

## **Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina \***

Gladys Mary Teive Auras \*\*

Este estudo procurou desvelar o lugar que ocupou a educação escolar, especificamente a formação do professor das quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, no discurso e na prática do governo do Estado de Santa Catarina, no período histórico de 1960 a 1980. Para tal, utilizamo-nos de análise bibliográfica e documental, tendo como fio condutor o estudo dos dois planos de educação elaborados nas décadas de 60 e 70, retrato do tipo de resposta que o governo buscou na educação, nos diferentes momentos históricos, para o desenvolvimento do modelo econômico brasileiro e catarinense em particular.

A opção por privilegiar a década de sessenta como marco inicial da pesquisa deveu-se a dois fatores: 1) foi nesse período que em Santa Catarina ocorreu o “arranco” para o desenvolvimento, momento em que a educação escolar foi considerada fator “imprescindível” ao projeto de alçar Santa Catarina à modernidade e 2) foi também nesse período, mais precisamente a partir do golpe de 64, que a ideologia nacional desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência, consolidando a estrutura capitalista no país, que passou a assumir as características de capitalismo dependente associado.

E foi justamente com o pretexto de modernizar a educação, para que pudesse melhor responder às necessidades do modelo dependente associado, que o sistema educacional catarinense foi reformulado.

O desafio dessa pesquisa foi, portanto, compreender como o Estado de Santa Catarina procurou resposta na educação escolar, mais precisamente no curso formador do professor para as séries iniciais, para o deslançar de seu projeto desenvolvimentista/modernizador.

---

\* Este artigo procede da dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre, a ser publicada brevemente pela Editora da UFSC.

\*\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

## 1 A inserção de Santa Catarina no projeto nacional desenvolvimentista

Na década de sessenta o aparelho governamental catarinense foi desafiado a modernizar-se, a utilizar-se da técnica do planejamento com o objetivo de desenvolver políticas públicas direcionadas às exigências do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O desafio desenvolvimentista/modernizador posto ao nível nacional e latino-americano, sob a hegemonia dos EUA, era problemático para um Estado que sequer possuía a infra-estrutura básica para deflagrar uma política industrial necessária para o deslanchar do processo. No ano de 1960, o Estado possuía apenas 92.5231 kw de potência instalada, o que limitava enormemente a expansão das empresas existentes e impedia a instalação de novas unidades em território catarinense.

Diante desse quadro, melancólico para as lideranças industriais do Estado, a FIESC (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina), assessorada pela Confederação Nacional das Indústrias – CNI, realizou, durante os anos de 1959 e 1960, o Seminário Sócio-Econômico, envolvendo lideranças comunitárias de todo o Estado, cujo objetivo era o de efetuar o levantamento das condições infra-estruturais do Estado.

O processo culminou com a elaboração do documento básico do Seminário Sócio-Econômico, cujos principais problemas identificados foram: falta de energia, transporte e crédito, inadequada rede de serviços e de infra-estrutura e carência de mão de obra qualificada para o trabalho. Este último problema foi destacado como um dos grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense.

No ano da conclusão do Seminário Sócio-Econômico, o presidente da FIESC, Celso Ramos, legítimo representante da oligarquia rural, ligada ao PSD, candidatou-se ao governo do Estado. A modernização do Estado, carro-chefe de sua campanha eleitoral, possibilitou a constituição de uma aliança social-trabalhista (PSD, PRP e PTB) e a vitória nas eleições de outubro de 1960.

Com efeito, durante a sua gestão (1961/1965), Celso Ramos montou a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento capitalista no Estado. A instituição do primeiro Plano de Metas do Governo (1º PLAMEG), originado a partir das conclusões do Seminário Sócio-Econômico, exigiu profundas reformulações no aparelho de Estado, efetivadas com a criação de diferentes órgãos, tais como o BDE – Banco de Desenvolvi-

to do Estado, a Secretaria de Negócios do Oeste, a Universidade do Estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação, o IPESC – Instituto de Pensões do Estado de Santa Catarina ,etc.

A exemplo do que ocorrera com o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, instituições internacionais, tais como a USAID – Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional, CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e FAO – Organização das Nações Unidas para a alimentação e a Agricultura, financiaram e promoveram treinamentos e assistência na área de planejamento econômico aos técnicos catarinenses. Os setores que mais se beneficiaram com esta ajuda foram o rodoviário, o energético e o educacional, considerados setores básicos para o arranco desenvolvimentista pretendido.

O quadro do setor educacional catarinense denunciado pelo documento básico do Seminário Sócio-Econômico era problemático: de um total de 335.000 crianças na faixa etária dos 7 aos 12 anos, aproximadamente 140.000 não tinham, no ano de 1960, oportunidade de matrícula nas escolas catarinenses. Das que conseguiam matricular-se na 1ª série, apenas 15% (das 100% ingressantes) concluíam a 4ª série e destas, somente 6% ingressavam no nível médio. A taxa de reprovação atingia o patamar de 40% sobre o total de crianças matriculadas. No ensino médio, somente 7% dos jovens da faixa de 11 a 18 anos tinham, em 1960, oportunidade de matrícula, uma vez que o Estado dispunha de apenas quatro colégios gratuitos afora uma rede de cursos Normal Ginásial destinados a formar professores para a zona rural. No que se refere à formação do professor, o quadro não era menos desalentador: 5.500 das 9.000 professoras de 1ª à 4ª série existentes no Estado, no ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério.

Diante de tal diagnóstico, considerado “desanimador” para um Estado que passara a atribuir à educação papel fundamental no preparo do homem como força produtiva, o documento básico do Seminário Sócio-Econômico fixou vinte metas educacionais a serem alcançadas pelo governo que deveria assumir o Estado, no ano de 1961. Na gestão de Celso Ramos, contudo, as vinte metas foram reduzidas a apenas três: ampliação quantitativa da rede escolar, disseminação do curso Normal Ginásial e aperfeiçoamento dos professores da zona rural.

A disseminação do curso Normal Ginásial por quase todos os municípios catarinenses, como forma de suprir a carência de cursos ao nível

## 14 • Gladys Mary Teive Auras

ginasial (para o qual havia uma crescente demanda no Estado) concorreu para alterar a sua função de habilitar o professor leigo, cuja presença, especialmente na região rural, era predominante.

Tais cursos representavam uma opção barata de ensino médio, no nível ginasial, uma vez que, além de funcionarem, na sua grande maioria, nos prédios dos grupos escolares, aproveitavam seu pessoal técnico e administrativo e utilizavam como docentes os próprios professores do curso primário. Sua disseminação, portanto, desobrigava o Estado de instalar outros tipos de ensino de nível ginasial, o que certamente envolveria maior aplicação de recursos financeiros.

Os cursos destinados ao aperfeiçoamento do professor da zona rural foram realizados em diversas regiões do Estado, mas, devido a sua precária estrutura, não obtiveram os resultados esperados. Os poucos recursos destinados a tal empreendimento, somados ao grande número de professores a atingir, bem como o seu exíguo período de duração (apenas oito dias) pouco alteraram o precário quadro do ensino rural, marcado pela maciça presença do professor leigo.

Há que se ressaltar também que, apesar das intenções contidas no documento básico do Seminário Sócio-Econômico no sentido de reformular a política de formação e aperfeiçoamento do professor, foram admitidos, no período de 1960 a 1961, 1910 professores não titulados nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

Nas eleições de 1965, o PSD, com o discurso de ter alçado o Estado à modernidade, colocando-o em dia com a técnica do planejamento, consegue eleger, novamente com o apoio da Aliança Social Trabalhista, o sucessor de Celso Ramos, através da chapa Ivo Silveira (PSD) e Francisco Dall'Igna (PTB), que será cassado no início de sua gestão pelo ato institucional nº 2 e substituído pelo jovem udenista Jorge Konder Bornhausen.

Ivo Silveira e Jorge Konder Bornhausen irão implementar o 2º PLAMEG, que tinha como uma de suas principais metas a “formação e o aperfeiçoamento do elemento humano necessário ao processo de desenvolvimento”. Inscrevia-se, dessa forma, com ainda maior ênfase, a educação como mediadora do crescimento econômico do Estado, como alavanca para o desenvolvimento.

Será, portanto, na gestão de Ivo Silveira que o Estado começará efetivamente a montar, com o auxílio do MEC e de organis-

mos internacionais, uma política educacional voltada a vencer as “trevas do subdesenvolvimento”. Para isso era indispensável a elaboração de um plano de educação que adequasse o sistema educacional à política sócio-econômica em vigor.

## **2 A ajuda internacional para a elaboração do 1º Plano Estadual de Educação**

Com a consolidação – via golpe de 64 – da doutrina da interdependência, intensificou-se no país a ajuda internacional à educação, com o objetivo de “modernizar” o sistema educacional brasileiro de modo a adequá-lo ao modelo de desenvolvimento dependente associado.

Santa Catarina, por ter sido o primeiro Estado brasileiro a realizar um diagnóstico de sua situação educacional através da pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE/UNDESC *Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina*, obteve como “prêmio” a assistência técnica prestada pelo programa CEOSE – Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino, decorrente do acordo MEC/INEP/UNESCO.

Este programa visava assessorar os estados – considerados incompetentes para efetivar a “descentralização democrática” proposta pela LDB 4.024/61 – no sentido de viabilizar a existência dos sistemas de ensino, requeridos pelo MEC.

Esta “incompetência” ou “inexperiência” das autoridades administrativas e educacionais dos estados, conjugada à “falta de aptidão” dos quadros técnicos, justificava a assinatura dos acordos, no caso específico, a assessoria dos técnicos de “alto nível” do CEOSE, no sentido de preparar a elite cultural dos estados, de “adestrá-las”, com vistas à elaboração do planejamento da educação, segundo a ideologia do desenvolvimento econômico com segurança.

### **2.1 O Colóquio Estadual sobre a Organização do Sistema de Ensino – CEOSE**

O CEOSE foi realizado em Florianópolis no ano de 1967, sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE da UNDESC. Nesse encontro foram debatidos, pela elite cultural do Esta-

## 16 • Gladys Mary Teive Auras

do e pelos peritos de “alto nível” da UNESCO, os problemas considerados responsáveis pela inadequação do sistema de ensino catarinense.

Considerando que grande parte dos problemas educacionais catarinenses eram decorrentes do baixo rendimento da máquina educacional e da incapacidade dos administradores da educação, os peritos propuseram a reforma da Secretaria de Educação e Cultura, objetivando, com essa medida, institucionalizar a prática do planejamento no campo educacional e, principalmente, manter o controle sobre as ações planejadas. A reformulação do órgão central de decisão e administração educacional, para que pudesse melhor coordenar, executar e controlar as mudanças propostas, era uma das exigências da política de ajuda internacional à educação brasileira. Sem tal reformulação os convênios não eram firmados.

As questões pedagógicas tratadas no CEOSE versavam sobre a baixa qualidade do ensino catarinense, especialmente do ensino primário. Os altos índices de evasão e repetência e a precária qualificação do professor para este nível de ensino eram preocupantes para um Estado que afirmava ser a educação o principal investimento que a sociedade pode produzir.

Todavia, as soluções propostas para tão “preocupante” problema restringiram-se a questões relacionadas à reformulação do programa da escola elementar e a questões de ordem individual, relacionadas à falta de maturidade e socialização das crianças ao ingressar na escola elementar e ou à sua psiquê.

Considerando que o programa da 1ª série escolar era muito difícil, os técnicos do CEOSE propuseram a sua simplificação/facilitação, ajustando-o aos programas dos anos subseqüentes, de modo que os alunos alcançassem o nível até então de 1ª série ao término da 4ª série.

Desse modo, foi privilegiando ora o aspecto técnico-pedagógico (a reformulação/facilitação do programa), ora o aspecto psicológico (a falta de socialização e maturidade da criança ao ingressar na 1ª série) que o programa CEOSE excluiu as questões relacionadas às condições sócio-estruturais que concorrem para expulsar as crianças das classes populares da escola pública, ou sequer permitir o seu acesso a ela, bem como as condições intra-escolares que contribuem para que este processo vá se consolidando.

Dentre estas últimas destaca-se a inadequação entre os problemas e os interesses das crianças das classes populares (que começaram a ter acesso em maior número à escola a partir da década de cinquenta) e

o trabalho desenvolvido pelas professoras, o que nos remete para a inadequação do curso formador do professor para a escola elementar ao novo perfil de aluno, que foi se delineando na escola pública a partir do ingresso dos indivíduos provenientes das classes populares.

Passando ao largo de questões desta natureza, exatamente quando se buscavam soluções para a baixa qualidade do ensino público catarinense, as propostas do CEOSE concorriam para reforçar o caráter excludente e marginalizador da escola pública, o que não era de todo desinteressante à lógica capitalista, apesar da educação escolar ser considerada, nesse período, alavanca para o desenvolvimento.

### **3 O 1º Plano Estadual de Educação – adequação do sistema educacional catarinense à política sócio-econômica e à necessidade de se responder à crescente demanda por escolaridade**

O processo de elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação constituiu-se num produto típico do regime instaurado com o golpe militar de 64, caracterizado pela subordinação política da sociedade civil aos interesses do aparelho governamental. Os membros da Comissão Superior de Estudos e do Grupo de Trabalho responsáveis pela sua elaboração eram, na sua quase totalidade (8 dos 9 integrantes), membros do Conselho Estadual de Educação (que, segundo a LDB em vigor, deveriam ser nomeados pelo governador), apesar de terem sido designados como representantes de outros órgãos, tais como a UDESC, o CEPE e a Secretaria da Educação e Cultura.

Desse modo, deliberadamente excluída a participação, nos debates sobre os rumos da educação catarinense, dos diretamente envolvidos no processo, o Plano foi elaborado, analisado, aprovado e posteriormente implantado pelo mesmo “seleto” grupo ligado ao aparelho de Estado.

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

Assim sendo, a proposta do programa CEOSE pôde ser incorporada praticamente na íntegra pelo 1º Plano Estadual de Educação, que

## 18 • Gladys Mary Teive Auras

propôs uma série de alterações nos níveis de ensino primário e secundário, revelando um compromisso com a democratização do ensino (ao menos do ponto de vista da expansão quantitativa das oportunidades de acesso à escola) ao propor a ampliação da escolaridade mínima obrigatória de quatro para oito anos e ao abolir o exame de admissão, o que, em tese, possibilitaria que um maior número de alunos concluísse as oito primeiras séries do ensino elementar e ginasial e ingressasse no 2º grau, formador da mão de obra necessária ao processo de industrialização em curso.

A implantação do Sistema de Avanços Progressivos – SAP, segundo eixo central do Plano, transformado, pelas ingentes condições de funcionamento da escola pública e desqualificação geral de seu professorado, em promoção automática, concorreu para relativizar o avanço democrático que representou a ampliação da escolaridade gratuita, contribuindo para baratear o ensino destinado às camadas populares que predominavam na escola pública, desvirtuando-o enquanto medida em favor da democratização escolar e social.

A lógica do SAP obedecia à lógica capitalista – a racionalização dos meios, entendida no setor educacional pela máxima “maior produtividade com menores investimentos”. Os altos índices de evasão e repetência verificados na rede pública estadual, na década de sessenta, contrariavam brutalmente esse entendimento, concorrendo para onerar demasiadamente os cofres públicos.

A proposta do primeiro Plano de Educação de substituir o antigo sistema de avaliação por aprovação/reprovação pelo SAP resolvia essa questão, fazendo com que se acelerasse o fluxo de saída dos alunos da escola elementar, possibilitando ao sistema de ensino oferecer maior número de vagas à população escolar. Tal medida desobrigava o Estado de investir na construção de escolas e de salas de aulas, na contratação de maior número de professores e na reformulação de sua política de formação do professor, liberando-o de aumentar seus investimentos no setor educacional, possibilitando-lhe, assim, concentrar seus investimentos nas áreas mais diretamente ligadas ao processo de acumulação. Não é sem razão, portanto, que grandes grupos econômicos, tais como a SADIA, a HERING e a FUNDIÇÃO TUPY tiveram seu patrimônio fortemente ampliado nos anos sessenta e setenta, graças aos atraentes incentivos fiscais e creditícios oferecidos pelo governo do Estado. Tal auxílio ocorreu em prejuízo do que poderia ter sido aplicado pelo Estado na área social, especialmente na educação.



#### **4 Da escola normal à habilitação para o magistério – o papel do curso formador do professor para as séries iniciais do 1º grau no projeto desenvolvimentista/modernizador catarinense**

A organização da Escola Normal em Santa Catarina obedecia, na década de sessenta, as diretrizes da LDB 4.024/61, que, por sua vez, mantinha as mesmas orientações da Lei Orgânica do Ensino Normal, editada em 1946. Sua estrutura obedecia ao tripé: a) Normal de 1º ciclo, b) Normal de 2º ciclo e c) Instituto de Educação.

a) O Normal de 1º ciclo, no nível ginasial, formava num período de quatro anos o professor regente para o ensino primário, no chamado Curso Normal Regional ou Ginásio Normal, tal como foi denominado pela lei 4.024/61.

A grande maioria dos cursos Normal/Ginasial catarinenses funcionavam nos prédios dos grupos escolares, geralmente no período noturno, ou comprimidos nos períodos intermediários entre os turnos da manhã e tarde, ou entre a tarde e o período da noite. Não possuíam quadro administrativo próprio, sendo atendidos pelos funcionários dos grupos escolares e tendo como docentes os próprios professores da escola primária, do que certamente resultavam pesadas consequências, no que se refere à oferta de uma satisfatória fundamentação teórica e instrumentalização técnica ao futuro professor.

b) O Normal de 2º ciclo, no nível colegial, formava num período de três anos o professor para o grupo escolar, no chamado Colégio Normal.

Apesar de funcionarem junto aos ginásios secundários e por isso disporem de melhores condições de funcionamento, não possuíam um quadro de professores habilitados, conforme orientação do Sistema Estadual de Ensino (Lei nº 3.191/63), que exigia que o magistério de ensino médio só fosse exercido por licenciados em faculdade de filosofia e de educação, professores habilitados em cursos especiais de formação para as cadeiras técnicas ou professores com exame de suficiência, na falta dos três tipos acima.

Segundo a pesquisa realizada pelo CEPE *A situação do Ensino Médio em Santa Catarina*, em 1969, a grande maioria dos professores do Curso Normal era formada em Curso Normal (75,83%). Tendo em vista os baixos salários pagos pelo Estado aos profissionais da educação catarinense, tomava-se difícil contar com profissionais mais gabaritados na rede. Segundo a citada pesquisa, mais da metade dos professores do Curso Normal recebiam menos de 100,00 mensais (numa escala de menos de 100,00

## 20 • Gladys Mary Teive Auras

a mais de 600,00), o que os obrigava a lecionar em várias escolas e a se deslocar para escolas distantes umas das outras, o que certamente concorria para a deterioração crescente do ensino, uma vez que o professor ficava sem tempo e condição para melhor preparar suas aulas e para se atualizar.

Aliada à baixa remuneração, havia o problema da instabilidade funcional – quase 90% eram designados, fato condicionado em parte pela não realização de concurso público para o ingresso no magistério e também pela fuga dos professores efetivos para outros níveis do setor educacional, ou até mesmo para outras áreas, em busca de melhor remuneração. Isso concorria para que o tempo médio de permanência do professor no Curso Normal fosse de apenas cinco anos, segundo a citada pesquisa.

c) O Instituto de Educação, além dos cursos de formação do professor de 1º e 2º ciclos, no nível médio, deveria possuir jardim de infância, curso primário, cursos de aperfeiçoamento para professores e ministrar cursos de habilitação para administradores, orientadores e supervisores escolares, no nível superior.

Contudo, no único instituto de educação criado em Santa Catarina, o Instituto de Educação Dias Velho, considerado pelo Sistema Estadual de Ensino como órgão superior de estudos e experimentação pedagógica, além de não ter sido implantado o Curso Normal de 1º ciclo e o Jardim de Infância (não havia esse ramo de ensino na rede pública estadual), jamais existiram os cursos de aperfeiçoamento para o professor primário, nem os cursos de nível superior.

Em contrapartida, foi implantado o curso secundário de 1º e 2º ciclo, que pouco a pouco sobrepujou a oferta do Curso Normal, descaracterizando o Instituto de Educação como centro de formação do professor. Em 1967, havia 76 turmas do curso secundário de 1º ciclo e 35 de 2º ciclo (4.107 alunos), enquanto o Curso Normal de 2º ciclo possuía apenas 18 turmas (662 alunos). E não era por falta de demanda, uma vez que o Curso Normal foi, dentre as opções de ensino médio, a que mais cresceu na década de sessenta, representando em ambos os ciclos mais de 45% do total de matriculados nos demais cursos.

Tal crescimento, todavia, não concorreu sequer para diminuir o número de professores leigos no Estado.

Aliada à presença marcante dos professores leigos, havia ainda a questão do despreparo das próprias normalistas, no sentido de propiciar

à clientela da escola pública os conhecimentos e habilidades escolares mínimas indispensáveis à sua inserção no “meio geográfico, social e econômico”, um dos principais objetivos do Curso Normal, segundo a lei 4.024/61 e o decreto nº 105/63 que a operacionalizou em Santa Catarina.

Os altos índices de evasão e repetência verificados nos grupos escolares, onde, via de regra, só lecionavam normalistas de 2º ciclo, são, dentre outros fatores, expressão do distanciamento do Curso Normal das necessidades concretas da escola elementar pública.

O ingresso das crianças provenientes das classes populares não foi seguido de modificações significativas na dinâmica desse curso, o qual continuou formando docentes para atuar numa escola elitista, cujo modelo pedagógico – centrado num perfil de aluno de classe média – não foi capaz de garantir aos novos habitantes da escola sequer a apropriação dos conhecimentos e habilidades escolares básicos.

O currículo de tal curso, tanto no 1º como no 2º ciclo, refletia a excessiva ênfase dada pela LDB 4.024 à formação geral em detrimento da formação profissional. No Ginásio Normal, a não ser pela parte metodológica, que buscava garantir ao futuro professor o domínio das técnicas do como ensinar, o currículo era praticamente o mesmo da escola primária.

A área de formação específica de ambos os ciclos estava centrada na disciplina de Didática e Prática de Ensino (maior número de horas), que enfatizava o estudo de métodos e técnicas de ensino, embasados nas modernas experiências escolanovistas. Esta ênfase no **como ensinar**, descolada do **para quê**, do **quê** e do **para quem** ensinar, fazia do Curso Normal aquilo que Luiz Pereira chamou de “agência de adestramento técnico-pedagógico”.

Os professores assim formados mostravam-se incapazes de interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes das classes populares. Eram formados dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança e de sua realidade.

Em detrimento dessa “alienação do real”, o currículo e os conteúdos da Escola Normal permaneceram inalterados até a década de setenta, quando, por força da LDB 5692/71, foram reformulados para responder com maior “eficiência” ao modelo econômico. O currículo passou, então, a ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, constituído de disciplinas de formação geral, ditas “teóricas” (1ª série), e uma parte de formação especial (2ª e 3ª séries), representando o

## 22 • Gladys Mary Teive Auras

mínimo necessário à habilitação profissional, onde se constata o predomínio de disciplinas instrumentais.

O Curso Normal passou a ser uma das múltiplas habilitações profissionais ao nível de 2º grau, deixando de existir a subdivisão entre Ginásio, Colégio Normal e Instituto de Educação, passando a vigorar duas novas opções:

- estudos com duração correspondente a três anos letivos, habilitando o professor para as quatro séries iniciais do 1º grau, podendo a escola optar por inúmeras habilitações (Educação Física, atividades complementares, alfabetização, etc) e/ou pelo oferecimento de estudos adicionais à 3ª série, com duração de um ano letivo, capacitando o professor para atuar até a 6ª série;

- estudos com duração de quatro anos, habilitando o professor até a 6ª série do 1º grau.

A Lei abre também um leque de possibilidades para o exercício do magistério, no caso de faltar professores habilitados, permitindo que lecionem até a 3ª série do 1º grau candidatos que tenham concluído apenas a 8ª série do mesmo grau de ensino.

As múltiplas possibilidades de opção permitidas às escolas serviram para fragmentar o curso de formação do professor, concorrendo para que não formassem eficientemente e muito menos especializassem o futuro mestre. Aliada a esta fragmentação, a “condescendência” da lei, no que se refere às exigências de formação para o exercício do magistério, denunciam o descaso com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a redução do fracasso escolar.

Evidente que não se pode atribuir a esta lei toda a deterioração da formação do professor das quatro séries iniciais do 1º grau, mas não há como não apontar nela os pontos cruciais que concorreram para tornar ainda mais precária a qualidade do ensino.

## 5 O 2º Plano Estadual de Educação 1980/1983 e sua ênfase na figura do professor como forma de elevar a qualidade do ensino

Na década de oitenta, a despeito da ênfase conferida ao professor como meio de elevar a qualidade do ensino catarinense, o curso formador do professor não sofreu alterações de base, preservando-se o seu caráter tecnicista e a desarticulação entre os

conteúdos do núcleo comum e da parte profissionalizante, instituídos pela Lei 5692/71.

A ênfase posta neste Plano na figura do professor e na sua qualificação não foi seguida de uma política de saneamento do curso formador do professor, de modo a obter-se não o resgate de uma qualidade supostamente perdida, mas a redefinição dessa qualidade a partir das necessidades concretas da escola básica atual. O projeto de revitalizar o “moribundo” Curso de Magistério, de dar-lhe “nova vida”, além de só ter sido transformado em proposta oficial do Estado em 1984, teve como núcleo de reformulação o currículo enquanto grade curricular (alteração de disciplinas e cargas horárias), passando ao largo da discussão mais ampla acerca das necessidades postas pela escola primária, onde o futuro professor deverá atuar.

Não se fez acompanhar também de maiores investimentos no setor educacional; muito pelo contrário, foi exatamente no período da vigência desse Plano que se constataram os menores investimentos dos últimos anos no setor, apesar do governador Bornhausen afirmar ser a educação a “prioridade das prioridades” de sua gestão.

Além de reduzidos, parcela considerável dos recursos destinados à educação foram repassados às escolas particulares e às Escolas Fundacionais Cenecistas, estas últimas criadas nacionalmente como uma proposta de mutirão, que deveria ser mantida com o trabalho e doação de recursos da comunidade, mas que, progressivamente, passaram a receber significativo apoio financeiro do governo do Estado.

O apoio financeiro do Estado a estas escolas era explicado, por seus dirigentes, pelo fato de se tratar de um ensino altamente rentável – “o mais barato do Estado”. Concorriam para esse barateamento o baixo salário pago a seus professores e a utilização do espaço físico das escolas estaduais. Para completar tal barateamento, as Escolas Cenecistas ofereciam, via de regra, o ensino mais precário do Estado, segundo pesquisa realizada pela ACAFE, no ano de 1986, entre candidatos ao concurso vestibular.

Esse barateamento toma feições assustadoras quando se verifica que as Escolas Cenecistas existem, em grande número de municípios catarinenses, como a única oportunidade de ensino ao nível de 2º grau e que, dentre as opções mais oferecidas por estas escolas, figura a habilitação para o magistério – 1ª à 4ª série.

O flagrante descaso com a qualidade da escola básica, aliado à sistemática desvalorização profissional e à degradação econômico-social dos

## 24 • Gladys Mary Teive Auras

profissionais da educação, revelam o real descompromisso do Estado para com a efetiva democratização social e econômica do conjunto da sociedade, apesar de suas históricas proclamações em contrário.

Foi justamente a percepção de que não havia real vontade política para construir uma escola de qualidade para a maioria da população, aliada ao aviltamento salarial da categoria e ao crescente desprestígio da profissão, o que mobilizou os educadores catarinenses a se organizarem em associações, a exemplo do que vinha acontecendo com o operariado em geral, a partir da década de setenta.

As greves de 1980 e 1983 são emblemáticas: marcam o início organizado da luta que os professores travarão por melhores salários, por melhores condições para o exercício do magistério e pela qualidade do ensino público.

A conquista, na greve de 83, de comissões paritárias para a elaboração do Plano de Carreira, Estatuto do Magistério e Plano de Educação fez com que a “abstrata” participação comunitária defendida pelo candidato Amin, como forma de dar feições democráticas ao discurso oligárquico-burguês, fosse realmente concretizada.

A participação direta dos educadores, pais e alunos na elaboração do 3º Plano Estadual de Educação rompia com a prática das ditas “comissões de alto nível”, cujos representantes, ligados ao aparelho de Estado, buscavam assegurar o monopólio da representação dos interesses das forças dominantes no Estado. Independente dos resultados práticos desse processo de democratização da educação, ficou-nos a convicção que será mediante a organização dos educadores e sua articulação com as demais categorias de trabalhadores que se poderão buscar alternativas para transformar a escola básica, colocando-a a serviço das maiorias.

Será através da organização e da luta dos subalternos que se poderá exigir do Estado mecanismos consistentes, que concorram para superar as causas que têm, historicamente, impedido ao professor uma prática docente empenhada na construção de um trabalho coletivo, voltado para a socialização e produção do conhecimento que é, sem dúvida, uma das vias de acesso ao cumprimento da função social da escola. Como bem observou Marx, “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” (Carta de Marx a W.Brake, em 05/05/1875, Crítica ao programa de Gotha ).

**Referências bibliográficas**

- SANTA CATARINA. **Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina.** FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1967.
- SANTA CATARINA. **A situação do ensino médio em Santa Catarina.** CEPE/UDESC. 1969.
- SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1969/1980.** Florianópolis, 1969.
- SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1980/1983.** Florianópolis, 1980.
- TESSER, Ozir. "A formação da professora leiga no Ceará". **Coletânea CBE.** Campinas/São Paulo, Papyrus. CEDES/ANDE/ANPED, 1992, p.159-170. (citação de Marx)