 – Atividade exercida no momento da aposentadoria



Fonte: Questionários aplicados com professores aposentados da rede estadual de ensino e pertencentes ao acervo do projeto “Memória Docente”.

Metade da amostra exerceu durante sua trajetória profissional a função de diretor de escola e 36% alguma função nas secretarias escolares. Alguns de nossos entrevistados chegaram a atuar nas esferas municipais e estaduais da administração do ensino, como por exemplo, no Conselho Estadual de Educação, em secretarias municipais de educação e na coordenadoria regional de educação (UCRE).

3.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA ESTUDAR⁴⁹

A “distância do lar a escola” e a dificuldade de locomoção foram as principais dificuldades apontadas entre os entrevistados. Estes fatores, por vezes, aparecem associados a outros como “meio de transporte, falta de recursos e pobreza”. Como descrito por um dos entrevistados: “devido à distância, não tinha transporte muitas vezes. Não tinha condições de comprar livros para pesquisa, pois dependia exclusivamente de meus pais”.

⁴⁹ Dos entrevistados, 41 afirmaram não terem encontrado dificuldades para estudar, o que corresponde a 30% do total.

As adversidades encontradas para se deslocar da casa até a escola faziam com que os entrevistados andassem “22 km a pé diariamente”, atravessassem “um rio de canoa todos os dias”, viajassem de “ônibus para outros municípios” com “passagem cara”, às vezes enfrentando “ônibus velhos que viviam quebrando” e se deslocassem “10 km em estrada ruim de carroça ou bicicleta”.

A falta de recursos financeiros “para compra de material escolar, livros, [já] que na época o governo não fornecia”, tornava, para muitos entrevistados, o processo de escolarização “mais difícil”. Pois faltavam “livros, uniforme, calçados, chegando à escola, sem lanche, com frio e descalço”. Para outros, só foi possível concluir os estudos graças a bolsas de estudos: “a escola era particular, no curso ginásial ganhávamos uma porcentagem de bolsa, o restante era pago e éramos três irmãs”. Outro exemplo: “Saí de casa e fiquei interna por seis anos para estudar, quando voltei continuei estudando, andava 3 km para pegar ônibus para ir até o colégio”.

Além desses fatores, o fato de “sair da casa dos pais no interior e morar na casa de estranhos no centro, [tendo] que trabalhar e estudar”, pois “não havia pensões para estudantes” também foram dificuldades apontadas pelos entrevistados. A relação entre “muito trabalho e pouco tempo para estudar”, devido, sobretudo, ao fato de “ficar fora da casa dos pais” foi frequentemente apontada quando não havia escolas próximas à residência. “Meus pais moravam no interior, vim para a cidade trabalhar como doméstica para sobreviver e poder estudar. [No Ensino Normal] continuei morando na casa dos outros, trabalhando como doméstica para concluir meus estudos e me formar professora”.

As relações familiares também foram mencionadas, indo desde a ausência do pai a falta de apoio dos pais para estudar: “Meu pai morreu quando eu tinha seis anos e eu tinha mais nove irmãos, mas minha mãe, com muita dificuldade, deu estudo a todos”; “Não tive apoio dos pais. Na época do ensino normal trabalhava e a noite estava cansada, com filha pequena”.

Após o casamento parece que as dificuldades aumentam para algumas das professoras, como é possível observar nos depoimentos a seguir: “pobre, casada, filhos para cuidar, lecionar e cuidar da casa”; “deixar meus filhos com meu marido e minha mãe. Ficar toda semana fora de casa”; “eu já era casada, tinha filhos pequenos e não tinha com quem deixar”; “escola distante do meu município, casada, sendo mãe.”

Por fim, aparecem também questões relacionadas ao cotidiano escolar como “sala lotada”, aulas somente no “período noturno”; “discriminação às vezes de colegas, às vezes de professores por ser filha

de colono”, dificuldade de aprendizagem, principalmente, na “disciplina de matemática”.

3.5 AS RAZÕES DE ESCOLHA E PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO

O que motivou esses professores para a carreira docente? Alguém influenciou nesse processo? Por que permaneceram nessa carreira? Gostariam de ter exercido outra profissão? Essas são algumas das questões que pretendemos responder nesta seção. Para isso, organizamos o texto em duas subseções: na primeira abordamos as razões de escolha e na segunda, as de permanência, evidenciando, sempre que possível, o relato dos entrevistados.

De acordo com as informações registradas nos questionários, a escolha profissional foi influenciada não somente pelos pais, mas por avôs, irmãos, tios, cônjuges, madrinhas, amigos, professores ou diretores, freiras e Deus: 64% disseram que os pais influenciaram no seu processo de escolha profissional e 37% afirmaram que outras pessoas influenciaram sua escolha⁵⁰.

A influência dos pais não se limita apenas ao processo de escolha, mas também durante a formação escolar: 74% afirmaram que a participação dos pais⁵¹, sobretudo, a ajuda financeira foi fundamental na sua formação, visto que 72% não obtiveram nenhum auxílio financeiro para estudar. É necessário aprofundar esse aspecto por meio de outros recursos metodológicos, como por exemplo, o estudo das estratégias familiares desenvolvido por Pierre Bourdieu. 9% dos entrevistados obtiveram algum tipo de ajuda financeira, como bolsas de estudo ou auxílio da caixa escolar.

Por último, indagamos se esses professores gostariam de ter exercido outra profissão, 80% afirmaram que não, pois gostavam e se sentiam realizados na profissão docente; 16% disseram que sim, que gostariam de ter trabalhado como: geóloga, músico, aeromoça, escrivão policial, padre, balconista, artista plástica, secretária, psicóloga, dentista, comerciante, médica, empresária, auxiliar no IPESC, bancária, enfermeira, artesã, alfaiate, jornalista e advogado. Um questionado

⁵⁰ Do total de entrevistados, 55% disseram que não sofreram influência ninguém além dos pais e 8% não responderam.

⁵¹ Entre os entrevistados, 19% afirmaram que os pais não participaram do seu processo de formação e 7% não responderam a questão.

apenas apontou que gostaria de ter exercido uma profissão “que desse mais futuro”⁵².

3.5.1 Sobre as razões de escolha...

Se sáísse do colégio interno, teria que trabalhar na roça. Morava no interior e não tinha outra oportunidade, nem condição ou escolha. Permaneci no colégio seis anos, lá descobri minhas qualidades e vocação. Formei-me no magistério e alcancei uma profissão.

Necessidade de ter uma profissão

A necessidade de ter um trabalho ou uma profissão foi mencionada pelos entrevistados como uma das razões de escolha do magistério. Esse fato aparece associado a certas causas como: ser avaliado como “um emprego digno” e, para a época, considerado um “bom emprego” ou até mesmo “o melhor emprego”. Além de ser mencionado como a “melhor oportunidade de emprego da região”, era também considerada como uma saída para quem “não queria trabalhar na roça ou em firmas”. Para alguns, “não havia muitas opções de emprego” e “sair do trabalho pesado da roça” para ingressar no magistério era a “esperança de uma vida (futuro) melhor”.

Além disso, muitos desejavam “colaborar com o sustento da família”, assim, ingressar no magistério era a oportunidade de “ter um emprego e ajudar a família”, contribuindo “em casa financeiramente e auxiliando os filhos nos estudos”.

Na época, era o único trabalho para mulheres

Na época não havia emprego para mulheres. As mulheres eram donas de casa, costureiras, doceiras. A profissão para mulher era ser professora. Então fiz o ginásio em Laguna, cidade natal, e o curso normal em Florianópolis.

⁵² Quatro por cento não responderam a questão.

A relação entre trabalho e gênero aparece com muita força no discurso das professoras. As interrogadas relatam que o magistério era um “ramo de trabalho quase exclusivamente feminino” e que era “uma atividade destinada às mulheres”. Algumas afirmam que “era normal a moça optar pela profissão”, pois era considerado “o curso ideal e mais adequado para as moças”. As opiniões oscilam entre o entusiasmo e a fatalidade no processo de escolha profissional. Assim, algumas alegam a “falta de opções ou ‘poucas opções de escolha’ para o sexo feminino”, enquanto para outras era uma “ótima oportunidade de emprego para as mulheres”. Nesse cruzamento, destacamos a fala de uma questionada “[o ensino normal] era o único e mais adequado curso para mulher, era a profissão que uma jovem poderia exercer”.

Renda Própria

Um interrogado nos relata que ingressar no magistério estadual “era o sonho de receber um salário logo após a formação”. A vontade de “ter uma profissão remunerada” e “estabilidade financeira” os impulsionava para a carreira docente. Os salários eram “atrativos” e proporcionavam a “libertação do rendimento do marido” e a oportunidade de “ter o próprio vencimento”. Era também a oportunidade de “trabalhar meio período e receber um salário razoável, [sendo] melhor do que trabalhar na malharia”.

Ser a formação de alcance

Fui para o internato e o curso oferecido foi o ginásio normal.

As questões relativas à formação escolar foram as mais recorrentes entre os entrevistados, sobretudo, porque “não tinham outra opção de cursos [em suas] cidades”. É possível observar como a política de expansão do ginásio normal nos municípios do interior do Estado os condicionou para a carreira docente: muitos se sentiam “sem alternativa, [pois era] o único curso oferecido” e “por ser o curso normal a única opção de continuar os estudos”. A falta de outros cursos de formação atrelada às dificuldades de se locomover a outro município fazia com que muitos “nem pensassem em outra opção”. Além disso, “era a melhor opção ao alcance financeiro da família”.

Aparecem, também, aspectos relativos às instituições religiosas, seja pela concessão de bolsas de estudo, “oportunidades de estudar num

internato com bolsa de estudos”, ou porque era a formação oferecida, “no colégio das irmãs catequistas só tinha o curso do magistério, por esta razão me formei”. Além disso, “estudar no colégio interno era a única oportunidade que os pais confiavam” já que “o colégio Pio XII era de boa reputação e respeitado na época, ficava próximo de casa e oferecia hospedagem”.

Incentivo de pais, professores e de pessoas amigas

Quando eu estudava no curso normal regional se faltasse algum professor a diretora me mandava lecionar. Ela dizia que eu tinha jeito de ser professora.

O incentivo dos professores, seja pelo bom exemplo, seja pela admiração - tanto pelos professores quanto pelo trabalho docente - sobretudo, pela primeira professora, é marca forte no discurso dos entrevistados. “Minha primeira professora Dona Cecília nunca esquecerei”, “veneração pela professora de 1^a a 4^o série, Dona Ládía, minha primeira professora”, são trechos que ilustram o que os entrevistados chamam de “tive bons professores e achei que poderia ser um deles”. Não só os professores e diretores “cativavam para a missão”, mas o fato de estudar em instituições escolares de cunho religioso parece ter influenciado alguns entrevistados: “pela educação que tive no colégio de freiras, descobri que esta era a profissão a seguir”, “incentivo das irmãs catequistas que eram professoras”. O incentivo por parte de colegas e curso ou de pessoas amigas também foi apontado.

Herança familiar

Meu pai sempre dizia: minha filha vai ser professora, pois vivia ensinando meus irmãos.

A influência familiar no processo de escolha profissional também foi identificada nos questionários analisados, haja vista o número significativo de pais que ajudaram na escolarização de seus filhos. Esse incentivo poderia partir da “orientação do pai”, dos “conselhos maternos” ou porque “o marido já era professor”. A “herança de família”, como anunciado por um dos entrevistados, ocorre pelo “exemplo do pai professor”, “porque a mãe já era professora”, ou “o avô paterno” e ainda porque “na família tinha alguns professores (mães e

tias)” e assim “desde pequena [acompanhando] o dia-a-dia das tias professoras”.

O incentivo dos pais para a profissão docente também ocorria por outras vias, como, por exemplo, no “desejo de minha mãe de ter uma filha normalista” e “no sonho de meu pai em ver a filha professora”, pois “ser professora era o orgulho da família”.

Vocação

A palavra vocação esteve presente em muitas respostas, seja como uma das razões de escolha ou como um das razões de permanência no magistério público estadual. Esse termo aparece em frases como: “surgiu a vocação para o magistério”, “tinha vocação para ensinar”, “vocação para o magistério”. Essa ideia também aparece em frases como: “por achar que tinha dom de ensinar”, “acho que tenho o dom de alfabetizar”, “porque tenho instinto” ou porque era uma profissão “semelhante ao sacerdócio”. Um interrogado afirma que permaneceu no magistério, pois precisava “ir até o fim para ter sua missão cumprida”.

O sonho de ser professora

Eu queria ser professora, era meu maior sonho. Na escola em que iniciei era difícil o acesso para professores. Comecei apenas com o ginásio e fui me aperfeiçoando. Não tinha muitas opções de emprego. Após cinco anos eu já tinha estabilidade. Foi mais por vocação.

O sonho de menina de um dia se tornar professora e assim “vivenciar aquilo que sempre sonharam” fez com que muitas jovens escolhessem a carreira docente. As interrogadas relatam que achavam lindo ensinar e que achavam que o professor era uma personalidade importante. Admitem também que, quando crianças, admiravam as moças que se apresentavam como professoras. Assim, tinham desde a infância “aquela vontade de ensinar”. Desse modo, a escolha profissional, para algumas professoras que compõem nossa amostra, esteve vinculada a realização do sonho de ser professora: “professora por vocação e não por dinheiro”.

Admiração pela profissão

Gostava da maneira do professor vir com o guarda-pó branco e do jeito agradável que entrava na sala. O guarda-pó impunha respeito.

A admiração pela profissão docente ou nas palavras dos entrevistados “a identificação com a área” fez com que esses jovens “enfrentassem os desafios e exigências da profissão”. A “afinidade com a função de professor” se manifestava desde o início do processo de escolarização “ajudando os professores em pequenas tarefas” e “os irmãos nas tarefas da escola”: “Desde criança gostava de ajudar o meu professor na sala de aula” e ainda “nas horas vagas, ajudava meus professores a cuidar dos seus alunos, substituía-os quando necessário, estava sempre à disposição”.

Gostar de estudar

O desejo de continuar estudando também motivou os professores a escolherem e permanecerem no magistério. A carreira docente também era a “oportunidade de estudar mais e de continuar aprendendo”.

Carreira profissional

Os aspectos referentes à constituição de uma carreira profissional também foram apontados. A existência de um vasto “campo de trabalho”, já que “faltavam professores” e havia “oferecimento de vagas para atuar” com garantia de “efetivação no cargo e vencimento em dia”, levou muitos jovens a escolha do magistério. Além disso, havia a “oportunidade de crescer profissionalmente” de “estar sempre se atualizando” como também “a carreira do magistério abria outras portas” de atuação profissional e “as férias eram recompensadoras”.

Profissão valorizada

A opção pela carreira do magistério também se deu “porque na época o professor era reconhecido e valorizado”. Não só a profissão, mas o “curso [também] era muito respeitado e valorizado”. Há aqui uma diversidade de opiniões que se entrecruzam com outros fatores já mencionados, como, por exemplo, a questão salarial: “o professor não recebia muito, mas era respeitado”. A questão da formação escolar

também foi associada ao prestígio social: “profissão digna de respeito, tinha valorização, era uma formação bem vista na sociedade”, “por poder ter uma profissão que era valorizada, o professor era tido como uma autoridade, apesar da pouca formação”.

Gostar de trabalhar com crianças

O fato de gostarem de trabalhar com crianças não somente motivou os professores a escolha da carreira docente, como também a permanecerem no magistério. A dedicação aos “pequenininhos” fazia com que muitas professoras se “apaixonassem pelas crianças”, como é possível observar no relato de uma interrogada: “meus alunos eram como se fossem meus filhos. Eu amava aquelas crianças. Ninguém podia falar de meus alunos, eu virava um bicho”.

Participação comunitária

O magistério também era o caminho de “ser útil para a sociedade” e “poder servir às comunidades” nas quais esses professores iriam lecionar. Era também a oportunidade de “poder ajudar os outros” e de “contribuir na construção de um mundo melhor” auxiliando “muitos pais na educação de seus filhos”.

3.5.2 Quais foram as razões de permanência?

Em minha cidade outra opção não me convencia. Trabalhávamos como uma grande família onde acima de tudo havia harmonia, vontade, amor e muita dedicação em tudo que era feito.

Amor à profissão

Porque amava minha profissão, tinha orgulho de ser professora!

Entre as razões de permanência mencionadas pelos entrevistados, a mais recorrente é o amor ao magistério. Este sentimento é traduzido em muitas frases, tais como: “gostava muito do que fazia”, “ter amor ao trabalho que exercia”, “amava lecionar”, “paixão pelo magistério”. O fato de “gostarem da sala de aula” fez com que muitos sentissem que

“escolheram a profissão certa” e, assim, “permanecerem na profissão que queriam”.

Por ser um trabalho gratificante

O cotidiano da sala de aula, o convívio com os alunos, os desafios do processo de ensino-aprendizagem, o crescimento cognitivo das crianças, o desenvolvimento da leitura e da escrita motivaram muitos professores a permanecerem no magistério. Além da “satisfação em ver as crianças alfabetizadas” e de “ser alguém participante no processo educativo e, assim, participar da transformação de uma criança”.

Além da “gratificação pelo desenvolvimento em classe”, os professores se sentiam orgulhosos de poderem contribuir na formação de “futuros cidadãos”: “educar pessoas para o futuro do mundo (hoje são médicos, dentistas, jornalistas, arquitetos etc.) isso me orgulha muito”. Alguns admitem que “foi trabalhoso, mas se sentiam felizes com as resultados alcançados”.

Outro ponto era o “gosto pela novidade”, já que “todos os dias era uma experiência nova”. Um processo dinâmico, “com renovações de estímulos e de aprendizado com as crianças”. Os professores, desse modo, afirmam que se sentiam bem junto aos alunos e a escola era considerada como uma segunda família já que lecionavam com prazer e se sentiam realizados pela escolha profissional.

Horário compatível entre família e trabalho

A possibilidade de “conciliar trabalho doméstico e profissão” e ainda “trabalhar perto de casa e ter uma renda” tornou a profissão docente um emprego “viável” para algumas mulheres. Não só pela possibilidade de trabalharem meio período, mas por ser considerado como “um emprego adequado para uma mãe com quatro filhos”.

Amizade

O vínculo formado com os professores, assim como, um ambiente de trabalho considerado agradável e acolhedor são motivos de permanência na carreira docente, pois auxiliaram na “adaptação à escola”. As relações de amizade referidas são entre professores, alunos, pais de alunos e outros profissionais da educação. O mais importante era “ser respeitada como professora nas escolas”.

Carreira

Assim como identificado nas razões de escolha, também são citados como razões de permanência os aspectos referentes à carreira. Porém há uma mudança no enfoque, aqui são mencionados os aspectos referentes à aposentadoria, estabilidade de emprego, assim como, a formação profissional, principalmente, “porque tinham estudado e se preparado para serem professores”, visto que “buscavam adquirir mais conhecimentos” já que eram oferecidos “cursos de aperfeiçoamento e reciclagem”.

Pelo ideal profissional

A “certeza de que estavam contribuindo com a educação” e o “desejo de construir uma educação mais digna” também foram motivos de permanência no magistério. Os entrevistados afirmaram que tinham “esperança de melhorar a educação, [pois acreditavam] que o professor tem o futuro nas mãos”, além disso, “sonhavam em ver uma sociedade menos hipócrita, mais justa e honesta”.

Os motivos que levaram esses professores à escolha e permanência na carreira docente estão diretamente vinculados com suas condições sociais. Esses professores derivam de camadas sociais menos favorecidas e pouco escolarizadas, onde a carreira docente normalmente é considerada a melhor, senão a única, no caso das mulheres, opção profissional.

A maioria dos professores começou seus estudos em escolas isoladas, sendo esse o mesmo estabelecimento de ensino no qual grande parte iniciou suas atividades no magistério estadual. O diploma detido no momento do ingresso na carreira, que os habilitava a exercer a profissão, era o ginásio normal. Após pertencerem ao corpo docente estadual, 87% dos entrevistados avançam seus estudos obtendo o diploma do ensino normal ou do curso pedagógico. A partir do ensino médio, os percursos escolares diferenciam-se consideravelmente: uns deixam a escola, outros continuam seus estudos até a universidade, outros ainda tornam-se especialistas no nível de pós-graduação.

Para aqueles que decidem continuar seus estudos no nível médio e superior, a fim de ascender na carreira profissional, o percurso é marcado por investimentos pessoais no nível de tempo, no nível

financeiro e no nível familiar, pois tinham que conciliar a vida de estudante com a vida profissional.

CONSIDERAÇÕES

Com este estudo pudemos aprofundar nossa reflexão sobre o conceito de identidade profissional, ou mais propriamente, o entendimento de como as exigências de maiores níveis de escolaridade, por parte do Estado de Santa Catarina, interferiram na identidade profissional dos professores primários que atuaram na rede estadual de ensino entre os anos de 1950 a 1980. Entre os objetivos específicos que definimos, propusemo-nos a comparar o nível de escolaridade estabelecido nos textos legislativos e a formação escolar dos professores no momento de ingresso no magistério.

Debruçamo-nos sobre os dispositivos que regulamentaram a profissão docente em Santa Catarina e, sempre que necessário, recorreremos às medidas estabelecidas no plano nacional para melhor compreender as prescrições estaduais. Decidimos ainda, para melhor entendimento do período estudado, organizar as fontes legislativas em dois momentos: de 1950 a 1969 e de 1970 a 1980, o que nos permitiu perceber uma mudança no enfoque do discurso estadual entre esses dois períodos.

A lei do sistema estadual de ensino aprovada em 1963 regulamenta que as funções do magistério seriam permitidas somente a professores habilitados, ou seja, pelos detentores do título de professor normalista ou de regente de ensino primário. Embora a lei tenha estabelecido uma formação mínima para o exercício do cargo, logo suas prescrições foram flexibilizadas, pois se previa que o número de professores habilitados não seria suficiente para atender a demanda das escolas estaduais. Assim, como vimos, a legislação estabelece o nível escolar adequado para o exercício profissional docente, mas abre brechas para contratar e efetivar professores sem habilitação.

A partir de 1969 com a aprovação da nova lei do sistema estadual de ensino e, logo em seguida, com a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação - para o período de 1969 a 1980 - o discurso legal adquiriu novos contornos. Apesar da lei do sistema estadual de ensino ainda prever a possibilidade de contratação de professores não-diplomados, as metas previstas pelo Plano estabelecem que para o melhor desenvolvimento econômico do Estado catarinense seria preciso investir na educação eliminando as categorias de regente de ensino primário e os professores não-habilitados, ou professores leigos nos termos do plano. Percebemos que a indicação do Plano Estadual de

Educação altera o regime de contratação de professores e passa-se a exigir os titulados.

Buscamos examinar neste estudo, quem foram os professores que atuaram na rede estadual de ensino primário, tendo nos pautado em parte do acervo da pesquisa “Memória Docente”. Boa parte dos entrevistados, nesse projeto, ingressou no magistério estadual na década de 1960, com a posse do diploma do ginásio normal. Vale lembrar que naquele momento estava em vigor a lei do sistema estadual de ensino de 1963, que determinava que tanto os regentes de ensino primário quanto os professores normalistas estariam habilitados para o exercício do cargo.

A partir de 1970, a exigência mínima para ingressar no magistério passa a ser a habilitação específica de segundo grau, ou seja, o ensino pedagógico. Notamos que os que ingressaram nessa época não possuíam tal formação, o que os levou nos anos subsequentes a engajarem-se no aperfeiçoamento de sua profissionalização, a fim de responderem às novas exigências governamentais. Observa-se, desde então, um avanço na estruturação hierárquica da carreira do magistério, o que se torna mais evidente com a aprovação do Estatuto do Magistério Público Estadual de 1975. Este dispositivo legal define a carreira docente e indica a possibilidades de ascender a outras categorias funcionais conforme o nível de escolaridade do professor. Assim, quanto mais elevado o grau de escolaridade do professor, mais elevada seria sua inserção na categoria funcional.

Igualmente, a partir da década de 1970 o professorado se engaja fortemente numa formação de nível superior, fator que decorre não somente das novas exigências governamentais, mas também da expansão das instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina.

Os pontos elencados acima são indicadores de que nossa hipótese preliminar se confirmou: as exigências por maiores níveis de escolaridade por parte do Estado de Santa Catarina acabaram influenciando a identidade profissional de seus professores primários. A partir de 1970, o Estado catarinense implementa um projeto de desenvolvimento econômico que perpassa o processo de escolarização da sua população. Ora, torna-se estratégico investir na formação dos seus professores, pois esses seriam os responsáveis por levar adiante esse projeto estatal. Esses dispositivos legais acabaram constituindo-se em parâmetros de identificação do corpo profissional docente. Como lembrar Dubar (2009), os indivíduos podem ou não identificar-se com os pressupostos estabelecidos, em nosso estudo, grande parte da amostra engajou-se no projeto de escolarização preconizado pelo Estado e teve

sua trajetória profissional e, conseqüentemente, sua identidade influenciada por tal projeto.

No desenvolvimento desta pesquisa algumas questões se sobressaíram e indicam possibilidades de estudos futuros, a saber:

- O estágio probatório aparece de diferentes modos: contrariamente ao que é concebido atualmente, o estágio probatório já foi utilizado como requisito de ingresso no magistério estadual. Indagamos-nos como ocorreu este processo que antecedia o ingresso no magistério, seria ele remunerado como previra a Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1969? Ou ainda, teria a lei que regulamenta o estágio como requisito para o concurso de ingresso na carreira entrado, de fato, em vigor?

- O que efetivamente configura a entrada na carreira docente? Pudemos perceber que o concurso para ingresso no magistério não se efetivou, sobretudo até o início dos anos de 1960, conforme os moldes descritos por Bourdieu sobre os ritos de instituição. A “diferença duradoura” entre os que foram e os que não foram afetados se tornou, portanto, flexível, já que nem sempre o ingresso para a carreira docente ocorreu mediante aprovação num concurso. Acreditamos que seja importante, para pesquisas futuras, estudar mais aprofundadamente o modo como eram operacionalizados os concursos públicos, pois a respostas dos questionários nos fornecem alguns indícios de que os mesmos consistiam unicamente na apresentação do diploma na sede da inspetoria em Florianópolis.

- O que motivou os professores do magistério primário a lecionarem para o ensino de 1º e 2º graus? Visto que 37% de nossa amostra no momento da aposentadoria atuavam no ensino fundamental e/ou médio. Outro aspecto que nos parece instigante é buscar compreender o traslado entre os níveis de ensino: Como ocorria? Quais eram as exigências? Identificamos na amostra professores portadores do diploma de ensino normal ministrando, no final de carreira, aulas de ciências para o ensino de 5ª a 8ª série.

- Outro aspecto bastante interessante são as “marginálias” presentes nos questionários. O questionário do projeto memória docente pode ser considerado bastante extenso: é um questionário com sete páginas, espaço simples, margens reduzidas e fonte dez, que contempla diferentes aspectos da trajetória escolar, da carreira profissional e da

experiência pedagógica. Mesmo assim, para nossa surpresa, muitos entrevistados ultrapassam o espaço “apropriado” as respostas e “invadem” os versos das páginas, os pequenos espaços entre as perguntas e, por vezes, chegam a colocar folhas anexas relatando acontecimentos não entrevistados. Como, por exemplo, as múltiplas atividades exercidas pelo professor que não deveriam ser suas atribuições: desde o preparo da merenda escolar ao serviço de limpeza da escola. Parece-nos que estas “falas para além do questionário” são fundamentais para uma compreensão mais aprofundada do cotidiano escolar.

- As leis levantadas pelo projeto “Justiça, Êxito e Fracasso na Escola” ainda “guardam” muitos outros objetos de pesquisa. Diferentemente do que pensava quando ingressei para o mestrado, não esgotei todas as possibilidades de análise dos textos legislativos mapeado pelo projeto. Os textos legais ainda fornecem elementos incomensuráveis para estudos sobre os requisitos para promoção de cargos e concessão de gratificações, para o estabelecimento do nível salarial, para o entendimento da carreira de diretor e inspetor escolar, dentre outros aspectos.

Tendo como fio condutor as exigências legais como aspecto constitutivo da identidade profissional docente, esta pesquisa nos permitiu visualizar múltiplas facetas de nossa amostra de estudo. Trata-se de um corpo profissional sujeito a outros fatores comuns que também os identificam, seja pela origem social, pela trajetória escolar ou pelos motivos que os levaram a escolher e permanecer no magistério. Compreender esses elementos de forma apropriada nos exigiria um tempo maior de estudo, que infelizmente o mestrado não nos possibilita. Mas eles nos deixam uma marca, pois durante o tratamento dos dados pensávamos encontrar uma visão romântica do magistério, com frases nostálgicas remetendo a um mundo mais harmônico e um espaço escolar sem conflitos, uma profissão escolhida principalmente pela vocação. Para nossa surpresa os questionários nos apresentavam conflitos, questionamentos e um processo de escolha profissional pautado, sobretudo, porque era a “melhor opção ao alcance financeiro da família”. Nesse sentido, a conclusão mais adequada, ao final deste trabalho, é de que ele é senão um início para outros estudos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria das Dores Daros. **Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1984.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Pesquisa da Legislação Estadual. **Base de dados**. Santa Catarina, 2011. Disponível em: > <http://www.alesc.sc.gov.br/pesquisadocumentos.asp>>. Acesso em: 30 junho 2011.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis, Editora da UFSC, 1998.

_____. Entre o discurso e a prática: um olhar sobre a Escola Normal Catarinense nos anos sessenta. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Os Ritos de Instituição. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **O poder simbólico**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados** 11(5), 1991, p. 173-191.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Pesquisa Banco de teses. **Banco de Dados**. Brasília, 2011. Disponível em: > <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 28 junho 2011.

DALABRIDA, Norberto. Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina. (final do século XIX – meados do século XX) In: VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto (Orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação**. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações, 1999.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Claudia da. **Fontes Históricas: contribuições para o estudo de**

professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Claudia da. **Fontes Históricas**: contribuições para o estudo de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16ª Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, Claude. Socialisation et construction identitaire. In: RUANO-BORDALAN, Jean-Claude. **L'identité**: L'individu, Le groupe, La société. France: Sciences Humaines Éditions, 1998a.

_____. **A crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 1998b.

DURKHEIM, Émile. O Ensino da Moral na Escola Primária. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 78, p. 59-75, jul. 2007.

_____. **A Educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Educação e Sociologia**. Tradução Nuno Garcia Lopes. Lisboa: edições 70, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**. 3ª Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2ª Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; BESEN, Danielly Samara; MASUTTI, Marina Resende Pereira. Justiça, Êxito e Fracasso Escolar: explorando a legislação do ensino de Santa Catarina (1940-1980). In: VALLE, Ione Ribeiro; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; Daros, Maria das Dores (Org.). **Educação Escolar e Justiça Social**. Florianópolis: NUP, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M.. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuários Estatísticos do Brasil. **Base de dados**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm. Acesso em: 28 junho 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Invenção de Si**: uma teoria da Identidade. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget. 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Comp. Nacional e Editora da USP, 1970.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Minhas palavras**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **A Constituição da Identidade Profissional**: desvelando significados do ser professor de didática. 2009, 192p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MAUSS, Marcel. **Introducción a la Etnografía**. 2ª.ed. Madrid: Ediciones Istmo, 1974.

MELO, Marilandês Mól Ribeiro de. **Sílvio Coelho dos Santos - um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) - SC**: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970). Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROBERT, Paul. **Le Nouveau Petit Robert**. Dictionnaire Alphabétique et analogique de la Langue Française. Paris: Édition mise à jour: juin 2000.

RUANO-BORDALAN, Jean-Claude. **L'identité: L'individu, Le groupe, La société**. France: Sciences Humaines Éditions, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 32ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTA CATARINA. **Anuário Catarinense**: ano III. Florianópolis, 1950.

_____. **Constituições do Estado de Santa Catarina de 1945**. Disponível em: >. http://www.alesc.sc.gov.br/portal/memoria/const_est/const_est_1945.pdf>. Acesso em 10 de maio 2008.

_____. **Constituições do Estado de Santa Catarina de 1947**. Disponível em: >. http://www.alesc.sc.gov.br/portal/memoria/const_est/const_est_1947.pdf>. Acesso em 10 de maio 2008.

_____. **Constituições do Estado de Santa Catarina de 1961**. Disponível em: >. http://www.alesc.sc.gov.br/portal/memoria/const_est/const_est_1961.pdf>. Acesso em 10 de maio 2008.

_____. **Constituições do Estado de Santa Catarina de 1970**. Disponível em: >. http://www.alesc.sc.gov.br/portal/memoria/const_est/const_est_1970.pdf>. Acesso em 10 de maio 2008.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002. 208p.

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946 - 1969)**. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

_____. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.

_____. Formação de professores: um esforço de síntese. **Educar em Revista**. Curitiba: n. 25, p. 215-235, jan./jun., 2005.

_____. **Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino**. Florianópolis, 2008. (mimeo)

VALLE, Ione Ribeiro; MIZUKI, Gláucia Elisa de Paula; CASTRO, Inaiara Maria Ferreira. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. **Cadernos de Pesquisa**. 2004, vol.34, n.121, p. 187-212.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). In: **Revista Portuguesa de Educação**. Porto/Portugal: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, vol. 22, n. 1, 2009a, p. 179-206.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al (org).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, Nadir et al (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTA

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (orgs). 2ª Ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CATANI, Denice Bárbara & CARPENTIER, Claude (2005). **Justiça, Êxito e Fracasso na Escola:** o impacto sobre os processos de socialização e de construção das identidades profissionais dos professores (Brasil-França, 1950-2005). São Paulo. (mimeo).

CORREIA, António Carlos Luz; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **A Lei da Escola:** Os Sentidos da Construção da Escolaridade Popular Através dos Textos Legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880 – 1920). Lisboa: Educa e Autores, 2003.

FARIA FILHO, Luciano M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In _____. (Org.) **Educação, modernidade e civilização:** fontes e perspectiva de análise para a História da Educação oitocentista. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 606p.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** Campinas: Autores Associados 1996.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Afrontamento, 2001

NUNES, Clarice. **Formação docente no Brasil:** entre avanços legais e recuos pragmáticos. Teias: Revista da Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTES

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação, 1969/1980.** Florianópolis:SEE, 1969.

_____. **Lei nº 234, de 10 de dezembro de 1948.** Cria a carreira de diretor de grupo escolar no quadro único do Estado.

_____. **Lei nº 249, de 12 de janeiro de 1949.** Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de Santa Catarina.

_____. **Lei nº 277, de 18 de julho de 1949.** Estabelece normas para o provimento de escolas reunidas, escolas isoladas e classes de grupos escolares, que o não tenham sido, por concurso, na época legal e dá outras providências.

_____. **Lei nº 922, de 15 de setembro de 1953.** Modifica estrutura de carreiras, eleva padrões de vencimentos do quadro único do Estado e dá outras providências.

_____. **Lei nº 1.629, de 22 de dezembro de 1956.** Dispõe sobre o reajustamento do quadro de funcionários públicos civis do poder executivo, concede aumento de vencimentos e salários a funcionários civis e militares, a extranumerário mensalistas e a inativos e dá outras providências.

_____. **Lei nº 2.293, de 08 de fevereiro de 1960.** Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina

_____. **Lei nº 2.417, de 27 de julho de 1960.** Fixa novos níveis de vencimentos e salários do funcionalismo público estadual, cria o quadro especial do magistério e dá outras providências

_____. **Lei nº 2.373, de 15 de junho de 1960.** Concede gratificação a professor normalista.

_____. **Lei nº 2.550, de 14 de novembro de 1960.** Dispõe sobre o quadro especial do magistério e dá outras providências.

_____. **Lei nº 2.802, de 09 de agosto de 1961.** Dispõe sobre ampliação de carreiras do quadro especial do magistério e cria, no mesmo, cargos isolados, de provimento efetivo e dá outras providências.

_____. **Lei nº 2.942, de 09 de dezembro de 1961.** Dispõe sobre professores substitutos.

_____. **Lei nº 3.325, de 17 de outubro de 1963.** Dispõe sobre o magistério primário e dá outras providências.

_____. **Lei nº 3.191, de 06 de maio de 1963.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Lei nº 3.655, de 28 de junho de 1965.** Altera número de cargos do magistério primário.

_____. **Lei nº 3.923, de 09 de dezembro de 1961.** Modifica disposições da Lei n. 2.942 de 9 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº 4.256, de 23 de dezembro de 1968.** Modifica o sistema de ingresso de professores de ensino primário e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969.** Dispõe sobre o sistema estadual de ensino.

_____. **Lei nº 4.425, de 16 de fevereiro de 1970.** Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de Santa Catarina.

_____. **Lei nº 4.441, de 21 de maio de 1970.** Reformula o quadro geral do poder executivo, classifica cargos, reestrutura carreiras, altera tabelas de vencimentos e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.983, de 30 de novembro de 1973.** Modifica a estrutura do Grupo Ocupacional Educacional, prevista na lei nº 4.441, de 21 de maio de 1970, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5.205, de 28 de novembro de 1975.** Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina.

_____. **Lei nº 5.505, de 28 de novembro de 1978.** Dispõe sobre a remuneração de servidores da secretaria da educação e cultura nos casos que especifica, altera o Estatuto do Magistério Público e dá outras providências.

ANEXO A – Modelo do questionário aplicado com professores aposentados da rede pública estadual



CONSELHO NACIONAL DE
DESENVOLVIMENTO
CIENTÍFICO E
TECNOLÓGICO – CNPq



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
EXTENSÃO CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – CED

Florianópolis, primavera de 2009.

Caríssimos colegas Professoras e Professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, vocês são a memória viva da nossa educação escolar e os únicos que podem nos ajudar a recuperar e (re)construir sua história. Estamos felizes por poder contar com sua participação na realização desta Pesquisa, intitulada: “*Memória Docente: Os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*”. Solicitamos sua colaboração (e muita paciência) no preenchimento deste longo questionário, que procura abranger diferentes dimensões de sua trajetória escolar, de sua carreira profissional e de sua experiência pedagógica. Você não precisa limitar-se aos espaços previstos, podendo desenvolver suas considerações e relatar fatos não contemplados neste questionário.

Certos de poder contar com seu apoio, sua pronta colaboração e, sobretudo, com a sutileza de sua memória, agradecemos e nos colocamos a disposição para todos os esclarecimentos necessários.

1. Dados pessoais:

Sexo: F()M ()	Ano de nascimento:	Cidade:	Estado:
Religião:		Origem étnica/racial:	
Estado civil:	Número de filhos:	Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos:	
Grau de instrução de seu cônjuge:		Profissão:	
Grau de instrução de seu pai:		Profissão:	
Grau de instrução de sua mãe:		Profissão:	
Onde você mora hoje? ()Casa própria ()Casa alugada ()Casa de parente ()Casa de amigos ()Outros			
Qual?			
Ano em que se aposentou:		Escola:	
Nível escolar em que atuava:		Disciplinas:	

2. Trajetória Escolar:

Frequentou educação infantil? ()Não ()Sim ()Escola Pública ()Escola Privada	
Frequentou o ensino fundamental em escola: ()Pública ()Privada ()Maior parte pública ()Maior parte privada	
Principal turno que frequentou: ()Matutino ()Vespertino ()Noturno	
Frequentou escola isolada? ()Sim ()Não Quais séries?	
Frequentou escola reunida? ()Sim ()Não Quais séries?	
Cursou Ginásio Normal? ()Sim ()Não Onde?	
Fez exame de admissão? ()Sim ()Não Quando?	
Reprovou em alguma série do ensino fundamental? ()Sim ()Não Qual(is) série(s):	
Ano em que concluiu o ensino fundamental:	Escola:
Enfrentou dificuldades para estudar? ()Sim ()Não Quais?	

Frequentou o ensino médio em escola: ()Pública ()Privada ()Maior parte pública ()Maior parte privada			
Curso:			
Curso Escola Normal? ()Sim ()Não Onde?			
Principal turno que frequentou: ()Matutino ()Vespertino ()Noturno			
Reprovou em alguma série do ensino médio? ()Sim ()Não Qual(is) série(s):			
Ano em que concluiu o ensino médio:	Escola e cidade:		
Fez outro curso técnico de nível médio? ()Sim ()Não Qual(is):			
Ano de conclusão do curso técnico:	Escola e cidade:		
Fez supletivo? ()Sim ()Não ()Matutino ()Vespertino ()Noturno			
Fez cursinho pré-vestibular? ()Sim ()Não ()Público ()Privado			
Enfrentou dificuldades para estudar? ()Sim ()Não Quais?			
Fez curso superior? ()Sim ()Não			
Curso	Turno M, V, N	Ano de conclusão	Faculdade/Universidade
1°			
2°			
3°			
Fez cursos de pós-graduação? ()Sim ()Não			
Curso	Turno M, V, N	Ano de conclusão	Faculdade/Universidade
1°			
2°			
3°			
4°			
Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):			

3. Carreira Profissional

Ano do 1° emprego:	Tipo de instituição:	Função:
Atuou como professor substituto? ()Sim ()Não	Nível:	Quanto tempo?
Disciplinas:		
Escolas:		
Atuou em escola particular? ()Sim ()Não	Nível:	Quanto tempo?
Disciplinas:		
Ano do ingresso no magistério estadual:	Escola:	

Descreva detalhes de sua carreira profissional:

Educação Infantil	Quanto tempo?	Escolas	Séries	Disciplinas
1° Grau (1ª a 4ª série)				
1° Grau (5ª a 8ª série)				
2° Grau (Ensino Médio)				

Você exerceu alguma função de direção na escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Qual(is):
Quanto tempo?	Escolas:	
Você exerceu alguma função nas esferas administrativas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Qual(is):
Quanto tempo?	Onde?	
Você atuou ou atua no ensino superior? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Cursos:
Quanto tempo?	Instituições:	
Disciplinas:		

Cite ao menos cinco razões para a escolha do curso de formação para o magistério:

1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	
6ª	

Seus pais participaram desta escolha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Como?	
Alguém mais influenciou sua escolha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Quem?
Como?	
Seus pais participaram da sua formação profissional? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em Parte	
Como e por quê?	
Você teve algum tipo de ajuda financeira externa a sua família para se formar no magistério (bolsa por exemplo)?	
Qual(is)?	

Cite ao menos cinco razões para ter permanecido no magistério:

1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	
6ª	

Você gostaria de ter exercido outra profissão? ()Sim ()Não		Qual?
Por quê?		
Você exerce ou exerceu outra atividade após a aposentadoria? ()Sim ()Não		
()Com remuneração ()Sem remuneração	Qual(is)?	
Por quê?		
Você foi filiado a alguma associação (religiosa, comunitária, etc), sindicato ou partido político? ()Sim ()Não		
Qual(is)?		
Você recebeu títulos honoríficos ou premiações? ()Sim ()Não		
Qual(is)?		
Você poderá descrever aqui aspectos positivos e/ou negativos marcantes da sua carreira profissional que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):		

4. Experiência Pedagógica:

Cite ao menos três aspectos:

	Mais gratificantes do magistério	Mais lamentáveis do magistério
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três características:

	Do bom professor	Do mau professor
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Como um professor se torna competente? (assinale as cinco alternativas principais):

<input type="checkbox"/>	Graças ao curso de formação inicial	<input type="checkbox"/>	Graças aos cursos de capacitação
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	----------------------------------

	Graças à experiência em sala de aula		Graças ao seu esforço pessoal
	Graças às trocas com os colegas		Graças aos recursos didáticos
	Graças ao esforço dos dirigentes		Graças às novas tecnologias
Outros:			

Cite ao menos três características:

	Do bom aluno	Do mau aluno
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três dificuldades:

	Dos alunos na escola	Dos professores na escola
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três aspectos determinantes:

	Do sucesso escolar	Do fracasso escolar
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Cite ao menos três aspectos relacionados à autonomia:

	Dos professores na sua escola	Dos alunos na sua escola
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Como era a participação dos pais na sua escola? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era a relação entre sua escola e a comunidade? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era a relação entre sua escola e a igreja? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era a relação entre escola e esferas administrativas? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima

Justifique:
Como era a relação entre os profissionais da sua escola? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era a relação com a direção da sua escola? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era a relação professor/aluno na sua escola? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Havia serviço de supervisão ou de inspeção escolar na sua escola? ()Sim ()Não
Como funcionava?
Havia serviço de orientação educacional na sua escola? ()Sim ()Não
Como funcionava?
Como era a avaliação dos alunos na sua escola? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era a disciplina dos alunos na sua escola? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
Como era o material didático da sua escola? ()Excelente ()Muito Bom ()Razoável ()Péssimo
Justifique:
Como era o espaço físico da sua escola? ()Excelente ()Muito Bom ()Razoável ()Péssimo
Justifique:
Sua escola adotava livros de registro (livro de honra, livro negro, livro de visitas...) ()Sim ()Não
Comente:
Sua escola adotava uniforme? ()Sim ()Não
Por quais razões?
Fale sobre as aulas de educação física de sua escola:
Fale sobre as aulas de religião (quem as ministrava e quais as suas finalidades):
Fale sobre as aulas de música ou outras atividades pedagógicas desenvolvidas na sua escola:

Fale sobre a merenda escolar servida na sua escola:
Fale sobre as comemorações cívicas de sua escola:
Você vivenciou situações de discriminação (racial, sexual, origem social, religiosa) na sua escola? ()Sim ()Não
Descreva-as:
Havia violência na escola ou contra a escola em sua época de atuação? ()Sim ()Não
Comente:
Como eram os programas de formação dos professores da rede estadual de Santa Catarina? ()Excelentes ()Muito Bons ()Razoáveis ()Péssimos
Justifique:
Como era a escola pública de Santa Catarina? ()Excelente ()Muito Boa ()Razoável ()Péssima
Justifique:
A escola catarinense ()melhorou, ()piorou ou ()permaneceu igual?
Justifique:
Faça uma avaliação sobre a democratização da educação em Santa Catarina:
Que nota (de 1 a 10) você daria para a escola pública de Santa Catarina de sua época: ()
Justifique:
Que nota (de 1 a 10) você daria para a escola pública de Santa Catarina de hoje:()
Justifique:
A escola pública, gratuita e laica de Santa Catarina cumpre suas responsabilidades com os catarinenses? () Sim () Não () Em parte
Justifique:
Que nota (de 1 a 10) você daria para a igualdade de oportunidades educacionais em Santa Catarina: ()
Justifique:
Você considera que a educação escolar catarinense tem sido justa? () Sim () Não () Em parte
Justifique:
Compare seu período de exercício no magistério com a escola pública de hoje:

Você poderá descrever aqui outros aspectos marcantes da sua experiência pedagógica não contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):

Você se dispõe a responder uma entrevista e/ou a elaborar um memorial descritivo?

Sim Não

Você possui documentos, fotos ou outros materiais que poderia colocar a disposição desta pesquisa para reprodução?

Sim Não

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Considerando os termos da Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, esclareço que os dados coletados por esta Pesquisa serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos especificados no projeto e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle

Coordenadora do Projeto

Eu,

Declaro estar suficientemente esclarecido(a) e ter concordado voluntariamente em participar desta Pesquisa.

E-mail:

Telefone:

Endereço:

Local:

Data: / /2009.