

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO ESTADO DE
SANTA CATARINA (1960-2002): CONTROLE E DESONERAÇÃO DO ESTADO**

**CAMPINAS
2007**

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO ESTADO DE
SANTA CATARINA (1960-2002): CONTROLE E DESONERAÇÃO DO ESTADO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação, da
Universidade Estadual de Campinas, para
obtenção do Título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Filosofia e História da
Educação.
Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi.

**CAMPINAS
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

A todos os professores que põe o seu trabalho no sentido de uma ordem onde o ser humano não seja alienado por outro ser humano.

AGRADECIMENTOS

Quero aqui agradecer a todos os que ajudaram para que este estudo se realizasse.

À minha família, Raul e nossos filhos, Leonardo e Ana Adeline que em muitos momentos me cuidaram e ajudaram na busca de saídas necessárias a quem teimou deixar o interior do Estado de Santa Catarina para fazer estudos de doutorado em Campinas, São Paulo.

A Elza Peixoto, Gilcilene Barão, Samira Lancillotti companheiras de disciplinas e de pesquisa no Programa de Educação da UNICAMP, ouvintes, confidentes e cúmplices nesta trajetória.

A Ana Maria Arantes secretária do Departamento de Filosofia e História da Educação, a Gislaine e Nadir na Secretaria de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, que, sempre estiveram prontas a ajudar.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR- importante espaço de convivência acadêmica e afetiva no qual fui introduzida pelo querido Professor José Luis Sanfelice, que me orientou na produção da minha Dissertação de Mestrado. Ao Professor Pedro Goergen pela convivência e belas aulas de Teoria Crítica. Aos membros da banca de qualificação: Dermeval Saviani, emérito Professor da UNICAMP, a quem todos nós devemos respeito e admiração pelo seu alto grau de intelectual engajado; ao Professor Sérgio Castanho, que da amplitude da sua erudição acolheu e leu minuciosamente o meu texto; à Professora Marli Auras pela generosidade de ler e pontuar a Tese e me receber na UFSC para uma conversa franca e rigorosa; ao Professor Sandino Hoff, paciente ouvinte das minhas dúvidas e generoso timoneiro nos caminhos trilhados, numa convivência diária no Programa de Educação da UnC- Campus de Caçador

Por fim, ao Professor José Claudinei Lombardi-Zezo-mais que um orientador, um dileto amigo, porto seguro de quem, como eu navega na ciência da História da Educação.

“Todas as revoluções se reduziram até hoje à derrocada do domínio de uma classe determinada e sua substituição por outra; mas, até agora, todas as classes dominantes eram somente pequenas minorias comparativamente à massa dominada do povo. Era derrubada uma minoria dominante e outra minoria tomava em suas mãos o timão do Estado e transformava as instituições públicas de acordo com seus interesses. Esta minoria era sempre o grupo que se capacitara para o domínio e era chamado a ele pelas condições do desenvolvimento econômico,

sendo precisamente por isso, e apenas por isso que, quando da derrocada, a maioria dominada ou tinha uma participação favorável à minoria ou, pelo menos, a aceitava, pacificamente”.

Karl Marx, Friedrich Engels

RESUMO

Esta Tese intitulada “Formação de Professores em Nível Superior no Estado de Santa Catarina (1960-2002): Controle e Desoneração do Estado” inscreve-se no conjunto de pesquisas, cujo número vem crescendo desde a década de 1980 e que se têm debruçado, tanto no Brasil como em outros países, sobre um amplo espectro no qual se incluem temas como: o locus da formação, a relação teoria/prática, identidade do professor, natureza do trabalho docente, proletarianização do professor, certificação, o nível, grau e modalidade da formação do professor, formação a distância, formação em serviço, profissionalização docente, qualificação profissional. Porém, distingue-se por analisar a formação de professores no movimento histórico e priorizando a relação – formação de professores e Estado, no Estado de Santa Catarina entre as décadas de 1960 e 2002. Aponta que, neste período, a relação entre a formação de professores e o Estado caracterizou-se pela desoneração e pelo controle deste último. Efetivamente, ao se analisar como foi feita a formação desta categoria de trabalhadores para o trabalho educativo sobressai que o Estado se desonerou da manutenção das instituições de ensino superior e manteve o controle através de órgãos como a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, do Conselho Estadual de Educação e de um aparato ideológico composto por um conjunto de ideologias que não se opõem entre si, antes se compõem e se completam entre as quais a ideologia do comunitarismo e o ideário pós-moderno. Tendo como pressuposto que a formação de professores não se explica por si e que só a ciência da História, numa perspectiva de totalidade e contradição, nos dá a possibilidade de compreendermos os nexos necessários para o seu entendimento. O estudo identifica, para a relação formação de professores e Estado, entre a década de 1960 e 2002, três períodos: o primeiro, para as décadas de 1960 e 1970, caracterizado pelo avanço da desoneração e do controle por parte do Estado, processo que inclui a concepção de educação como mediadora do desenvolvimento econômico do Estado de Santa Catarina quando então foi promovida a ampliação da produção industrial e foi levada aos campos uma reforma agrária conservadora o que não aconteceu sem resistências, haja vista a criação dos movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra, o das Mulheres Agricultoras e o dos Atingidos por Barragens cuja gênese se deu na década de 1980, e que ainda hoje se mantêm com suas reivindicações no cenário social. Também nesta década de 1980 e no contexto de democratização do país e de fortes movimentos sociais de diversas categorias de trabalhadores, os educadores catarinenses,

constituindo-se no movimento conhecido de democratização da educação, resistiram ao controle e à desoneração do Estado para a formação de professores, o que nos possibilita fazer um segundo período na relação elegida. Já o terceiro, cujo início situamos nos primeiros anos da década de 1990, caracteriza-se por uma retomada do controle e da desoneração e inscreve-se numa verdadeira reforma para a formação de professores no Brasil, pensada e operacionalizada segundo os ditames do conjunto de políticas neoliberais e da inserção do país na divisão social do trabalho nesta fase do capitalismo monopolista. A formação dos professores tal qual tem ocorrido tem contribuído para a fragilização e alienação desta categoria de trabalhadores a quem cabe o trabalho educativo. Ora, esta formação sob a relação analisada não convém à classe que vive do trabalho e, por conta disto, interessa inverter a relação: que o Estado se onere e que haja um controle social, sobretudo da classe que vive do trabalho.

Palavras-chave: Estado, Desoneração, Controle, Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis, entitled: "Development of Professors in the State of Santa Catarina (1960 - 2002): Control and Discharge of the State" is among the researches whose number has been increasing since the 80s and that in Brazil, as well as in other countries have covered a great range including themes such as: the locus of the development, the practical theory relation, professor's identity, nature of the professor's work, the professor as a proletarian, certification, level, graduation and modality of the development of the professor, development at distance, in service, professionalization, professional qualification. But, it differs from the others for its analysis of the professor's development in the historical process and giving priority to the relation - development of professors and the State in the state of Santa Catarina between 1960 and 2002. It points out that in this period the relation between the development of professors and the State was characterized by its discharge and control. Effectively, when analyzing how the development of this category of workers was made, in order to perform the educational job, it outstands that the State discharged itself of the maintenance the Educational Institutions and kept the control through organizations such as the Secretaria de Educação e Cultura do Estado and the Conselho Regional de Educação and a set of ideologies that don't oppose to each other, but compose and complete each other, among those, the ideology of the communitarianism and the post - modern ideas. It is presupposed that the development of professors is not explained by itself and only History in a perspective of totality and contradiction gives us the possibility of understanding the nexus of it. The study identifies, for the relation development of

professors and State, between the decade of 1960 and 2002, three periods: The first one for the decades of 1960 and 1970, characterized by the advance of the discharge and control of the State, process which includes the conception of Education as the mediator of the economical development of the State of Santa Catarina, time when it was made an enhancement of the industrial production and a conservative agricultural reform was taken to the fields. That didn 't happen without resistances, since there were movements created such as the Movimento dos Sem Terra, another of the Mulheres Agricultoras and the Atingidos por Barragens, whose beginning happened in the decade of 1980 and still exist with their vindications in the social scenery. Also, in this decade and in the context of democratization of the country as well as strong social movements of several workers categories, the educators of the state, as the movement known as democratization of education, resisted against the control and discharge of the State for the development of professors, what enables us to make a second period in the elected relation. The third one, whose beginning is in the first years of the decade of 1990, is characterized by a taking again the control and discharge and is a real reform for the development of professors in Brazil, idealized and carried out second to the rules of a set of neo liberal policies and the including of the country in the social division of work in this phase of monopolist capitalism. The development of professors as it has happened has contributed for making fragile and alienating this category of workers in charge of the educational job. This development under the analyzed relation isn't convenient to the working class, hence it is necessary an inversion in the relation: that the State assume and a social control happen specially for the class that survives of its work.

Key-Words: State, Discharge, Control, Development of Professors

LISTA DE SIGLAS

ABESC – Associação Brasileira de Escolas Católicas

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

AEC – Associação de Educação Católica

AEC – Associação de Educação Católica do Brasil

ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina

ANC – Assembléia Nacional Constituinte

ANDES – Associação Nacional dos docentes do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

APAE – Associação de profissionais de administração Escolar

APUFSC – Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina

BADESC – Banco de Desenvolvimento de Santa Catarina

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBES – Conferências Brasileiras de Educação

CED – Centro de Educação à Distancia

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEESC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

CEFAMs – Centros de Formação do Magistério

CENEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

CEOSE – Colóquios Estaduais sobre a Organização do Sistema de Ensino

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CEPE – Centro de Pesquisas e Estudos

CGT – Confederação Geral dos trabalhadores

CNEC – Campanha Nacional das Escolas da Comunidade

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Docentes em Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação

FAPESC – Fundação de Apoio à Pesquisa Científica do Estado de Santa Catarina

FASUBA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FEBE – Fundação Educacional de Brusque

FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

FERJ – Fundação Educacional Regional Jaraguense

FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina

FORUNDIR – Fórum dos Diretores das Universidades Públicas

FUNCITEC – Fundação de Ciência e Tecnologia

FUNDESC – Fundo de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

FURB – Fundação Regional de Blumenau

GEI – Grupo Executivo Industrial

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas de “História, Sociedade e Educação no Brasil”

ICM – Imposto sobre Circulação de Mercadorias

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEs – Institutos Superiores de Educação

MEB – Movimento de Educação Brasileira

MPs – Medidas Provisórias

NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OMC – Organização Mundial do Comércio

PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro – Americano de Ensino Elementar

PCD – Projeto Catarinense de Desenvolvimento

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PLAMEG I e II – Plano de Metas do Governo (SC) I e II

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PSD – Partido Social Democrático

SAP – Sistema de Avanços Progressivos

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades de Filosofia

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundários

UCRES – Unidades de Coordenação Regionais de Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UnC – Universidade do Contestado

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICENTRO – Universidade do Centro Oeste do Paraná

UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária de Chapecó

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

USAID – United State Agency International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO Erro! Indicador não definido.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS Erro! Indicador não definido.

1 – A DESONERAÇÃO E O CONTROLE DO ESTADO DE SANTA

CATARINA DA 1960 e 1970. Erro! Indicador não definido.

1.1 O Contexto Histórico da Criação das Estruturas de Controle e Desoneração **Erro! Indicador não definido.**

1.2 As Fundações e Seus Fundamentos Comunitaristas..... **Erro! Indicador não definido.**

1.3 O Conselho Estadual de Educação/ Controle e Desoneração **Erro! Indicador não definido.**

1.4 O Fortalecimento do Controle do Estado/a Lei do Sistema de Educação e o primeiro Plano Estadual de Educação..... **Erro! Indicador não definido.**

1.4.1 A Lei 3.191/ 63 do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. **Erro! Indicador não definido.**

1.4.2 O Plano de Educação 1969-1980 **Erro! Indicador não definido.**

2 – OPOSIÇÃO E RESISTÊNCIA À DESONERAÇÃO E AO CONTROLE DO ESTADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR – A DÉCADA DE 1980

..... Erro! Indicador não definido.

2.1 Resistências ao Controle do Estado/O Movimento dos Educadores em Santa Catarina. **Erro! Indicador não definido.**

2.2 Elaboração do Plano Estadual de Educação-1984-1987.....104

2.3 A Oneração do Estado para a Formação de Professores 109

3 – AFIRMAÇÃO DO CONTROLE E DA DESONERAÇÃO DO ESTADO

PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Erro! Indicador não definido.

3.1 O Cenário da Afirmação do Controle do Estado no Contexto da Reestruturação Produtiva e do Neoliberalismo..... **Erro! Indicador não definido.**

3.2 O Controle do Estado pela Lógica da Integração ao Capital Globalizado **Erro! Indicador não definido.**

3.3 A Reforma do Estado e da Formação de Professores..... **Erro! Indicador não definido.**

3.3.1 A Reforma para a Formação dos Professores **Erro! Indicador não definido.**

3.3.2 A Formação do Professor Pesquisador, o Controle pela Acentuação do Individualismo.....

Erro! Indicador não definido.

3.3.3 A Formação do Professor Reflexivo.....153

3.3.4 A Formação de Competências **Erro! Indicador não definido.**

3.4 A Reestruturação Produtiva e as Políticas Neoliberais em Santa Catarina **Erro! Indicador não definido.**

3.4.1 O Projeto Magister e o Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação

Infantil e Séries Iniciais à Distância. **Erro! Indicador não definido.**

3.4.2 Órgãos e Instituições Promotoras dos Cursos **Erro! Indicador não definido.**

3.5 Resistência ao Controle e à Desoneração do Estado **Erro! Indicador não definido.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **Erro! Indicador não definido.**

FONTES DOCUMENTAIS – PRIMÁRIAS..... **Erro! Indicador não definido.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **Erro! Indicador não definido.**

INTRODUÇÃO

Ao finalizarmos a pesquisa, em 1999, sobre as “Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina”, desenvolvida no programa de mestrado, e ao nos darmos conta de que há diferenças “radicais” entre os fundamentos teóricos da versão de 1991 e da 1998 que alicerçam “ações pedagógicas e sociais individuais e coletivas para finalidades, muitas vezes antagônicas” (SANFELICE in PEREIRA, 2000, p. 14-15), interrogávamo-nos sobre a formação de professores no estado uma vez que os dois documentos que tinham contado com a participação de professores para a sua elaboração apresentavam tal caráter de antagonismo.

Este é um texto que procura respostas para a interrogação que fizemos. É um estudo que procura entender e explicar a formação de professores, a formação dessa categoria de trabalhadores a quem cabe fazer a educação formal. E faz-se isso a partir de como ela se deu no Estado de Santa Catarina.

Quando da elaboração do projeto de pesquisa tínhamos um recorte temporal cujo início situávamos no contexto da abertura do regime político (1985) e o término (2002), o fim do Governo Fernando Henrique Cardoso, já que o tempo coincidia, de maneira geral, com a preparação, elaboração e implantação da Proposta Curricular. Logo, entretanto, demo-nos conta de que este não seria suficiente para termos respostas para o que procurávamos, e que se prendiam com as razões profundas das mudanças que se apresentavam, portanto só possíveis de ser alcançadas no movimento histórico e num tempo, no mínimo, conjuntural. Ou seja, para darmos respostas sobre a formação de professores, tínhamos que fazer estudos de história num tempo maior, contribuindo assim com esse campo da pesquisa em educação no Brasil de forma que superasse os estudos já

postos e que na sua maioria se alinham com a “história em migalhas”. Tivemos, então, de alargar o tempo para que, enfim, enxergássemos melhor e mais profundamente o leito onde corre a formação dos professores e ampliar até à década de 1960 o início dos estudos, por considerarmos aquela década como demarcadora de uma tendência que vem até hoje e que se prende com a maneira como o capital monopolista se organizou em Santa Catarina, a atuação do Estado nessa organização e com pensar e fazer a educação como mediadora do desenvolvimento econômico, o que obrigou à ampliação da formação de professores no nível superior de ensino.

Buscamos saber das características da formação de professores partindo do pressuposto de que não se podia vê-las fora da relação com o Estado, já que anda, par e passo, com os sistemas de educação, tarefa da qual se ocuparam os Estados (VILLELA, 2000, p. 98) e do próprio trabalho educativo exercido nesses sistemas.

Então, emergiram nesse tempo, da década de 1960 até 2002, duas características antagônicas, na relação da formação de professores com o Estado: a desoneração e o controle do Estado da formação de professores. O que não se fez sem resistências por parte dos docentes. Essas características justificam o título do trabalho: “A formação de professores no nível superior de ensino em Santa Catarina – 1960-2002: controle e desoneração do Estado”.

O texto apresenta-se estruturado em: considerações iniciais, três capítulos e considerações finais. Nas Considerações Iniciais trata-se da definição de pressupostos para a elaboração deste estudo: a necessidade do conhecimento para a produção da pesquisa e para a vida do que decorre a elaboração do mapeamento da produção sobre a formação de professores e, não menos importante, a questão do método para se proceder ao estudo. No primeiro capítulo analisa-se a relação da formação de professores e Estado nas décadas de 1960 e 1970 quando em Santa Catarina foi feita uma reorganização do Estado e da produção, o que implicou na criação de estruturas responsáveis pela formação de professores e a gênese e consolidação de órgãos e aparelhos de Estado – Conselho Estadual de Educação (CEE), sistema Associação Catarinense das Fundações Educacionais

(ACAFE) – e ainda a Lei do Sistema Estadual de Educação e primeiro Plano Estadual de Educação e Formação de Professores –, tudo isso inscrito como políticas no Planejamento do Estado de Santa Catarina no contexto do nacional desenvolvimentismo. No segundo capítulo e tendo como eixo o objeto – a relação entre a formação de professores e o Estado – buscamos explicitar as resistências ao processo de controle e desoneração do Estado catarinense e os limites e alcances políticos e sociais expressos no processo de democratização da educação levado a cabo pelo movimento docente, no qual teve papel relevante a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), no seio dos movimentos sociais e das manifestações do Diretório de Estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no enfrentamento com os poderes constituídos. No terceiro capítulo observamos a “recuperação” do controle e da desoneração do Estado para a formação de professores nos quadros da reorganização da produção sob a ordem do capital monopolista e na conjuntura da afirmação das políticas neoliberais e como isso se materializou no Estado de Santa Catarina, com dois programas para a formação de professores: O Projeto Magister e o Curso de Educação à Distância para a Formação de Professores das Séries Iniciais promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Finalmente, após o estudo fazemos as Considerações Finais, que decorrerem da análise dos dados empíricos vistos à luz do materialismo histórico dialético.

Pensar na formação de professores, dessa categoria profissional, para atuar na divisão social do trabalho, remete-nos pelo menos a vários agentes: ao Estado e seus órgãos como no caso em pauta da formação de professores no Estado de Santa Catarina, ao Ministério de Educação (MEC), ao Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE), ao Conselho de Educação do Estado de Santa Catarina (CESC), às agências formadores, instituições universitárias, institutos e faculdades e também às associações profissionais da categoria, uma vez que encaminham interesses e reivindicações profissionais que se prendem com o trabalho e a formação para tal.

Como se trata de um estudo no âmbito do Estado de Santa Catarina centramos a coleta de fontes primárias nos documentos emitidos pelos órgãos e aparelhos do Estado, mas também nos movimentos sociais dos educadores. Assim, nos documentos emitidos

pelo sistema ACAFE, nos do CEE, aparelho e órgão do Estado, com funções de normatização, fiscalização e certificação do sistema catarinense de ensino. Por isso a documentação por eles emitida constitui-se numa fonte documental importante. Ainda em documentos da ALISC e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), que formam o outro conjunto documental, expressão da categoria, que infelizmente é precário. Os documentos expressam projetos políticos, sociais e educacionais que levam em conta as relações entre o trabalho do professor que se inscreve na divisão social do trabalho e a totalidade histórica. As fontes primárias são ainda constituídas por relatórios da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina (SEC/SC). Servimo-nos também de relatórios elaborados como Diagnósticos da Educação no Estado na sua maioria por equipes de professores da UDESC e da UFSC. Contamos ainda com as Mensagens dos Governadores de Estado à Assembléia Legislativa e Atas da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa. Como fontes secundárias, consideramos as teses e dissertações produzidas nos programas *stricto sensu* do Estado e de pesquisadores do Estado que produziram suas pesquisas em programas de outras universidades: a tese de doutorado da professora Marli Auras, que, apesar de não tratar da formação de professores especificamente, nos dá importantes e críticos subsídios para pensarmos a educação catarinense no movimento histórico especialmente no Governo Amin (1983-1987), a de Roselane Fátima Campos, defendida em 2004, a de Patrícia Laura Torriglia, intitulada: *A formação docente no contexto histórico das reformas educacionais no Brasil e Argentina*, 2004, orientada pela professora Célia Marcondes de Moraes, o texto de Goularti Filho, resultado da sua tese de doutorado defendida no Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O trabalho que faço não é desinteressado. Move-me não só o desejo de contribuir com a história da educação no estado de Santa Catarina, cuja produção ainda é diminuta se comparada com a dos dois outros estados da região sul, mas também o de contribuir com o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), importante espaço de debate teórico sobre as questões educacionais no país, num tempo em que há uma “retração”, um “recuo” da teoria e um avanço do ecletismo pantanoso e

justificativo da ordem muito presente nos estudos que tratam de formação de professores. Move-me, sobretudo, o desejo e o compromisso de disponibilizar a todos os professores que em seu trabalho de educadores persistem em colocá-lo ao serviço da construção de uma sociedade em que homens e mulheres não estejam alienados por outros da sua espécie.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Duas considerações iniciais são necessárias para que procedamos ao que nos propomos: 1) levar em conta que para realizarmos este trabalho há que conhecer a produção já feita para o tema da formação de professores e que esta está imersa no seu tempo e expressa concepções de ciência e de vida; 2) que isso implica definições ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas que determinam o método de pesquisa e de exposição.

Considerar a necessidade de o homem conhecer a sua história e a da natureza não é algo novo, os que assim não pensam perfilam-se num presentismo que desconsidera a história como instrumento de busca da verdade. A humanidade, desde sempre e para sua sobrevivência, teve de buscar entendimento do que a rodeia e do que faz. Em alguns momentos da história fez esse trabalho com mais condições e afinco. Um desses e de forma especial aconteceu na Grécia Antiga, em Atenas, e expressou-se pela tragédia, esse gênero da literatura e da vida coletiva na pólis.

Efetivamente, na obra prima *Édipo Tirano*, que se propagou na Atenas de Péricles (século V a.C) e por dois milênios e alguns séculos até nós, Sófocles, seu autor, coloca os humanos perante a vital necessidade do conhecimento para a vida na pólis, para a convivência que se faz com os outros humanos já agora organizados na forma de Estado. Sófocles, que exerceu funções nas altas magistraturas em Atenas e muito próximo de Péricles, desafia-nos a saber dos nexos de ordem moral, ética e política que definem o viver humano e, acrescentaríamos, em uma determinada formação social. Diz-se de *Édipo Tirano* que é a tragédia do saber.

Nesta tese, inspirada nesse princípio, do saber como necessário, trata-se de estabelecer os nexos que nos dão respostas quanto aos caminhos por onde tem andado a

formação dos professores. Trata-se de dar resposta à esfinge que constantemente nos aparece para nos lembrar que só há dois caminhos: o de decifrar os enigmas da vida ou morrer. No caso aqui em pauta nesta tese é o de decifrar a formação de professores para que não pereçamos enquanto uma categoria de trabalhadores, engolfada pelos atuais avanços da flexibilização, do descarte, da alienação de tantas categorias de trabalhadores. Como nos situamos no campo do marxismo o conhecimento do ponto de vista de uma história de totalidade e de contradição passa a ser uma arma para fazer a crítica e a superação da atual ordem societária que se expressa no atual estágio da formação dos professores.

Não se trata de avocar Sófocles e sua obra *Édipo Tirano* na perspectiva que grande parte das pessoas, hoje, de alguma forma ou de outra ouviram falar a respeito, o que se fez pela introdução da psicanálise de Freud, pela subjetividade do inconsciente pela abordagem de um sujeito a - histórico. Ao contrário, trata-se de ao ver como Sófocles foi capaz de desenhar as contradições do seu tempo, nós também vemos como, historicamente, se deu a relação entre o Estado e a formação de trabalhadores da educação, afinal: o poder do Estado e como se configura e em que sentido se dá a formação de professores para o trabalho nesse mesmo Estado.

Se a tragédia *Édipo Tirano* vista da ciência da história teve relevante significado para os gregos, porque lhes desenhou as problemáticas da época, aqui também sem a pretensão da dimensão de obra prima, fruto do engenho, do ofício de Sófocles, trata-se de desenhar as problemáticas da formação de professores na relação com o Estado e numa visão de indissociabilidade do movimento histórico.

E ainda, se desse ponto de vista os melhores estudos dessa tragédia põe a descoberto a tensão entre dois tempos:

Ciente da especificidade do fenômeno tragédia grega e do nexos íntimo que esta tem com o momento histórico em que se desenvolve, Vernat alarga o âmbito significativo do texto trágico o máximo possível. Os problemas centrais da experiência histórica grega, isto é ateniense, são percebidos como determinantes na constituição do conflito trágico, um conflito marcado fundamentalmente pela perplexidade, pela tensão gerada na colisão de dois pesados universos religiosos,

jurídicos e morais na pólis clássica: o universo gentílico – arcaico-aristocrático e o clássico – democrático. (MARSHALL, 2000, p. 33).

Uma tensão marcada pelo embate entre visões de mundo, de conhecimento, mas também um processo investigativo da verdade. Também neste estudo trata-se de ver a tensão entre agentes (enquanto o que opera por conta de) e classes sociais.

Ao assim nos colocarmos para desenhar a relação: Estado e formação de professores no nível superior de ensino, entre 1960 e 2002, a partir do estado de Santa Catarina, também buscamos fazer este trabalho, então, segundo o entendimento de que a relação é tensionada pelos projetos antagônicos das classes sociais, veja-se que “o Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe *não podem* ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis” (LENINE, 1980, p. 227). Porém, nem sempre esses projetos, essas ações, são claros, freqüentemente se apresentam ambíguos, mesclados ideologicamente e conduzidos hegemonicamente, por consentimento ou coerção. É nesse entender da sociedade civil catarinense organizada na forma de Estado, com as suas instituições de ensino, seu arcabouço jurídico, seu governo disputado por classes e frações de classes sociais que se faz este estudo. Os projetos societários expressam-se nas lutas, nas leis, que acabam por ser instrumentos pelos quais o estado regula, acentuando ou amenizando os projetos de classe em tensão. Ora, os projetos, as ações que observamos no Estado de Santa Catarina são feições, expressões da mesma face, que ali e acolá nos aparecem no país, na mesma época. Se essa é a tela na qual se desenha a relação, que traços configuram as figuras do quadro? Ou seja: que diálogos estabelecem entre si os dois atores: Estado e professores? E estes com as classes sociais? Quem determina e conduz a cena? Que resultados dessa relação nos aparecem no ato final? Depois da encenação, deste estudo, que verdades se apresentam para essa relação que nos possam levar à catarse e tal qual no drama grego que considerações devem ser propaladas? É possível e necessário propor-se uma reorganização da relação? Em contrapartida, é essa uma relação já problematizada em outras obras de pesquisa de história da educação, já que nos últimos anos se tem escrito

muito sobre a formação de professores? Conhecimento este, aliás, necessário ao estudo que nos propusemos.

Consideremos, então, os estudos já produzidos, procedamos ao mapeamento dos estudos sobre a formação de professores

A formação de professores, nas últimas duas décadas, tem sido objeto de debates e pesquisas. Constitui-se, hoje, também em um dos temas centrais quando se trata de educação, sobretudo da educação formal. Políticos, educadores e sociedade em geral reportam-se aos professores para lhes atribuírem louvores ou achaques conforme lhe é reconhecido o trabalho e sua relação com o bom ou mau resultado de seus alunos. Do ponto de vista dos debates e das pesquisas o tema está presente nas discussões e ações sobre as reformas educativas, nos debates e questionamentos, entre outros, e, sobretudo, em torno das políticas de financiamento, na criação e implementação das propostas curriculares, nas análises das práticas pedagógicas, nas discussões em torno das novas tecnologias, no ensino e na aprendizagem, na formação inicial e continuada de professores. Nesse imenso campo, há também diferentes propostas para a formação de professores que têm os seus fundamentos em projetos políticos e perspectivas históricas freqüentemente semelhantes e raramente contrastantes.

No âmbito internacional as discussões sobre o tema “professores e os saberes docentes” surgiram na década de 1980. Já no Brasil, os estudos são mais recentes, no estado de Santa Catarina recentíssimos e poucos.

Ainda na década de 1980, nos Estados Unidos, vários relatórios sobre educação e formação de docentes foram elaborados. O Grupo Holmes apresentou em 1986 um estudo a respeito e o Grupo Carnegie Task Force ou Teaching a Profession também. Nos dois ficaram visíveis os descontentamentos com a educação americana e, sobretudo, com as faculdades de educação pela má formação dos futuros professores.

Na década de 1980, Peter McLaren e Henry A. Giroux produziram reflexões a respeito. Este último inicia uma trajetória nos fins anos de 1970 a partir de um conceito

reducionista de reprodução social, para já na década de 1980 situar-se no âmbito de uma pedagogia crítica comprometida com os imperativos de autorizar os estudantes a contribuir para a transformação da ordem social no interesse de uma democracia mais justa e equitativa e a formação dos professores como intelectuais.

De 1992 ainda há a destacar os trabalhos de Daniel Martin, professor na Universidade do Quebec (Canadá). De 1998 os trabalhos de Clermont Gauthier et al., que se colocam no contexto das discussões das reformas de ensino e formação de professores. De 1999 os trabalhos de Lee Shulmann, publicado em *Issues in education research: Problems and possibilities*, intitulado: “Professing educacional scholarship”.

Ainda há a referir especialmente pela influência que vêm tendo, no Brasil, os trabalhos de Schön e Keneth Zeichner, Philippe Perrenoud e os de Antonio Nóvoa.

Enquanto os trabalhos de Schön e Keneth Zeichner enfocam respectivamente o componente reflexivo para o trabalho e formação do bom professor e o exercício da pesquisa próxima ao contexto do professor, o trabalho do Philippe Perrenoud, na França, tem como enfoque as competências e as identidades dos professores.

No caso das contribuições de Antonio Sampaio da Nóvoa, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), o enfoque é colocado em algumas estratégias para a formação de professores como: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento e organização.

No Brasil, tais trabalhos têm tido repercussão e influenciado políticas e ações das instituições quanto à formação de professores.

Na linha de alguns lá de fora, como Schön e Zeichner, que colocam a reflexão e a pesquisa como eixos na formação de professores, podemos falar nos trabalhos de Pedro Demo, nos de Corinta Geraldini, nos de Marli André, nos de Menga Lüdke, nos de Dario Fiorentini.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem um grupo de trabalho (GT 8) que congrega pesquisadores com diferentes abordagens sobre professores.

Já o Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES), em colaboração com a Editora Autores Associados, vem publicando a coleção “Formação de Professores”.

As contribuições substanciais dessa coleção decorrem da sistemática de “expor os textos ao debate e incluir os principais resultados no próprio livro” (GOERGEN; SAVIANI, 1998) e de incluir estudos sobre diversos países que não só o Brasil, fazendo para tal o uso de uma metodologia comparativa, “que se reveste hoje de um novo significado e importância, na medida em que na era da globalização, as relações humanas, políticas, econômicas e também educativas, passam a ter o aporte constitutivo da visão internacional” (ibidem, p. 5).

As revistas ligadas a programas têm aberto espaço para o tema “formação de professores”, entre elas a revista *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (ano XI, n. 54, abr./jun. 1992), com o título “Tendências na Formação de Professores”, dedicada ao tema.

Na revista *Educação & Sociedade*, número 68 (é um número especial de 1999) que saiu com o título “Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências”, encontra-se “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, de autoria de Marli André, Regina H. S. Simões, Janete M. Carvalho e Iria Brzezinski. As autoras informam-nos quanto a teses e dissertações produzidas no período de 1990 a 1996, espaço de tempo no qual o número de trabalhos quase dobrou, de um número de 460 teses e dissertações no início alcançou-se o total de 834 em 1996, e desse total somente 60 eram sobre formação de professores, mantendo uma proporção no valor de 5% a 7%. No que diz respeito a artigos, foram examinados 115, no período de 1990 a 1997, em “dez periódicos selecionados com base nos critérios de expressividade, considerando-se a importância da instituição divulgadora e a sua circulação nacional”.

O periódico que concentrou o maior número de artigos sobre formação docente foi o *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, com um total de 24 (21%), seguido pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com 19 artigos (16,5%), *Tecnologia Educacional* com 16 (14%), *Revista da Faculdade de Educação da USP*, com 12 (10,5%), *Teoria e Educação*, com 10 (8,5%), *Cadernos CEDES*, com 9 (8%), *Educação e Realidade*, com 8 (7%), *Educação & Sociedade*, com 7 (6%), *Em Aberto*, com 7 (6%) e *Revista Brasileira de Educação*, com 3 artigos (2,5%). Quando um periódico dedica ao tema a organização de um dossiê, como é o caso do número 74 de *Educação & Sociedade*, intitulado “Os Saberes dos Docentes e sua Formação”, dá relevância à temática.

Há também um estudo, para o mesmo período – 1990-1996 – e com base no mesmo material – teses e dissertações produzidas em programas *stricto sensu* recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) –, de autoria de Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Joana Paulin Roomanowski.

Essa relação foi elaborada tomando por referência o material da ANPED. Está organizada considerando os descritores: formação de professores, formação de professores leigos, formação de professores primários e formação de professores em serviço. A formação de professores apresenta principalmente pesquisas sobre a formação inicial. A relação está organizada pelos títulos anteriores, por ano em ordem crescente. Totalizam 284 títulos, conforme tabela a seguir:

Quadro 1 – Número de Dissertações e Teses sobre Formação de Professores –1990/1996.

ANO	DESCRITORES				
	Formação inicial de professores	Professores leigos	Professores primários	Formação em serviço	Teses e dissertações no período
1990	14	-	14	-	28
1991	25	01	06	-	32
1992	30	01	-	08	39
1993	27	-	-	04	31
1994	31	-	-	07	38
1995	52	02	-	02	56
1996	54	-	-	06	60
TOTAL	233	04	20	27	284

Quanto ao envolvimento dos pesquisadores da educação com o tema formação de professores, ainda há a destacar a realização de congressos e seminários tanto de caráter nacional como também internacional, uma vez que estes têm envolvido participantes provenientes de outros países. Em 10 e 12 de julho de 2002 (quando estava terminando a elaboração do projeto desta tese) uma importante conferência regional foi realizada em Brasília. A ela compareceram representantes dos ministérios da Educação da Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname. Ao final foram feitas 14 recomendações estratégicas que deveriam ser submetidas aos respectivos governos ali representados. De destacar nesse documento a questão da avaliação docente, as políticas de certificação (tendência à flexibilização) com base em exames teóricos e práticos e ainda a necessidade da utilização das novas tecnologias pelos professores. Além disso os relatores finais da conferência deixavam expressas duas preocupações (imbricadas): quanto à formação dos professores e ao valor do seu trabalho; que a “formação e qualificação docente têm importância central para garantir uma educação de qualidade para todos na América Latina e Caribe e a importância da valorização da Profissão docente por meio do estabelecimento de condições dignas de trabalho para um melhor desempenho profissional” (FREITAS, 2003, p. 1.099).

Merecem destaque, entre todos os congressos organizados sobre o tema, pela persistência em manter uma periodicidade (de dois em dois anos), pelas temáticas tratadas, pelos congressistas que têm participado, pelas metodologias impressas aos congressos e finalmente pela divulgação, na forma impressa em livro, dos resultados, os que têm sido organizados pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), desde 1989. Assim é que em 1989 um grupo de pessoas articuladas em torno de Raquel Volpato Serbino – então representante em São Paulo da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) –, procurando ampliar o debate sobre essa área de tão grande importância para a educação escolar, deu início à organização do que viria a ser o I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (SERBINO et al., 1998, p. 9). Nesses congressos estiveram presentes pesquisadores com suas teses e perspectivas que

aparecem consubstanciadas nas reformas para a formação de professores no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ainda podemos nos referir à produção a respeito da formação de professores e que foi objeto de comunicações nos eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas de “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

O Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, cuja coordenação geral está sediada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP – à frente do qual estão os professores doutores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi), é um importante coletivo de pesquisadores que tem sistematicamente organizado jornadas e seminários. Com base no estudo dos trabalhos apresentados e das comunicações, podemos concluir que a formação de professores se constitui em um campo de pesquisa que anda em torno dos 10 a 11% dos trabalhos produzidos e comunicados.

Buscando uma visão panorâmica dos trabalhos dedicados à formação de professores comunicados nos eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR no decorrer dos últimos cinco anos temos o que segue:

Quadro 2 – Comunicações Sobre Formação de Professores Feitas nos Eventos do HISTEDBR.

EVENTO	INSTITUIÇÃO(S) E CIDADE(S) ONDE SE REALIZOU O EVENTO	TOTAL DE TRABALHOS	TRABALHOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PORCENTAGEM	TEMA GERAL DO EVENTO
V Seminário	FAE UNICAMP/ Campinas-SP-	172	8	4,6%	“Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação”
I Jornada	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	36	6	16,6%	“História da Educação Pública no Brasil”
II Jornada	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEGP)/Pontifícia Universidade Católica	130	5	3,8%	“A Produção em História da Educação na Região Sul do

	(PUC) – Curitiba-PR Ponta Grossa-PR				Brasil”
III Jornada	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)/Americana –SP	66	12	18,3%	“O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas”
VI Seminário	Universidade Federal de Sergipe (UFSE) – Aracajú-SE	148	17	11,4%	“A História da Escola Pública no Brasil”
IV Jornada	Universidade Estadual de Maringá (UEM)/Maringá-PR	219	26	13,2%	“História e Historiografia da Educação: Abordagens e Práticas Educativas”
V Jornada	Universidade de Sorocaba (UNISO)/Sorocaba-SP	176	29	14,7%	“Instituições Escolares Brasileiras. História, Historiografia e Práticas”
VI	UEPG/ Ponta Grossa-PR	225	20	8,9%	“Reconstituição Histórica das Instituições Escolares”

Fonte: anais dos eventos do HISTEDBR.

Observe-se que até 2003 o tema formação de professores não tem destaque, uma vez que não aparece como organizador de inscrições e sessões de comunicações. A partir da III Jornada realizada no UNISAL, na cidade de Americana-SP, passa a ter uma maior visibilidade. Isso pode ser entendido como um sinal de que os eventos do HISTEDBR, ao abrirem espaço para as pesquisas sobre a formação de professores, reconhecem o volume e a importância dos estudos a respeito, seja dos pesquisadores que compõem os diversos GTs seja daqueles que buscam os seminários e as jornadas para o diálogo acadêmico.

Vejamos também que os estudos se concentram na contemporaneidade, o que decorre da necessidade de formar o professor para o trabalho na implantação e consolidação dos sistemas educacionais, o que se deu, par e passo, do processo de consolidação do Estado nacional e do estabelecimento dos sistemas de educação seja no

âmbito federal, estadual e/ou municipal e focando os estudos sobre cursos, disciplinas, instituições, paradigmas. Os estudos feitos para outros períodos são sobre intelectuais/educadores, literatura de formação, campo esse verdadeiramente saliente na IV Jornada, realizada em Maringá, o que remete a nos interrogarmos se isso é específico ou não dessa instituição.

Podemos agora ver a produção sobre a formação de professores para a Região Sul do Brasil. Com base em *Uma cartografia da pesquisa em história da educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul*, apresentada na ANPEd Sul-2002¹ e publicada na forma impressa em 2004, observamos os estudos podendo assim evidenciar a tendência de pouca produção que já apontamos anteriormente neste texto.

Esse trabalho de autoria da professora Maria Helena Câmara Bastos, para o Rio Grande do Sul, do professor Marcus Levy Albino Bencosta para o Estado do Paraná e de Maria Teresa Santos Cunha para o Estado de Santa Catarina dá-nos conta de que no total dos 714 trabalhos de pesquisa examinados 69, (9,8%), são sobre a profissão docente. Desse total 42 foram produzidos no Rio Grande do Sul, 16 no Paraná e somente 9 para Santa Catarina. Essa tendência para uma produção menor, acompanhada para outros temas no campo educacional em Santa Catarina, em comparação com os estados vizinhos, certamente tem as suas explicações nas políticas para a pesquisa no estado e que se desdobram na formação de pesquisadores qualificados, na existência de programas em educação em nível de mestrado e doutorado consolidados, de todos os programas *stricto sensu* em nível de mestrado, o da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) *campus* de Joaçaba concentra as pesquisas na formação de professores e de todos apenas um se encontra consolidado – o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – e portanto recebe fomento por parte de órgãos públicos e outras instâncias de amparo à pesquisa (CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Fundação de Ciência e Tecnologia/Fundação de Apoio à Pesquisa de Santa Catarina – FUNCITEC/FAPESC).

¹ Foi um trabalho encomendado pelo GT de História de Educação da ANPEd.

Podemos ver os dados no quadro que segue e compará-los para os três estados que compõem a Região Sul e destacar os respeitantes a Santa Catarina. Vejamos também que de todos os temas examinados os trabalhos sobre formação de professores atingem o percentual de 9,6%.

Quadro 3 – Temas Examinados – Cartografia da Pesquisa em História da Educação Brasileira na Região Sul.

	PARANÁ	SANTA CATARINA	RIO GRANDE DO SUL	TOTAL
Sistema escolar (política e legislação)	32	14	31	77
Profissão docente	16	09	42	69
Fontes e metodologia	16	01	16	33
Estudos de gênero	15	01	14	30
Livros e práticas de leitura	04	01	11	16
Saberes escolares	05	02	14	21
Idéias pedagógicas	79	02	31	112
História das instituições escolares	40	15	23	78
Escola e trabalho	02	02	07	11
Livro didático	04	01	13	18
Educação infantil	03	01	2	16
Ensino primário	08	02	10	20
Ensino médio	04	01	19	24
Ensino superior	02	02	17	21
Disciplinas escolares	29	03	07	39
Etnias, raça (imigração)	15	09	42	66
Memórias, biografias, história de vida	02	06	21	29
Imprensa: professores/alunos	06	-	17	23
Estudos sobre a Antiguidade Clássica	16	-	-	16
Estudos medievais	21	-	-	21
Total	307	72	336*	714

Fonte: Bastos, Bencosta e Cunha (2004, p. 30).

Fica claro que a produção da pesquisa sobre formação de professores em Santa Catarina é diminuta, 5,06%, se comparada àquela produzida nos Estados vizinhos. As explicações, como já dissemos, têm a ver com a presença dos programas *stricto sensu*, com as linhas de pesquisa e com o fomento. Efetivamente, o único programa em educação efetivamente consolidado é o da UFSC, que foi criado em 1984, mas que só em 1998 instalou uma linha de pesquisa de educação, história e política. Entretanto, sob a

* A diferença decorre de que alguns estudos entrecruzam dois temas. Por exemplo: profissão docente e gênero.

coordenação das professoras Marli Auras, Leda Scheibe e Maria das Dores Daros, importantes estudos têm sido desenvolvidos sobre cursos, políticas referentes à formação de professores.

Quanto aos temas tratados e cronologicamente, as pesquisas acabam por evidenciar o sentido maior, impresso socialmente ao trabalho docente e que vem historicamente condicionando a formação de professores. Podemos dizer que na década de 1970 os debates e as pesquisas enfocam, sobretudo a perspectiva tecnicista, e os limites e implicações da formação nesse sentido; já para a década de 1980 a ênfase é na perspectiva da formação do professor cujo trabalho deveria ser no sentido da transformação social; enquanto na década de 1990 são a favor ou contra a defesa do professor como aquele que tem de desenvolver um trabalho reflexivo, enquanto pesquisador, o de competências e habilidades, a formação a partir da prática docente, cartografias de professores, relatos de vida de professores, uma tendência carregada de subjetividade. Há também temas recorrentes como: o lócus da formação, a relação teoria-prática, a questão da identidade do professor, a certificação, certificação por desempenho e competência (perspectiva da flexibilização) e não por formação com base em um conjunto de estudos considerados iniciais e fundamentais ao trabalho do professor, o que trás no bojo a desprofissionalização e o trabalho voluntário, o nível, o grau e a modalidade na qual se dá a formação do professor, a formação à distância, formação em serviço (que envolve a questão dos estágios e das cargas horárias das disciplinas), profissionalização docente, Diretrizes Curriculares, Diretrizes Curriculares Mínimas, Base Comum Nacional, qualificação profissional/competências comportamentais, diversificação das instituições formativas. Essa insistência em temas que historicamente vêm de longe, sem serem superados, demonstra, por um lado, a permanência na vida real dessas problemáticas e, por outro, os limites das perspectivas teóricas que fundamentam os estudos e que não são abordagens teóricas que analisem os fenômenos numa visão de totalidade histórica, “uma síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade” (MARX, 1983, p.218), e que ao assim se postarem concorrem para o caráter dubiedade, que permeia esse campo da pesquisa em história da educação. A formação de professores no Brasil apresenta-se como um âmbito pantanoso, sem debates conceituais, teóricos. Há ainda

temas apontados no que diz respeito à formação de professores que são recorrentemente expressos na legislação e nos estudos a respeito, dentre eles: o lócus, o nível de ensino, o tempo de formação, a relação teoria-prática, e conteúdos e métodos. Problemáticas que hoje, em tempos de revisão de configurações curriculares, em virtude de elaboração de leis complementares a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), voltam com toda a força.

No périplo que acabamos de fazer não encontramos, portanto, estudo da relação formação de professores e Estado. Porém, sem a leitura, o estudo e a análise das contribuições dessa produção que ao longo desta tese vão ser apresentadas não teríamos como entender como, ao mesmo tempo, o Estado de Santa Catarina se desonerou da formação dos professores no nível superior de ensino, controlou essa formação. Em contrapartida, o estudo dessa relação permite-nos, por dentro dos projetos e das tensões presentes na sociedade civil catarinense que se organiza na forma de Estado, entrar no núcleo da formação de professores, para podermos emergir e quem sabe, tal como na tragédia grega que possibilitava o confronto entre modos de vida, para a recondução da vida na pólis, podermos também propor uma inversão da relação: a oneração do Estado e o controle social segundo os interesses da classe que vive do trabalho.

A segunda consideração decorre que para efetivamente fazermos contribuições elucidativas às pesquisas e partindo do pressuposto anterior que tudo o que os homens fazem é histórico, não temos para o nosso estudo senão irmos por um caminho, numa perspectiva de análise que nos garanta a visão do todo e um todo contraditório porque se refere a um tempo, em que a relação formação de professores e Estado é atravessada pelos interesses antagônicos entre capital e trabalho, um modo de produção da vida em que trabalho e frutos do trabalho não estão unidos, um tempo em que o modo de produção da vida é francamente favorável ao capital e à classe dele detentora.

Nessa perspectiva material, histórica e dialética, trabalho e educação têm caráter de centralidade, andam imbricados. Quando nos perguntamos sobre a formação de professores nos interrogamos para qual trabalho? Quando sabemos do sentido empreendido ao trabalho

procuramos pela formação para esse trabalho, é que “a natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho” (SADER in MÉSZAROS, 2005, p. 5).

Se assim nos colocamos é porque entendemos que só dessa maneira superamos visões fragmentadas que prevalecem na pesquisa sobre a formação de professores e que não concorrem para evidenciar as determinações na formação e no trabalho dessa categoria de trabalhadores e porque não se dão a conhecer, se escondem e se mantêm inalteradas.

Essas visões têm a ver com concepções de homem, de mundo e ciência cujos fundamentos são princípios ontológicos que se alicerçam em perspectivas empiristas ou metafísicas. Efetivamente, se hoje, por um lado, se apregoa a fugacidade dos fenômenos humanos, de que tudo só pode ser visto no tempo presente, e que nada há para além desse tempo, daí os estudos centramos o relato, o fragmento, o singular, a empiria que beira o senso comum, por outro lado, afirma-se o apego ao que permanece que na ordem do capital parece ser só o mercado, o que nos conduz ao outro extremo – o de pensar a vida em que tudo tende à não-mudança e à permanência. Ambas as perspectivas, a empirista e a metafísica, trabalham com uma perspectiva de homem e ciência que não leva em conta a história e seus tempos: passado, presente e futuro, que são assim descolados entre si. O que daqui decorre é a justificação da ordem burguesa, dizer que essas abordagens são muito bem vistas pelo mercado é evidenciar-lhes seu caráter de classe e de alienação, pressupõe enfrentar o discurso ideológico de considerar *démodé* por arcaico e jurássico a perspectiva superadora da atual ordem porque promissora de um tempo em que o homem não seja alienado por outros homens.

Ao assim nos colocarmos, defendemos o estudo da formação de professores enquanto trabalhadores de uma totalidade histórica e cuja atividade se inscreve na divisão social do trabalho e o trabalho como uma prática social da produção da existência.

Para as correntes liberais o homem aparece como um produtor individualmente. Marx opõe a essa concepção a que chama de ilusão ingênua, a vida em grupo, expressando-se assim: “a produção do indivíduo isolado fora da sociedade – uma raridade que pode

muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso para um lugar selvagem, mas levando consigo já, dinamicamente, as forças da sociedade – é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si” (MARX, 1983, p. 4).

Além disso, entendemos trabalho não como emprego, mas uma relação social que expressa a produção da existência humana. “Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independente de qualquer forma social determinada” (ibidem, p. 149).

Ou seja, em todos os modos de produção da existência há trabalho humano. Se pelo trabalho o homem produz o seu existir, fá-lo numa totalidade em que a produção não se separa da distribuição, da troca e do consumo dos bens socialmente produzidos. Esta é uma visão de totalidade intrínseca ao materialismo histórico dialético que se coloca superando perspectivas liberais segundo as quais se separam os produtos culturais da sua base produtiva e das contradições sociais que permeiam essa produção. É que a produção cria os objetos que correspondem às necessidades (*Bedurfnussen*), a distribuição os reparte de acordo com as leis sociais, a troca reparte de novo o que já está distribuído segundo a necessidade individual e, finalmente, no consumo (os produtos convertem-se em objetos de desfrute, da apropriação individual), o produto desaparece do movimento social, convertendo-se diretamente em objeto e servidor da necessidade individual satisfazendo-a no desfrute. A produção aparece assim no ponto inicial, o consumo, como ponto final, a distribuição e a troca aparecem como o meio termo, que é assim dúplice, já que a distribuição é definida como momento determinado pela sociedade, e a troca como momento determinado pelos indivíduos. Na produção a pessoa se objetiva, no consumo a coisa se subjetiva, na distribuição a sociedade, na forma de determinações gerais dominantes, encarrega-se da mediação entre a produção e o consumo, na troca essa mediação realiza-se pelo indivíduo determinado fortuitamente.

A distribuição determina a proporção (a quantia) de produtos que correspondem ao indivíduo, a troca determina os produtos nos quais o indivíduo reclama a parte que a

distribuição lhe atribui (MARX, 1983, p. 7). Marx unia dialeticamente o que a economia política separava para depois integrar pelo mercado. De forma que “antes da distribuição ser distribuição de produtos, ela é distribuição dos instrumentos de produção” a “distribuição dos produtos é, evidentemente, apenas a distribuição, que está contida no próprio processo de produção e determina a articulação da produção” (ibidem).

Na vertente liberal clássica a divisão do trabalho é realizada pelo intercâmbio de produtos no mercado e de alguma forma decorrente da natureza e não, como entende o marxismo, das relações sociais: “Assim como a divisão do trabalho brota da disposição para a *troca*, assim também ela cresce e é delimitada pela extensão da troca, do mercado” (MARX, 1975c, p. 225). Para Adam Smith o mercado seria a “mão invisível” capaz de regular a produção e distribuição de forma que promova a individualidade e evite as crises.

Dessas duas visões da vida decorrem também respostas diferentes para a formação dos professores.

No sistema capitalista o sistema produtivo alienado coercitivamente e/ou por consentimento aos interesses da burguesia, a classe que vive do trabalho se apropria muito pouco da riqueza produzida socialmente. Historicamente o capital tem operado com ideologias e práticas que separam em lugar de juntar. Tem operado alienando, o saber do produtor da produção de forma que impeça que o trabalhador domine todo o processo de trabalho necessário à produção de bens para o lucro, ao alienar o produtor, expropriando dos saberes e instrumentos necessários, passa a controlar os resultados do seu trabalho.

É numa visão de totalidade que realizamos este estudo e, portanto, procurando religar o que aparentemente não está ligado. Ainda que o trabalho do professor não seja feito numa relação direta com a natureza, ele concorre numa totalidade na divisão social do trabalho. É preciso, então, vermos o que representa a formação do professor para a classe hegemônica na ordem atual – a burguesia. A escola na qual o professor faz o seu trabalho põe em marcha uma série, não pequena, de mercadorias: livros, cadernos, *softwares*, conhecimentos e temos de reconhecer que ante a fragilidade que hoje atinge a formação de professores essas mercadorias se tornaram mais ainda alvo de concorrência por parte das

empresas, haja visto o assédio por parte das editoras de livros didáticos junto ao governo e aos professores, chegando ao ponto de mandarem “amostras” de livros com dedicatórias exclusivas.

Quando o professor é desapropriado na sua formação dos seus necessários instrumentos de trabalho, mais fácil se faz a sua alienação. Quanto mais sólida a sua formação menos o seu trabalho é alienado e menos refém das mercadorias que o capital que investe em produtos educacionais coloca dentro das escolas. O capital historicamente acentua a separação dos frutos do seu produtor. Da manufatura ao regime de fábrica com a incorporação das ferramentas nas máquinas, o capital expropriou o produtor da possibilidade de fixar objetivos da atividade, verificá-la, dominar todo o ciclo, cuidar de todas as saídas. Entretanto, se ciência e conhecimento convertem-se em força produtiva, devia ser propriedade privada da classe burguesa. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. “Além do esforço dos órgãos que trabalham é exigida a vontade a um fim que se manifesta com atenção durante todo o tempo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador portanto quanto menos ele o aproveita como jogo das suas próprias forças físicas e espirituais” (MARX, 1983, p. 149).

Do exposto então, decorre que do ponto de vista da totalidade contraditória, cujo conflito básico entre capital e trabalho define a ordem capitalista, que a natureza do trabalho do professor é determinada pela relação do trabalho educativo com o processo produtivo socialmente realizado. E se consideramos que o professor não produz diretamente mais-valia quando não trabalha para o empresário da educação (considerar o professor como um trabalhador não é pacífico para todas as vertentes marxistas), ao final e numa perspectiva de totalidade do trabalho socialmente produzido, o trabalho do professor entra na relação do trabalho produtivo, com o improdutivo, ou seja, não vemos o trabalho do professor como a teoria do capital humano² ou a teoria reprodutivista³ o vê como uma

² Dermeval Saviani estabelece uma periodização na história da educação que tem como princípio o foco no objeto pesquisado, no caso a educação, considera assim três períodos distintos no “longo século XX”. O último seria caracterizado pela presença da teoria do capital humano, apesar de todas as críticas que lhe foram

relação linear entre a educação – trabalho do professor – e o processo produtivo tampouco como um trabalho que não se relaciona com a produção mas como “condição de eficácia do trabalho produtivo” (FRIGOTTO, 1984, p. 17). Mesmo no contexto do capitalismo monopolista: “trabalho produtivo e improdutivo, embora de natureza distinta, são partes de um movimento total – da produção, circulação e realização do valor” (ibidem, p. 25).

Porém, o professor não pode ser entendido como operário. Conforme Frigotto: a identificação do professor com o operariado é mais metafórica do que prática. Enquanto os operários perderam o controle sobre o processo de trabalho, pela própria divisão social e técnica do trabalho no capitalismo, o mesmo não se deu com os professores, apesar da tentativa de certos autores em demonstrar que o taylorismo chegou para ambos da mesma forma e na mesma intensidade. De fato, os professores continuam tendo (para o bem e para o mal) uma importante fatia de controle sobre o seu trabalho, o que exigiria deles uma postura consciente e conseqüentemente a respeito dos efeitos nos alunos do ensino que ministram, coisa que o operário não pode fazer, ainda que o deseje.

feitas. Assim: “Se no primeiro período, compreendido entre 1890 a 1931, a concepção educacional predominante foi o Iluminismo republicano e, no segundo período [1931-1961], prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo este terceiro [1961-1996] período foi denominado pela *concepção reprodutivista da educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950, com os trabalhos de Theodoro Schultz que popularizaram a teoria do capital humano.

Essa concepção começou a manifestar-se no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB, quando Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsqüentes, a Lei n. 5.540/68, referente à reforma universitária, e a Lei n. 5.692/71, relativa ao ensino de 1º e 2º graus, os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Na década de 1960, a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do ‘valor econômico da educação’ (SCHULTZ, 1967). Em conseqüência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI et al., 2004, p. 48).

³ Na década de 1970, a visão reprodutivista da educação, que pressupõe uma relação economicista entre educação e trabalho, fez deste ponto de vista, a crítica à teoria do capital humano, evidenciando que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista (idem). A teoria do capital humano, tal qual ela se apresenta, desde a década de 1950 até hoje, segundo uma relação direta e linear entre educação e trabalho produtivo, constitui-se numa ideologia, no sentido de que é um conjunto de idéias da classe burguesa e que concorre para ocultar a possibilidade da educação se fazer como mediadora da transformação da ordem favorável ao capital. Frequentemente é atribuída a responsabilidade à educação dos índices econômicos e de produtividade do país.

Decorre que a formação do professor para a realização do trabalho inscrito na divisão social do trabalho, na ordem burguesa, diz respeito a interesses antagônicos socialmente existentes.

A natureza do trabalho do professor ainda se caracteriza pela não-separação entre saber (o saber enquanto meio de produção é-lhe indispensável seja em menor ou maior grau) e trabalho, teoria e prática, mesmo quando se proclama a sua separação.

Assim, a formação de professores é estratégica em toda e qualquer formação social, e por isso é preciso dizer como ela é feita e com que intenções ou finalidades.

Nas sociedades sob o modo de produção capitalista, em que o trabalho é subsumido pela burguesia, o trabalho do professor, em virtude da necessidade da posse de meios de produção mesmo em sistemas e estruturas com interesses burgueses, pode ser uma mediação na superação das relações sociais de produção conduzidas, ou nas quais a burguesia tem a hegemonia. Ciência e técnica são fundamentais ao trabalho do professor e, portanto, à sua formação.

Ora, a ciência e a técnica produzidas também socialmente, que a burguesia, historicamente, tem posto ao seu serviço e que correntes liberais tratam com “entidades abstratas”, razão e racionalismos neutros, também podem ser colocadas a serviço da classe que vive do trabalho, daí que o trabalho do professor em que teoria e prática não se separam é um ato eminentemente político ou para a transformação ou para a manutenção da ordem.

A intencionalidade, efetivamente, é o que distingue o trabalho dos humanos do de outras espécies: “de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto realmente” (MARX, 1983, p. 149). Mas não existem valores em abstrato, mas enquanto valores de classe. A formação ética e política do professor não são questões abstratas como sugerem os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs) e os Temas Transversais. “Esta é uma visão que nega a própria existência de uma força social capaz de construir uma alternativa

hegemônica para a ordem estabelecida” (MÉSZÁROS in ANTUNES, 2003). A defesa de um trabalho de professores para a ética e cidadania, para racionalidade e a lógica, para a prática sem teoria (e, portanto, de uma formação para tal), é o fetiche que engabela e suscita um ecletismo em que proliferam e se alicerçam propostas tidas como cidadãs e progressistas. O efeito delas é o modismo, a anti-crítica, a manutenção do *status quo*.

É desse ponto de vista que aqui estudamos a formação do professor, em nível superior, no estado de Santa Catarina, e defendemos que o Estado se desonerou sem deixar de controlá-la, ou seja, analisamos essa formação do ponto de vista da formação de um trabalhador em educação nos quadros da ordem capitalista, como uma política de Estado.

O professor enquanto homem (humanidade) é radicalmente um ser histórico, quando pelo trabalho na relação com a natureza e os outros homens produz o que necessita, ele produz sua própria existência. Porém

[...] o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo, natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica. E mais: essas relações não são mecânicas, são ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações só que ele é o ponto central. (GRAMSCI, 1989, p. 39-40).

É isso que coloca a exigência da educação! Pois, na medida em que produzem historicamente as formas de produção, os homens apropriam-se da produção histórica coletivamente produzida. A educação é necessária, na medida em que permite às gerações se tornarem contemporâneas. A história, então, é pensada como uma via de acesso para todos. A tudo o que se coloca à sociedade. Assim, os processos educativos têm como ponto de partida e de chegada a prática social, porquanto alunos e professores são agentes sociais.

Em relação às propostas curriculares, ao que ensinar que é o trabalho do professor, trata-se de saber dos elementos culturais e dos meios (conteúdos, espaços, tempo, procedimentos) que mediarão em cada sujeito a humanidade produzida historicamente. Trata-se de saber do como e do que ensinar para que os sujeitos da educação se entendam como seres históricos, situados numa sociedade que, por sua vez, se fez historicamente.

Trata-se de criar mediações de ensino-aprendizagem capazes de contribuir significativamente para a participação ativa na sociedade.

1 – A DESONERAÇÃO E O CONTROLE DO ESTADO DE SANTA CATARINA AS DÉCADAS DE 1960 E 1970.

A burguesia despiu de sua auréola todas as atividades veneráveis, até agora consideradas dignas de pudor piedoso. Transformou o médico, o jurista, o poeta e o homem de ciência em trabalhadores assalariados. (MARX; ENGELS, 1998b, p. 10).

A formação de professores inscreve-se nas definições e redefinições dos sistemas educativos. Por sua vez, os sistemas educativos pelos quais se faz a educação formal, por ser inscreverem no conjunto das políticas sociais, “tem sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder” (NEVES, 2002, p. 11). É desse ponto de vista que observamos que no estado de Santa Catarina, ao final da década de 1950, redefiniram-se os rumos da produção e da educação e assim, incluíram-se projetos e procedimentos próprios da ordem burguesa na sua fase do capital monopolista. Os rumos da produção foram definidos segundo a expansão da industrialização da economia com a ampliação de capacidade já instalada e a implantação de outros ramos produtivos, o que acarretou a substituição da exploração extensiva da mão-de-obra pela exploração intensiva. Ou seja: a produção de excedentes foi ampliada com a consolidação de setores já industrializados e a criação de outros. Ora, esse processo inscrito no movimento do capital monopolista foi possível através de uma forte intervenção do Estado, o que se fez com um planejamento de Estado pelo qual se deu o atrelamento da educação formal, a organização do sistema educacional e também a formação de professores ao desenvolvimento econômico, nessa fase do capital monopolista.

Já está posto que o processo de monopolização do capital tem sua gênese na superação do capital concorrencial e como estratégia histórica para a manutenção da acumulação mesmo à custa de destruição de forças de produção.

Esse processo começou nas últimas décadas do século XIX. O capitalismo então era vitorioso, não só na velha Europa, incluindo então a Alemanha e a Itália unificadas, mas também nos Estados Unidos e Japão, em relação a outros modos de produção. Mas a ordem instaurada pela burguesia⁴ e seu fim máximo – a acumulação de capital – enfrentava desafios que se prendiam, de um lado, às lutas da classe operária e de outro, ainda que intrinsecamente ligados, com a necessidade de superação das crises próprias da sua natureza.

No fim do século XIX, para o capital tratava-se de impor-se ao trabalho, mas também de subsumir os modos de produção tradicionais que ainda persistiam e se constituíam em entraves à organização da sua produção e circulação dos produtos, tratava-se de subsumir e destruir todas as formas de produção que não estivessem ao seu serviço de produção de mais-valia⁵.

A expansão das relações do modo de produção capitalista em todo o mundo decorreu da necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos, o que impeliu a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisou estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares.

⁴ A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário.

“Onde passou a dominar, destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Dilacerou sem piedade os laços feudais tão diferenciados, que mantinham as pessoas amarradas a seus ‘superiores naturais’, sem pôr no lugar qualquer outra relação entre indivíduos que não o interesse nu e cru do pagamento impessoal e insensível ‘em dinheiro’. Afogou na água fria do cálculo egoísta todo o fervor próprio do fanatismo religioso, do entusiasmo cavalheiresco e do sentimentalismo pequeno- burguês. Dissolveu a dignidade pessoal no valor de troca e substituiu as muitas liberdades, conquistadas e decretadas, por uma determinada liberdade, a do comércio. Em uma palavra no lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas ela colocou uma exploração aberta, desavergonhada direta e seca.

⁵ No Manifesto do Partido Comunista redigido entre dezembro de 1847 e janeiro de 1848, Marx e Engels já registravam a voracidade do capital, ante outros modos de produção e formações sociais e se referiam a respeito: “A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais. A conservação inalterada dos antigos modos de produção era primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social. A insegurança e o movimento permanentes distinguem a época da burguesia de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, e as mais recentes tornaram-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas” (ibidem, p. 11).

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para grande pesar dos que defendem uma visão nacionalista, ela retira a base nacional da indústria. As indústrias nacionais tradicionais foram, e ainda são, a cada dia, destruídas, são substituídas por novas indústrias, cuja introdução se torna essencial para todas as nações civilizadas. Essas indústrias não utilizam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das regiões mais distantes, e seus produtos não se destinam apenas ao mercado nacional, mas também a todos os cantos da Terra (MARX; ENGELS, 1998b, p. 11).

Nessa fase, o capital, além de submeter todos os modos de produção pretéritos, expandindo a produção e a circulação de mercadorias, submeteu o campo à cidade.

Criou cidades enormes, aumentou prodigiosamente a população urbana em comparação com a rural e, dessa forma, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida do campo. Assim como colocou o campo sob o domínio da cidade, também pôs os povos bárbaros e semibárbaros na dependência dos civilizados, as nações agrárias sob o jugo das burguesas, o Oriente sob o Ocidente (ibidem, p. 12).

Concentrou e centralizou a produção, a propriedade e a população.

A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Ela aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. Resultou daí a centralização do poder político.

Durante sua dominação, a burguesia desenvolveu forças produtivas mais maciças e colossais que todas as gerações anteriores; a dominação das forças da natureza; a maquinaria, aplicação da química na indústria e na agricultura, navegação a vapor, estradas de ferro, telégrafo elétrico, desbravamento de regiões inteiras, adaptação dos leitos dos rios para a navegação, fixação de populações vindas não se sabe de onde – que séculos anteriores poderiam imaginar quanta força produtiva se escondia no seio do trabalho social? As relações burguesas tornaram-se estreitas demais para conter toda a riqueza por elas

produzida. Como consegue a burguesia superar as crises? Por um lado, pela destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas; por outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa de mercados antigos. Por meio de quê, portanto? Da preparação de crises mais gerais e violentas e da limitação dos meios que contribuem para evitá-las (ibidem, p. 14).

Após Marx e Engels, Lenine (1982) fez contribuições muito importantes para entendermos o capitalismo na sua fase monopolista. Em sua obra *Imperialismo: fase superior do capitalismo*, escrita entre janeiro e junho de 1916, ano do fim da Guerra do Contestado – manifestação da destruição pelo capital monopolista de formas arcaicas de produção para que se desse a produção de excedentes e sua inclusão no mercado –, deixou-nos análise aguda, atual e cujas características os tempos que vivemos tornaram mais evidentes.

Nessa obra Lenine apontou cinco características fundamentais que caracterizam o capital monopolista, que a nosso ver não desapareceram. Evidenciá-las é ir contra a corrente que tem o marxismo como “jurássico”, para usarmos uma expressão de setores defensores da ordem eterna do capital e cunhada na década de 1990, que defende que falar em imperialismo é *démodé*, evidenciá-las é sair do empírico, dar nome às coisas, é dizer que globalização é um eufemismo para o conceito de imperialismo. Vejamo-las:

A primeira refere-se à concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo. Nessa fase da ordem burguesa o capital não se empenha somente na destruição de modos arcaicos de produção e na luta para controlar o trabalho, mas, também e paradoxalmente, para se proteger, concorre entre si, concentrando-se, do que decorre a socialização da produção, da mão-de-obra, da técnica. “O capitalismo na sua fase monopolista conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos; arrasta por assim dizer os capitalistas, contra sua vontade e sem que disso tenham consciência, para um novo regime social, de transição entre a absoluta liberdade de concorrência e a socialização completa” (LENINE, 1980, p. 593). À socialização da

produção, a ordem burguesa atrela a educação. Mas se produção passa a ser socializada, a apropriação dos resultados continua privada. “Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade de um reduzido número de indivíduos. Mantém-se o quadro geral da livre concorrência formalmente reconhecida, e o jugo de uns quantos monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais duro, mais sensível, mais insuportável” (ibidem, p. 593). A alienação de trabalhadores e suas formações tornam-se indispensáveis à manutenção dos monopólios, que hoje estão aí.

Temos hoje cinco setores cruciais monopolizados, quer na produção, quer na especulação, e que são o sustentáculo do capital e, conseqüentemente, do capitalismo vigente: a) monopólio da tecnologia; b) monopólio do acesso aos recursos naturais do planeta; c) monopólio dos meios de comunicação; d) controle do mercado financeiro mundial; e) monopólio das armas de destruição em massa. (SADER, 1996, p. 7-8).

Se os monopólios cristalizaram-se no início do século XX, no início do século XXI eles são maiores e mais poderosos e a luta contra a perspectiva do capital requer necessariamente o controle social dos três primeiros e a eliminação dos dois últimos (ALMENDRA, 2004). Mas continuemos na análise do capital monopolista para descrevermos o quadro no qual se dá a criação das estruturas do controle e desoneração do estado de Santa Catarina para a formação de professores.

A segunda característica diz respeito à fusão do capital, ou seja, o capital junta os vários ramos da sua atuação, fortalece-se, funde o que estava separado, o capital bancário com o capital industrial, junta-se a fazenda com o banco e baseada nesse capital financeiro recompõem-se as oligarquias, que disputam o poder, tem sido assim no estado de Santa Catarina, os donos das terras devolutas do Estado participam da banca e disputam poder nos aparelhos de Estado, diretamente ou por meio de seus designados: O monopólio é a última palavra da fase recente de desenvolvimento do capitalismo. Se na fazenda ou no agronegócio se produz a riqueza, “é na esfera financeira que se comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social desta riqueza” (ibidem, p. 13). No estado de Santa Catarina o banco do Estado – o BESC –, criado na fase da montagem das estruturas de controle e da desoneração da formação de professores, também ele controlado foi agente desse processo

em que as oligarquias se fortaleceram, como veremos. No âmbito internacional também aparece a face desse rosto: em 1971, o volume de empréstimos internacionais de médio e longo prazo feitos pelo capital privado foi de 10 bilhões de dólares. Em 1995, ele chegou a 1,3 trilhão. Esse dinheiro pode pertencer a um pequeno poupador japonês ou a um supervisor como o húngaro George Soros, e estar financiando coisas tão diversas quanto uma fábrica no Ceará ou o déficit público nos Estados Unidos. Além desse dinheiro de médio e longo prazo, há outro, o dinheiro volátil, que gira pelos vários mercados financeiros, como o das bolsas de valores, de câmbio ou de juros. Esse dinheiro rápido sustenta transações diárias entre 2 e 3 trilhões de dólares (ALMENDRA, 2004). Haveremos de ver, neste texto, como é possível falar da república dos banqueiros nos Governos FHC quando, então, foi feita a maior reforma do Estado brasileiro no sentido do ajuste ao capital monopolista. E como isso interferiu na formação de professores. Essa transformação de numerosos e modestos intermediários num punhado de monopolistas constitui um dos processos fundamentais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista, e por isso devemos deter-nos, em primeiro lugar, na concentração bancária. “Verifica-se mais uma vez que a última palavra no desenvolvimento dos bancos é o monopólio. Quanto à estreita relação existente entre os bancos e a indústria, é precisamente nessa esfera que se manifesta, talvez com mais evidência do que em qualquer outro lado, o novo papel dos bancos” (ibidem, p. 620).

Como terceira característica Lenine aponta como o capital monopolista opera a exportação de capitais. Se na fase concorrencial o capital operava pela exportação de mercadorias, na fase monopolista o capital impera pela exportação de capitais. Então a socialização da produção só é acompanhada pela socialização da riqueza quando na luta se arranca o direito de usufruir dos bens produzidos socialmente, os estudos sobre a desvalorização do trabalho dos professores e sua alienação devem levar em conta que essa é uma questão que não será resolvida senão na luta entre o capital e o trabalho. “Enquanto o capitalismo for capitalismo, o excedente de capital não é consagrado à elevação do nível da vida das massas do país, pois significaria a diminuição dos lucros dos capitalistas, mas ao aumento desses lucros através da exportação de capitais para o estrangeiro para os países

atrasados” (ibidem, p. 622). Quanto capital veio em pacotes de formação inicial e continuada de professores? Quantos Faxinais do Céu foram feitos? Ora, “nesses países atrasados o lucro é em geral elevado pois os capitais são escassos, o preço da terra e os salários relativamente baixos e as matérias-primas baratas. A possibilidade de exportação de capitais é determinada pelo fato de uma série de países atrasados terem sido já incorporados na circulação do capitalismo mundial [...]” (ibidem, p. 622).

Descobrir hoje a procedência de uma mercadoria e dos capitais é quase impossível, o capital vai onde paga menos pelo trabalho e onde tem menor resistências à sua ordem e hegemonia. Une-se em redes numa capilaridade que fica difícil, ao primeiro olhar, identificar, mais ainda quando queremos identificar uma empresa como nacional. A Ford é um carro de qual nacionalidade? Depende. A Ford americana é dona de 25% da Mazda japonesa, numa operação em que fabricam carros pequenos. Juntas são sócias da coreana Kia Motors. A Kia vende peças para a Ford/Mazda e a Yamaha japonesa vende motores. Todavia, o que aparece no final é um carro Ford. A Fiat lançou o Palio simultaneamente no Brasil, Argentina, Colômbia, Venezuela, Índia, Marrocos, Equador, Egito, Argélia e Vietnã. As redes de pesquisa, hoje, entre as multinacionais, são tão complexas que é difícil dizer quem está projetando o quê. A IBM tem laboratório na Suíça e no Japão. A Hewlett-Packard emprega cientistas na Austrália, Alemanha e Cingapura. Na Compaq componentes são fabricados na China, Taiwan, Cingapura, Coréia, Japão e Vietnã. Equipamentos de precisão para prática de hóquei no gelo são desenhados na Suécia, financiados pelo Canadá, montados na Dinamarca e vendidos na Europa. O material utilizado é uma liga metálica cuja estrutura molecular foi desenvolvida e patenteada nos Estados Unidos, sendo produzido no Japão. Essa trança tecnológica acabou por confundir até o Pentágono, que em 1990 declarou não saber em que países é projetada e construída grande parte dos componentes das armas nucleares (nos Estados Unidos a produção bélica é privada) (ALMENDRA, 2004, p. 14).

A quarta característica tem a ver com a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si: considerem-se as dez maiores corporações mundiais em 1996 – Mitsubisch, Mutsui, Itochu, Sumimoto, General Motors,

Marubeni, Ford, Nissho e Shell –, seu faturamento corresponde a US\$1,4 trilhão. Isso equivale ao Produto Interno Bruto (PIB) conjunto de Brasil, México, Argentina, Venezuela, Colômbia, Peru e Uruguai. Metade dos prédios, máquinas e laboratórios desses grupos e mais de metade de seus funcionários estão em unidades fora do país de origem e 61% do seu faturamento foi obtido em operações fora do país de origem.

Por fim, a quinta característica diz respeito à partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas e que quando Lenine escrevia levaria à Primeira Grande Guerra e hoje levou à guerra no Afeganistão e no Iraque. Ora, essa partilha não porque existam terras “desocupadas” mas porque podem ser ocupadas novamente por novos donos. Escreve Lenine em 1916: “Pela primeira vez, o mundo encontra-se já repartido, de tal modo que, no futuro, só se poderão efetuar novas partilhas, ou seja, a passagem de territórios de um ‘proprietário’ para outro, e não a passagem de um território sem proprietário para outro dono” (LENINE, 1982, p. 632). Em Santa Catarina, ao final do ciclo da madeira (1920-1960) e na expansão do reflorestamento e da agro-indústria da madeira, novas reorganizações de posse de terra se deram, acompanhadas por uma concentração que provocou um êxodo dos campos dos pequenos e médios agricultores e que não foi ainda estancado.

Em âmbito mundial, hoje, depois das duas guerras (1914-1918, 1939-1945) e da paz fria (1960-1989), o planeta tem sua dinâmica geopolítica e geo-econômica sob a égide do G-8, que se caracteriza pela administração, sobretudo da crise estrutural nessa fase do capital monopolista, haja vista os “socorros” pagos a preços sem precedentes pelos trabalhadores do mundo todo que têm visto reduzidas conquistas históricas no nível dos direitos sociais.

Ao assim analisarmos as características do imperialismo, defendendo a atualidade do pensamento de Lenine, queremos deixar clara a dinâmica de mundialização e monopolização como tendência do capital, decorrente do desenvolvimento do modo de produção capitalista, quadro no qual nos propomos a explicar a formação de professores.

Na década de 1960 o estado de Santa Catarina reorganiza a sua atuação, por meio da intervenção do Estado, na produção socializada segundo o capital monopolista.

Vejamos, após termos situado o campo da pesquisa da formação dos professores, como nesse contexto do capital monopolista e quando o Estado fazia os ajustes para passar de uma produção baseada essencialmente no trabalho extensivo para o trabalho intensivo, o que ocorreu a partir da década de 1960, quando a educação foi atrelada ao desenvolvimento e à formação de recursos humanos e da necessária formação de professores da qual o Estado se desonerou sem deixar de fazer o controle.

1.1 O Contexto Histórico da Criação das Estruturas de Controle e Desoneração

Estudos críticos sobre o Estado de Santa Catarina apontam, considerando o desenvolvimento econômico, que podem ser demarcados dois períodos: o primeiro abrange o tempo desde o período da colonização até os meados da década de 1950 e se caracterizaria pela a cumulação do capital sustentada pela ação dos agentes privados, considerados como incipiente burguesia local; o segundo abrange de 1955 até aos nossos dias – configurado pela acumulação de capital, fundamentada, predominantemente, a partir da ação do agente estatal, via mecanismos de crédito, incentivos, isenções (MICHELS, 1998, p. 182). Essa periodização que leva em conta o desenvolvimento do estado de Santa Catarina desconsiderando o movimento geral do capitalismo no Ocidente passa a ter relevância quando consideramos que ao final da década de 1950 e início da de 1960 o Estado acelera um processo caracterizado pelo planejamento do Estado, a industrialização, o reflorestamento, o incremento aos transportes e às comunicações, ao setor energético, nele fazendo a transição de um trabalho extensivo para um trabalho intensivo, o que se deu por um lado pelo aumento da população e por outro por um êxodo do campo para a cidade fruto dos rearranjos do capital monopólico, e que no interior do Estado se manifestou pela instalação da agro-indústria, do trabalho integrado, do reflorestamento, da transição de uma economia baseada no extrativismo da madeira para a produção de florestas e de frutas de clima temperado, industrialização atrelada a esses setores e inclusão na crescente internacionalização e socialização da produção, para o que foi repensada a formação de

recursos humanos pela reorganização da educação. A seu modo, mais uma vez, o Brasil integrava-se à produção e acumulação do capital. O Estado de Santa Catarina fazia a sua integração pela industrialização de outros ramos produtivos e em outros patamares, portanto, à produção socializada segundo o capital monopolista. Ora, esse processo não se deu por forças isoladas, por capital concorrencial “[...], não foi a pulverização do capital que consolidou e integrou a indústria e a agropecuária e sim o processo de concentração de capital. O grande capital concentrado nas mãos de poucos grupos empresariais tem uma capacidade de alavancagem financeira e tecnológica muito maior do que um amontoado de micro e pequenas empresas” (GOULARTI FILHO, 2002, p. 199). Estamos ante o capital monopólico, que concentra para proteger-se e acumular como vimos e o faz conduzindo hegemonicamente as forças sociais organizadas na forma de Estado. Profundas e contínuas transformações vão dar-se na sociedade catarinense, desde a década de 1960 até aos tempos que vivemos, porque o capital não parou de concentrar. Uma das mais visíveis foi a saída da população do campo para as cidades, como é próprio do capital monopólico. Santa Catarina não tem nenhuma grande metrópole, mas tem cidades de porte médio espalhadas, que vão engrossar a partir de então as suas periferias à maneira que se dá a industrialização. Em 1960, a população urbana era somente de 688.358 habitantes, enquanto a que vivia no campo era de 1.440.894. Isso vai mudar rapidamente. Desse total de 2.129.252, 1.127.640 (cerca de 52,9%) dizia-se alfabetizada, enquanto do restante (47,1%) 29,4% se dizia analfabetizada, e a restante não se declarava nem sim nem não alfabetizada (IBGE apud RIBAS JÚNIOR, 2005, p. 51). Esses índices de alfabetizados são particularmente significativos porque são números acima da média nacional, certamente não será alheia a esses dados a presença das congregações religiosas que por todo o estado vieram substituindo as escolas de imigrantes, quando ainda a rede pública de ensino era diminuta. Estamos, portanto, no final da década de 1950 e no começo da de 1960, onde colocamos o início deste trabalho, num tempo de superação por integração e submissão de uma organização da produção e no início de uma redefinição do processo produtivo.

A partir das novas bases econômicas montadas pelo Estado após 1962, começam a despontar nacional e internacionalmente os grupos catarinenses que passam a comandar e internalizar com maior intensidade o crescimento industrial no

Estado. Portanto, a integração regional catarinense só pode ser mantida a partir das políticas estaduais de desenvolvimento e da articulação nacional entre os grandes grupos econômicos, levando-nos a concluir que a integração e a consolidação catarinense só podem ser pensadas depois de 1962. (GOULARTI FILHO, 2002, p. 2.000).

O desenrolar desse processo levaria o estado a apresentar ao final do século XX um quadro invertido quanto à população e um grande aumento dos níveis de alfabetização. Assim: para uma população total da 5.356.260, 4.217.931 viviam nas cidades e cerca de 21% da população no campo (1.138.429), ou seja: Santa Catarina acompanhou, ainda que tardiamente, o que já dissemos: que o capital “concentrou e centralizou a produção, a propriedade e a população” (MARX; ENGELS, 1998b). Do total da população (4.882.338), cerca de 93% sabia ler, um aumento de 40,1% em relação a 1960, e o restante de 7% dizia-se analfabeta ou sem declaração, ou seja; a escola expandiu-se e também a formação de professores (ibidem). Ora, as estruturas para a formação de professores em nível superior são lançadas e consolidadas nesse contexto das décadas de 1960 e 1970 quando o capital, por meio do planejamento do Estado, definia os rumos e o fazia sucessivamente por três planos: o Plano de Metas do Governo I (PLAMEG I) para o Governo Celso Ramos (1961-1965), o Plano de Metas de Governo II –(PLAMEG II) para o Governo Ivo da Silveira (1965-1970) e o Projeto Catarinense de Desenvolvimento (PCD) para o Governo Colombo Machado Salles (1970-1975), os dois primeiros do PSD e este da Arena, “afinado com os propósitos do ‘modelo de desenvolvimento’ apresentado pelo governo Médici. O PCD essencialmente seguia a mesma linha dos dois planos antecessores. Afinal, Colombo Salles tinha sido executivo do Plameg” (ibidem, p. 213).

Ainda que em Santa Catarina a primeira experiência de planejamento tenha sido do Governo Ireneu Bornhausen (1955-1960), da União Democrática Nacional (UDN), com o Plano de Obras e Equipamentos (POE) só efetivamente se pode falar num planejamento para todo o estado a partir do PLAMEG I, que afinal foi resultado de uma reunião de forças econômicas congregadas no que foi chamado de Seminário Sócio Econômico de Santa Catarina quando das eleições para governador, exercício de 1961-1966. Efetivamente, em 1959, às vésperas da candidatura ao governo de Celso Ramos, um membro da oligarquia Ramos, da burguesia rural da cidade de Lages – região serrana – e pertencente ao Partido

Social Democrata (PSD), foi chamado um seminário, que levou o nome de “Seminário Sócio Econômico de Santa Catarina”, do qual participaram forças sociais de todo estado e do qual resultou um documento chamado de “Diagnóstico”; com base nele e nas propostas levantadas foi elaborado o PLAMEG I, implantado pelo governo de Celso Ramos a partir da sua vitória nas urnas e início de governo em 1961.

Sobre o Seminário cabe ainda explicitar que o que resultou dele teve a ver com: 1º) o diagnóstico da situação do estado de Santa Catarina resultou das respostas a 3.000 questionários distribuídos em 100 municípios; 2º) o afinamento com a ideologia nacional desenvolvimentista, na esteira do que tinha sido definido para o Brasil no Seminário Internacional de Desenvolvimento promovido pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira em Minas Gerais; 3º) o propósito implícito, encoberto pela preconizada neutralidade do evento, que se constitui numa estratégia política do PSD, posteriormente transformada em plataforma de governo do então presidente da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) – Celso Ramos, que, no ano da conclusão do evento (1960), candidatou-se ao governo do estado; não é sem razão que seus adversários apelidaram o seminário de “Celso” Econômico. Na época o PSD, partido de Celso Ramos e família, representantes da burguesia agrária, juntamente com a UDN, partido das famílias Konder e Bornhausen, representantes da burguesia urbano-industrial, eram os dois maiores expoentes político-partidários de Santa Catarina. Aparentemente inimigos, pois se degladiavam pelo comando do aparelho governamental, os Ramos e os Konder Bornhausen, na realidade, representavam as faces de uma mesma moeda, facções articuladas e historicamente constituidoras da burguesia nacional, o bloco agrário e o bloco industrial, sempre juntas quando se tratava de defender seus interesses patrimoniais ante os subversivos interesses sociais dos subalternos; 4º) o seminário mostrou um revigoramento do PSD, que se encontrava, no final da década de 1950, em posição bastante desconfortável no estado, pois havia perdido para a UDN as rédeas, mantidas desde 1930, do poder estadual catarinense, nas eleições de 1950, 1955, situação agravada com a morte de um dos seus líderes e chefe do clã Ramos – Nereu Ramos – no ano de 1958.

Celso Ramos era, quando da organização do seminário, presidente da FIESC e levou para o seu governo, contrariando um quadro recessivo de crescimento, um plano de desenvolvimento, que teve continuidade com o governo que lhe sucedeu, o de Ivo da Silveira (1965-1970), também do PSD, que deu continuidade a esse verdadeiro projeto de renovação do estado ampliando as ações por meio do PLAMEG II.

Do Seminário e inscrito no “Diagnóstico” tinha resultado a identificação dos principais problemas: falta de energia, transporte, crédito, inadequada rede de serviços, de infra-estrutura e carência de mão-de-obra qualificada para o trabalho. Esta última era apontada como uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense, ou seja: antes mesmo da lei que ajustava o ensino primário e médio, a n. 5.692 de 1971, como instrumento da ordem econômica, pois “a profissionalização universal e compulsória do 2º grau, marca distintiva da reforma proposta na Lei 5.692, foi explícita e inequivocamente preconizada através do artigo 5º da referida lei” (SAVIANI, 1996, p. 122), o documento produzido como “Diagnóstico” para a elaboração de um plano de governo do estado de Santa Catarina destacava a educação como fundamental ao desenvolvimento econômico. Estava em curso já a concepção da teoria do capital humano, amplamente difundida na década de 1960, sobretudo a partir da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, realizado em Puenta Del’Este, em outubro de 1961, sob coordenação da Organização dos Estados Americanos (OEA) e com a participação dos ministros da Economia ou das Finanças de todos os países da América Latina, da qual resultou o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, e, sobretudo, a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, promovida pela OEA, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (Food and Agriculture Organization – FAO), com a participação de todos os ministros de Educação latino-americanos, em Santiago do Chile, em março de 1962 (FÁVERO, 2003, p. 244). A educação era então, nessa ótica, entendida como fundamental ao desenvolvimento juntamente com os demais setores que compunham a infra-estrutura do estado:

Entendida assim, a educação nos parecerá do ponto de vista sócio-econômico, um investimento real que, quando econômico, verdadeiro pré-investimento. Não há porque não alargar-se, lato sensu, o conceito convencional de investimento. São no as rodovias, a eletrificação, etc. porque sobre os empreendimentos daí decorrentes, ergue-se-á uma estrutura econômica e social adequada. Dentro dos mesmos critérios, se-lo-á também, e principalmente, a educação, pois sobre o homem devidamente preparado é que há de assentar-se todo o desenvolvimento. (MELO apud AURAS, 1993, p. 29).

Mas como conseguir esse intento da preparação de recursos humanos para o desenvolvimento?

O próprio documento produzido durante o seminário denunciava que, 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 da matrícula nas escolas catarinenses. E das que conseguiam matricular-se na 1ª série apenas 15% (das 100% ingressantes) concluíam a 4ª série e, destas, somente 6% ingressaram no nível médio, sendo que a taxa de reprovação atingia o patamar de 40% sobre o total das crianças matriculadas.

Já para o 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 e normal de 1º ciclo, destinados a formar professores para a zona rural.

No que tange ao professor, à sua formação, o quadro apontava, também, que 5.500 das 9.000 professoras de 1ª a 4ª séries existentes no estado, no ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério, o que não se constituía como um patamar desesperador.

Não sendo aparentemente alentadores, nem tão desesperantes, há que se relativizar esses números, entre eles e o total da população que entre as décadas de 1940, 1950 e 1960 apresentou valores em torno de 1.178.340, 1.560.502 e 2.119.125 habitantes, sendo que destes 1.117.640 eram analfabetos. Já vimos anteriormente os números para 1960, em relação aos quais houve um crescimento de quase o dobro em duas décadas. Quando o diagnóstico produzido pelo seminário se referia às crianças na faixa dos 7 aos 12 anos que

tinham escola está referindo-se a mais de metade das crianças naquela faixa de idade, isso não era de todo ruim, também para os professores que atuavam de 1^a à 4^a série, os habilitados, eram mais de 50% do total. A questão não estava tanto no nível primário, mas sim na ampliação dos anos de escolaridade e na formação de professores para atuarem no nível ginásial e, portanto, com formação para além do então curso normal, que demandava formação em nível superior. Saber ler pode ser resolvido em um ano de escolaridade.

Veja-se também que isso se agravava com a população em crescimento, que entre 1940 e 1950 tinha tido um acréscimo absoluto de 382.162 habitantes e o relativo de 32,4%. Já entre 1950 e 1960 o aumento absoluto foi de 586.407 indivíduos e o relativo ascendeu a 37,6%, acréscimos muito superiores à média nacional.

Quanto ao ritmo de urbanização, os valores são ainda mais expressivos. O crescimento relativo da população urbana catarinense entre 1940 e 1950 foi de 43% e entre 1950 e 1960 subiu para 91,7%. Alie-se isso com o processo de industrialização em curso e a necessidade do trabalho intensivo que impunham, na ótica dos planejadores, decisões para a educação no estado e para a conseqüente formação de professores; embora a população urbana ainda mantivesse parcela bem menor do que a rural, era sensível sua evolução e logo alterada, pois, de 21,5% em 1940, foi para 23,2% em 1950 e para 32,2% em 1960 (LAGO, 1994, p. 44).

Sabe-se que o processo de urbanização da população caminha, par e passo, com o da industrialização e paralelamente “as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha que deve ser erradicada” (SAVIANI, 1997, p. 6).

Diante desse quadro o próprio Celso Ramos, presidente da FIESC e depois governador a partir de 1961, assim se expressou ao assinar o documento básico do Seminário Sócio Econômico:

Surge aqui [...] uma nova contradição que se exprime no descompasso entre a demanda de mão de obra especializada que o processo exige e a deficiência do ensino. Esta continua a se processar num plano imobilista que resiste às efetivas

transformações de nossa estrutura sócio-econômica. Inútil pois, seria qualquer programa de desenvolvimento que omitisse a prioridade alta a lhe ser atribuída nos diversos graus.

Considerando a educação como área prioritária para o programa de desenvolvimento estadual, no qual a industrialização seria fundamental, o documento estabeleceu 20 metas educacionais a serem alcançadas pelo governo que deveria assumir no ano de 1961; contraditoriamente não foi o setor educacional que recebeu as maiores atenções do orçamento das despesas do estado. Curiosamente já estava em curso a desoneração.

Para dar exequibilidade ao PLAMEG I, de 1961-1965, instituído pela Lei n^o 2.772, de 21 de julho de 1961, foi criado, pela mesma lei, o Gabinete de Planejamento e também seis fundos com o fito de assegurarem o alcance das metas, assim: Fundo Estadual de Educação, de Aparelhamento da Justiça e Segurança Pública, de Assistência aos Municípios, de Obras e Equipamentos, de Saúde Pública e de Desenvolvimento Agropecuário e Industrial. A exemplo do que ocorrera com o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, instituições internacionais, tais como a Agência dos Estrados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a CEPAL e a FAO, financiaram e promoveram treinamentos a técnicos catarinenses e deram assistência à elaboração do planejamento. “Ao final, os setores anunciados para se beneficiaram com esta ajuda foram: o rodoviário, o energético e o educacional considerados setores básicos para o ‘arranco’ desenvolvimentista pretendido” (AURAS, 1993, p. 41).

Contraditoriamente, ao final do governo, de todos os recursos investidos 78% foram aplicados no meio (energia, rodovias e obras de arte) e em expansão econômica: armazenagem, fomento agropecuário, abastecimento, participação em empreendimentos pioneiros e Banco do Estado.

Somente os 22% restantes foram destinados ao homem (educação e cultura, justiça, segurança pública, saúde pública e assistência social e serviços de água e esgoto). É visível a contradição entre o discurso e a ação bem como a diferença, favorável ao capital, beneficiado também com a criação, em 1963, do Fundo de Desenvolvimento de Santa

Catarina (FUNDESC), que tinha como objetivo estimular o desenvolvimento econômico e social do estado via aplicação de incentivos fiscais, subsidiamento de encargos financeiros e concessão de empréstimos, tendo como fonte de recursos o orçamento do estado e os incentivos fiscais. O FUNDESC e todos os programas de incentivo à iniciativa privada estadual significaram a transferência do ônus do financiamento da acumulação privada para a sociedade catarinense, com a redução dos recursos públicos para a maioria da sociedade catarinense e a favor das elites empresariais (MICHELS, 1998, p. 192). O ensino superior e sua expansão ficou reduzido a uma única universidade estadual, além da UFSC.

Para Ido Michels o Banco do Estado de Santa Catarina (BESC) teve e tem papel importante nesse processo da ação do estado, a tal ponto, afirma, que a história do BESC se confunde com a própria história de Santa Catarina. Assim: 1. desde que surgiu, em 1962, o banco é considerado a referência-chave de qualquer narrativa sobre o crescimento do estado; 2. que ele foi a espinha dorsal do PLAMEG I, o Plano de Metas de Celso Ramos que mudou definitivamente o perfil catarinense; e 3. que continua sendo o principal veículo do crescimento do estado, levando crédito e apoio a pequenos empresários ou produtores rurais espalhados por todo o território barriga verde; 4. que ganhou experiência própria a um banco, mesmo sendo do estado, para o exercício próprio do capital monopolista ao ajudar a transformar alguns pequenos empresários catarinenses do passado em gigantes internacionais como Sadia, Perdigão, Ceval ou Weg; 5. que os estudos sobre o BESC demonstram que sua atuação se direcionou no sentido de instrumentalizar o enriquecimento privado em Santa Catarina, desprezando sua própria função institucional, cuja característica deveria ser, fundamentalmente, a social (ibidem, p. 190-191).

Os PLAMEGs I e II levados a cabo por governos do PSD e cujos princípios foram gestados e legitimados por uma consulta elaborada no Seminário Sócio Econômico tiveram um papel decisivo na história da concentração do capital promovida pelo agente Estado ao mesmo tempo em que se desonerava do ensino superior, fomentando a criação de instituições mantidas pelos alunos.

Veja-se que as duas únicas universidades públicas até hoje existentes no estado também foram criadas neste período: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1960 e constituída originalmente pelas escolas superiores em funcionamento no estado, e em 1965 a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) pelo PLAMEG I e que foi chamada a prestar serviços ao governo de duas maneiras: 1. por levantamento de dados e elaboração de diagnósticos; 2. prestando assessoria na criação das Fundações Educacionais que também a partir de 1964 começam a brotar por todo o estado pelas mãos dos poderes municipais. Ambas as universidades mantidas pelo estado no seu âmbito federal, no caso da UFSC, e estadual, no caso da UDESC, com sede na ilha de Santa Catarina, capital do Estado, “instituições que vão marcar profundamente – via pesquisas e qualificação de força de trabalho– a acumulação capitalista de Estado” (ibidem, p. 192).

Com isso queremos explicar que o capital fez um planejamento acurado no estado de Santa Catarina. As ações não foram fruto de improvisos. Havia oposições organizadas? Teremos de esperar pelo final da década de 1970 e, sobretudo, pela de 1980, num contexto de distensão do regime e de levante reivindicatório do trabalho intensivo para vermos algo que não seja fruto da disputa do poder pelas oligarquias organizadas no PSD e UDN. Afinal o Brasil vai entrar no regime político ditatorial (1964-1985). E quem podia ir contra a ideologia desenvolvimentista? Paradoxalmente, os anos dourados da era JK desembocavam nos anos de chumbo do Regime Militar.

Mas, se no Estado de Santa Catarina o planejamento apresentava-se como inovador, não era, contudo, uma novidade política *sui generis*. O Brasil desde a década de 1950 elaborava planos de governo para o que foram sendo “convidados” organismos internacionais. Na verdade, o capital, no contexto da guerra fria, planejava a sua histórica reprodução num processo acumulativo da sua fase monopolista. O planejamento apresentava duplo objetivo: a racionalização do sistema e o controle das ações. O Estado superlativo, ao exercer o controle, possibilitava a acumulação do capital nos quadros da ideologia de segurança nacional.

Observe-se que o primeiro⁶ – o PLAMEG I – tem o mesmo nome do Plano do Governo JK (Plano de Metas) e a exemplo do que ocorrera como o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek teve assessoria de organismos internacionais, como a USAID, FAO e a CEPAL.

Essa comissão composta pelos ministros da Economia dos países latino-americanos buscava soluções, no âmbito da macroeconomia, para o desenvolvimento com forte intervenção do Estado. Chamemos aqui o que dissemos ao iniciarmos essa seção: que os estudos mais críticos apontam aqui o início de um segundo período para a economia catarinense, acrescente-se agora o que os estudos apontam para o estado de Santa Catarina e também para os estados vizinhos Paraná e Rio Grande do Sul: que a década de 1950 e início dos anos 1960 significaram um ponto de ruptura – crise de acumulação – para a economia. Ao assumir o governo, em 1961, Celso Ramos ao comparar a situação do estado de Santa Catarina com o resto do país, dizia que: “*O estado está perdendo substância*” (MICHELS, 1998, p. 183). Na verdade o estado fazia a transição no contexto do capital monopolista de um período de acumulação com base no extrativismo e setor primário, e trabalho extensivo já em esgotamento para um processo segundo o qual Santa Catarina e os estados vizinhos se inscreviam no país e na ordem mundial ocidental no contexto da guerra fria segundo uma divisão de trabalho industrial e de prestação de serviços com apoio dos governos tanto do âmbito central com estadual, numa demonstração de a burguesia dar conta de superar a crise de acumulação e com a ajuda e intervenção direta do Estado. “Deve-se ressaltar que, apesar de o Estado de Santa Catarina já ter uma incipiente industrialização, com tal setor participando da estrutura de renda interna setorial com 17,15% em 1939, 20,5% em 1955 e decrescido para 19,3% em 1960” (ibidem, p. 187). Veja-se que a CEPAL, que assessorou os governos, propunha um Estado interventor. Considere-se que a CEPAL, que iniciou as suas atividades no final dos anos 1940, se propôs então a construir instrumentos técnicos para superar o atraso da América Latina em

⁶ A primeira experiência de planejamento estatal em Santa Catarina foi o Plano de Obras e Equipamentos 1956-1960 e “concentrou-se na ampliação e nas melhorias de infra-estruturais. Do total dos recursos investidos, 45% foram para estradas de rodagem, 35% para energia elétrica e os 20% restantes, para agricultura, a educação e a saúde” (MICHELS, 1998, p. 188).

relação aos centros desenvolvidos. Na teoria cepalina original, o problema colocava-se em superar o subdesenvolvimento decorrente da estrutura produtiva heterogênea e agro-exportadora e a desigualdade de intercâmbio com os produtos manufaturados dos países centrais.

É ainda importante dizer, para um melhor entendimento, que durante as três décadas subseqüentes à guerra, mesmo considerando a heterogeneidade dentro dos Estados e entre os Estados capitalistas, prevaleceu, na América Latina, uma tendência à incorporação aos princípios teóricos da CEPAL, centrada na especificidade do desenvolvimento e na degradação dos termos do intercâmbio dos produtos primários nos mercados internacionais (FURTADO, 1975, p. 25). Na CEPAL, a ausência de um pensamento monolítico representou os esforço para dotar a região de um projeto de desenvolvimento econômico e, simultaneamente, interpretar as estruturas que inibiram o progresso industrial e o capitalismo periférico. Como participantes da comissão os estruturalistas postulavam, no âmbito econômico, maior intervenção do Estado na impulsão da economia, aceitação da idéia de planificação e regulação estatal, crescimento econômico baseado no avanço industrial nacional voltado para o mercado interno, ampliação e fortalecimento dos aparelhos estatais na região. Após a Segunda Guerra Mundial, a teoria keynesiana executada pela CEPAL propunha um Estado interventor que manejasse políticas macroeconômicas capazes de planificação e de regulação das oscilações do emprego e de investimentos na produção e que, desde modo, por meio de uma ação deliberada, coibisse os efeitos desastrosos das flutuações do capital (SILVA, M., 2002, p. 18-19).

O keynesianismo deriva das formulações feitas por John Maynard Keynes, e que se constituíram como uma resposta a uma das crises cíclicas do capital – a crise do capital monopólico de 1929. Esse economista publicou em 1936 *Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro*, teorizando “políticas anticíclicas de combate ao desemprego e à recessão” (COGGIOLA in PINSKY; PINSKY, 2003, p. 327). O keynesianismo, ainda que de matriz liberal, difere das propostas dos liberais clássicos. Estes defendem que os mecanismos espontâneos de mercado bastam para atingir os objetivos principais da economia de mercado, como níveis de emprego, ausência de crises de superprodução e crescimento

econômico, que o desemprego seria sempre voluntário e de que os trabalhadores não se dispunham a aceitar as vagas disponíveis em virtude do salário oferecido “não compensava a ‘desutilidade’ do trabalho requerido”(ibidem), do que decorria, ante a crise de 1929, que a saída seria pela redução dos salários e de que a responsabilidade cabia aos sindicatos. Diante disso, Keynes observava que, ao contrário do que defendiam os clássicos liberais, o emprego e a produção dependiam, em cada país, da demanda efetiva (a totalidade das compras de meios de consumo e de produção), “quando a demanda efetiva não era suficiente, parte dos trabalhadores ficava desempregada involuntariamente, já que, sem dúvida, a grande maioria dos desempregados queria trabalhar pelos salários correntes ou até menos” (ibidem). Foi com base nas teorias keynesianas e no contexto da guerra fria que se deu o Estado de Bem-Estar Social e que a CEPAL fez as suas proposta para a América Latina, mas ao contrário do que aconteceu nos países centrais do capitalismo que ampliaram os direitos sociais, entre eles os da educação em todos os níveis, aqui se reprimiu e controlou a demanda. As ditaduras militares civis na América Latina cumpriram bem o papel de um Estado interventor-repressivo, para a reorganização do capital.

A estrutura que o estado catarinense começa a montar na década de 1960 impressiona pelo tamanho e vigor.

Nesse contexto, foram criados os aparelhos e políticas pelos quais o Estado veio controlando e se desonerando da formação de professores no nível superior de ensino e por isso o nosso recorte temporal nesta tese ter começo em 1960. Quatro dessas criações, quatro desses agentes (agem em nome de) que atuam no contexto que viemos explicando devem merecer nossa atenção especial para explicarmos a desoneração e o controle do Estado: a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Sistema Catarinense de Educação e Primeiro Plano de Educação do Estado de Santa Catarina.

Para que isso fosse levado a cabo, então, foram postas em marcha, pelo Estado, ações de treinamento e assistência na área do planejamento econômico aos técnicos catarinenses. “Os setores que mais se beneficiaram com o Planejamento promovido com a

ajuda da CEPAL foram: o rodoviário, o energético e o educacional, considerados setores básicos para o ‘arranco’ desenvolvimentista pretendido”, conforme já citado e segundo Auras (1993, p. 41)⁷. Na mensagem à Assembléia o governador Ivo da Silveira, em 1966, deixa claro isso e se reporta aos cursos promovidos pela CEPAL:

A ONU, através da CEPAL, promove em todo o país cursos de treinamento em assuntos econômicos. O Estado, através do PLAMEG, firmou acordo com a CEPAL, afim de realizar em Florianópolis no ano de 1965, um desses importantes cursos.

Foram treinados em assuntos de desenvolvimento econômico 36 profissionais dos Estados do Centro Sul, dos quais 19 catarinenses, entre eles economistas, engenheiros, bacharéis em direito e acadêmicos da Universidade de Santa Catarina. O PLAMEG patrocinou e coordenou o curso em referência. (Mensagem do governador Ivo da Silveira à Assembléia Legislativa, 1966, p. 51, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

Fica claro que o Estado de Santa Catarina, então, vai dando conta de implementar políticas condizentes com o discurso nacional desenvolvimentista. Para que o PLAMEG I se efetivasse foi criada uma superestrutura de órgãos do governo, o gabinete de planejamento do PLAMEG I funcionou como uma supersecretaria de Estado, dotado de personalidade jurídica e autonomia administrativo-financeira, responsável pela formação de políticas públicas e controle de planejamento no Estado. Foram criados também o Banco de Desenvolvimento do Estado (BDE), a Secretaria de Negócios do Oeste, o Instituto de Reforma Agrária, o Instituto de Pensões do Estado de Santa Catarina, a UDESC e outros (AURAS, 1993, p. 41).

Ora:

Tendo em vista assegurar a continuação das políticas adotadas em sua gestão, Celso Ramos sancionou, ainda no final do seu mandato, a Lei n. 3.791, de 13/12/65, que dispôs sobre o 2º. PLAMEG para o período 1966-1970. Este Plano tinha como uma das suas principais metas a “valorização dos Recursos Humanos”, visando a “formação e aperfeiçoamento do elemento humano necessário ao processo de desenvolvimento”. Inscrevia-se, dessa forma, com

⁷ As mensagens dos governadores do estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa constituem-se, como dissemos, importante acervo de fontes primárias para darmos conta do que defendemos nesta tese.

ainda maior ênfase, a educação como mediadora do crescimento econômico do Estado. (ibidem, p. 43).

Foi nesse contexto que foram lançadas as pedras fundamentais das políticas educacionais e das instituições que as vão efetivar e assim também a formação de professores, porque a formação de professores, tal qual a entendemos aqui, se explica nesse todo histórico.

Veja-se que para o planejamento da educação o Estado contou com os diagnósticos feitos na UDESC – realizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) – e também com a assistência técnica prestada pelo programa Colóquios Estaduais sobre a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE), decorrente do acordo Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/UNESCO e o estado em virtude de ter sido o primeiro estado a realizar um diagnóstico sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina, obteve a assessoria como “prêmio” (ibidem, p. 49). O CEPE acabou por ter um papel relevante na definição dos rumos da educação no estado de Santa Catarina e que acabaram por ser definidos com o Sistema de Educação e o primeiro Plano de Educação. Como o Conselho Nacional de Educação (CNE), condicionou, em 1965, ao planejamento, os repasses dos Fundos do Plano Nacional de Educação e do salário educação o governo de Santa Catarina solicitou ao CEPE um estudo que subsidiasse a elaboração do Primeiro Plano de Educação. Surgiu desse modo o documento denominado *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina*. Diga-se aqui que o CEPE, criado na UDESC, e, aqui podemos ver uma das funções que a universidade do estado vai fazer junto ao governo, cumpriu um papel importante ao levantar dados, organizar diagnósticos, colaborar na organização de planos. Para tal contou com os pesquisadores do CEPE, com o patrocínio do PLAMEG II e assessoria de Jacques Torfs, perito da UNESCO, integrante das missões de planejamento no país do que resultou importante estudo sobre o processo educacional catarinense e que merece aprofundamentos.

Em âmbito nacional, a década de sessenta do século passado iniciava com a promulgação de um importante documento: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional –(LDB), em decorrência do que definia a Constituição de 1946 de ser a educação um direito de todos e o ensino primário obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e de determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Historicamente, [...], a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implementação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução pública. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino não só na Europa e América do Norte, mas também na América Latina, como o ilustram os casos da Argentina , Chile e Uruguai. (SAVIANI, 1997, p. 205).

No Brasil e por conta de sua formação social e sua inserção na divisão social do trabalho, essa questão apresenta-se *sui generis*, pois só a partir da década de 1930 é que “o problema começa a ser formulado com mais clareza” (ibidem). Para tal contribui o “‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, [que], dirigido ao povo e ao governo, não só irá conclamar à organização da educação no âmbito nacional, como apresentará um programa que contém já as coordenadas de um verdadeiro sistema nacional de educação” (ibidem).

A elaboração da primeira LDB não se deu pacificamente, ao contrário, foi marcada pelo confronto entre os defensores do ensino laico, gratuito e público e os defensores de uma visão liberal, privatista e religiosa para a educação. Ao final, em 1961, o Congresso Nacional⁸ saía com a primeira LDB, a lei n. 4.024/61.

A Constituição de 1967, elaborada já no contexto do bipartidarismo e da repressão política, reforçou a LDB/61 no que diz respeito ao ensino particular e antecipou perspectivas que se expressaram na legislação e políticas que se seguiram. Tem-se atribuído às definições para o ensino superior, entre as quais a ausência do Estado na sua manutenção à influência da USAID. A propósito, José Willington Germano (1993) chama a atenção

⁸ Entre outros, Saviani (1997) na sua obra *A Nova Lei da Educação – LDB Trajetória Limites e Perspectivas* dá a respeito das vicissitudes e da tramitação do projeto da primeira LDB importante contribuição para

para a necessidade de levar em conta, quanto à Reforma Universitária de 1968, que ela não se traduziu “numa incorporação pura e simples das recomendações de Acton e numa imposição da USAID através dos seus grupos de assessores junto ao MEC”. Quando os assessores da USAID aqui chegaram encontraram receptividade às suas propostas. Isto levanta a questão da adesão e consentimento das forças políticas presentes na definição dos rumos da educação no país. É preciso, então, relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização da universidade existente desde a década de 1940. Nas palavras de Luis Antônio Cunha

a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não *foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas antes de tudo *foi buscada*, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles com imperativo de modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior no país. Quando os assessores aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias [...]. (CUNHA, 1988, p. 220).

Mas se as reformas educacionais assimilaram demandas e tendências a sua configuração não foi por uma educação e uma universidade crítica e democrática, isso porque:

Na verdade, a reforma Universitária de 1968 assimilou, em grande parte, a experiência acumulada no âmbito de instituições do próprio Estado, bem como as demandas estudantis. Mas a assimilação não significa continuidade do projeto anterior, na verdade como vimos, ela representou a sua liquidação. A reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar, a todo o custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico. Afinal não se trata de um contexto de “democracia populista” mas de um Estado de Segurança Nacional. A reforma Universitária do regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas de Acton, dos assessores da USAID e de outras comissões – como a comissão Meira Matos – criadas para analisar e propor modificações no ensino superior. Conceptualmente, ela tomou por base a “teoria do capital humano” – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes. (GERMANO, 1993, p. 117 e 123).

entender os interesses e as concepções de educação em disputa no Congresso, com destaque para os defensores da escola pública e da escola privada fortemente representados na época, pelo grupo católico.

O regime em vigor fazia os ajustes no campo educacional no sentido de garantir a ordem socioeconômica, uma ordem burguesa nos quadros de um mundo onde estava colocada a possibilidade da construção de uma sociedade socialista. Então, em Santa Catarina, o governo, durante a década de 1960, punha-se também em dia com as políticas em voga. Ao assim proceder, o governo do estado manifestava sinal de sintonia com o que vinha sendo realizado no âmbito do governo central, era expressão local, uma face do mesmo rosto, uma parte do todo.

Explicado o cenário no qual se deu a criação dos instrumentos da desoneração do Estado da formação de professores mergulhemos no estudo desses instrumentos e de sua atuação.

Veja-se que para a consecução do que se propunha o estado de Santa Catarina, a formação de recursos humanos tornou-se urgente e, portanto, também, assim a educação e a formação de professores, mas o que é específico de Santa Catarina é que o Estado vai se desonerar do ônus da manutenção das instituições de ensino superior (IES) para a formação de professores, apoiando a criação de um sistema de fundações educacionais cuja iniciativa foi dos poderes no âmbito dos municípios, mas cuja manutenção foi e é de quem demanda os serviços que elas oferecem. O Estado, sem entregar ainda ao capital privado a educação superior, criava uma instituição dita pública porque instituída pelos poderes municipais, mas privada porque gerenciada segundo os princípios das organizações privadas e mantida a custo do ônus dos estudantes que a procuram, ainda que não possam visar lucro como as privadas em sentido pleno. Isso sem dúvida trouxe problemas para a formação de professores uma vez que a tornou uma mercadoria, como posteriormente nesse texto analisaremos. Vejamos, entretanto, o sistema fundacional, que em 1974 se formaria com a sigla de ACAFE, um dos quatro agentes a que nos referimos e que analisamos nesta primeira parte desta tese.

1.2 As Fundações e Seus Fundamentos Comunitaristas

Foi no Governo Celso Ramos (1960-1965) e no contexto de construção das estruturas do PLAMEG I para a implantação das ações do governo que se deu a criação das primeiras fundações educacionais do estado de Santa Catarina. Efetivamente, em março de 1964 foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, que se tornaria a Fundação Regional de Blumenau (FURB); no mesmo ano, em novembro, seria a vez da Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina – que mais tarde se transformaria a Universidade do Sul de Santa Catarina –(UNISUL); em 1965, em maio, também inicialmente uma fundação, hoje uma autarquia, seria a criação da UDESC, a única realmente pública estadual se considerarmos que a sua manutenção é da responsabilidade do estado catarinense (para o efeito que nos propomos que é o estudo do sistema fundacional catarinense não consideramos aqui a única universidade federal no estado, que é a UFSC, cuja criação é de 1960, também como tantas outras universidades brasileiras resultado da aglutinação de cursos superiores já existentes). Em 2005 constituíam o sistema ACADE 15 instituições. Além das três já citadas, compunham o sistema: a Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE), que foi criada em 1974 e está sediada na cidade de Orleans, na Região Sul do estado; a Fundação Educacional Hansa Hammonia (FEHH), de criação mais recente – 1998, na cidade de Ibirama, que pertence à região do Vale do Itajaí; A Universidade do Contestado (UnC), que acabou formando-se da união de cinco fundações instaladas nos municípios de Caçador, Concórdia, Canoinhas, Curitibanos e Mafra, sendo que os dois primeiros municípios fazem parte da Região Oeste, Canoinhas e Mafra da Região Norte e Curitibanos fica na região serrana do estado, todos os cinco foram palco da Guerra do Contestado (1912-1916), o que foi invocado para justificar a união e a criação de uma universidade; o Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), cuja mantenedora é a Fundação Educacional Regional Jaguareense (FERJ), fundada em 1976 na cidade de Jaraguá do Sul, na Região Norte do estado; a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), cuja origem é a Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), cidade que faz parte da Região Sul do estado; a Universidade da Região do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), cuja origem remonta a 1966 com a Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (FEDAVI); a Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE), cidade da região do Vale do Itajaí; a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), com sede na cidade de

Lages, situada na região serrana; a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), cuja sede está na cidade de Itajaí na região do Vale do Itajaí, que compõe o grupo das mais antigas, já que remonta a sua origem a 1964; a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), da Região Norte do estado; a Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ), cuja origem está na Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), criada em 1971 e que compôs com as fundações dos municípios de Joaçaba e a de Videira, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Após a cisão, Joaçaba e Videira seguiram unidas, enquanto em Chapecó era formada uma outra instituição, a UNOCHAPECÓ, reconhecida pelo CEE no ano de 2002; por fim a UNOESC, formada, hoje, pelas fundações dos municípios de Joaçaba e Videira, que pertencem à Região Oeste de Santa Catarina.

Desde a década de 1960 as fundações vêm-se responsabilizando por cerca de 70% do ensino superior catarinense. Se considerarmos que 40% das vagas do ensino superior têm sido destinadas às licenciaturas, temos configurado que o espaço expressivo da formação de professores tem sido o sistema ACAFE, para atender ao que o Estado se propôs de formação de recursos humanos para a ampliação da educação e esta posta ao serviço do desenvolvimento econômico.

Esse trabalho, então, coube às instituições fundacionais, organizadas desde 1974 na ACAFE.

Num processo de ampliação das atividades das fundações já existentes, e na criação de outras, o sistema fortaleceu-se e desonerou-se o Estado, em princípio, dessa responsabilidade, sem, contudo, deixar de controlar os rumos e de quais seriam os agentes e as ações para tal.

As fundações, por meio dos seus dirigentes, passaram a reportar-se ao CEE solicitando com muita frequência autorização para funcionamento de cursos de formação de professores e de especialistas em educação. A Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – Tubarão, hoje UNISUL, que teve sua gênese na Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina, criada pela lei municipal n. 353 de 10 de dezembro

de 1964 e que passou após três anos a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC) pela lei municipal n. 443/67, encaminhou ainda em 1968, pondo-se em campo para a formação de professores, solicitação de autorização de funcionamento de uma Escola Superior de Ciências e Pedagogia, na qual destacava que essa escola de formação de professores atendia a “novas perspectivas e se afastava dos esquemas tradicionais das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (SANTA CATARINA, 1970a). E efetivamente se afastava, pois propunha a formação de professores em “cursos curtos” – 2.200 horas – e a formação de especialistas “com vistas a formar a equipe diretiva da Escola Integrada conforme prevê o novo Sistema Estadual de Educação bacharelato em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar” (ibidem), justificando e fundamentando-se na lei n. 5.540/68, interpretada no longo e exaustivo parecer n. 252/69 do ilustre conselheiro Valmir Chagas e no Plano de Educação com o qual tinha sido criado um mercado de trabalho novo e peculiar.

O parecer a essa solicitação é de 1970 e bastante detalhado, possibilita-nos aqui apontar questões relevantes, algumas já estudadas porque decorrentes da legislação geral se colocaram para todo o país: a formação dos técnicos (supervisores, administradores, orientadores) em educação que foi alvo de críticas e de movimentos dos educadores. No estado de Santa Catarina, ao final da década de 1960, também estão, desde logo, colocadas essas questões. Entretanto, interessa-nos aqui salientar, neste momento em que tratamos da estrutura criada na década de 1960 e na de 1970, quem vem dando conta da desoneração do Estado, na qual vem sendo feita a formação dos professores de forma que se dê conta da expansão do ensino já posta no Plano Estadual de Educação e previamente recomendada pelo parecer n. 98/67, do Departamento Nacional de Educação, referente ao processo n. 79/67, que recomendava ao Estado adaptação *da legislação estadual* ao novo preceito da obrigatoriedade, da extensão da escolaridade até aos 14 anos⁹, e criação das 5ª e 6ª séries,

⁹ É preciso deixar claro que esta determinação decorria da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 cujo desdobramento imediato foi a elaboração do Plano Nacional de Educação, em 1962, revisto em 1965 e completado em 1966. “O PNE assumiu e propôs-se a instrumentalizar os dois princípios fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases: o direito de todos à educação e a igualdade de oportunidades. Para concretizá-las e, ao mesmo tempo, cumprir os compromissos assumidos na Reunião de Punta Del’Este, o PNE trabalhava com a

duas outras questões, uma referente às estruturas do sistema e outra, porém imbricada com essa, que era a necessidade angustiante da formação de professores.

Previa-se no processo de solicitação da FESSC que em todo o Estado havia capacidade de formar somente entre 3.500 a 4.000 professores até 1980. Entretanto, para a Região Sul era apontado um déficit de 2.000 professores. Portanto, havia uma necessidade imensa de oferta de cursos para a formação de professores.

Prosseguiram as solicitações ao CEE para autorização da instalação dos cursos para a formação de professores. Assim, em 1972, é a fundação de Lages que solicita aprovação para funcionamento de Licenciatura Plena em Regime Especial de Férias (SANTA CATARINA, 1972a), no mesmo ano é a Fundação Universitária de Blumenau que pede autorização para o “funcionamento de licenciatura de curta duração em regime intensivo em matemática” (SANTA CATARINA, 1972b). A UDESC solicitava homologação dos cursos de licenciatura de 1º grau em português, ciências, matemática e educação artística (ibidem). Em 1974, a Fundação do Vale do Rio do Peixe solicitava autorização para a licenciatura em ciências do 1º grau (SANTA CATARINA, 1974). Nos anos de 1975, 1976 e 1977 são imensas as solicitações de autorização de funcionamento de cursos de formação de professores para todo o estado, às quais os conselheiros tem de dar parecer e voto. Mas um curso chama atenção: o de educação física. A educação física e desportos e a construção de ginásios de esporte são tratados com muita atenção, bem como os campeonatos de modalidades esportivas. Nas mensagens do governador Colombo Salles os cursos de educação física aparecem num item separado dentro do Relatório Educação. Não raro, prefeitos do interior “investiam” pesado nesse setor, porque o Regime Militar tinha na atividade física um instrumento de afastar os jovens da atividade política e da intervenção na vida política das suas associações; na verdade, no Estado e sobretudo no Sistema

idéia de obrigatoriedade do ensino primário na LDB definido como 4 anos e com a progressiva extensão dessa escolaridade até 6 anos, nas áreas urbanas”. (FÁVERO, 2003, p. 246)

A ampliação da escolaridade, determinada pela Constituição de 1967 pode ser incluída nas medidas que o Estado entendia, segundo a Teoria do Capital Humano, para o desenvolvimento do Brasil potência e também com uma estratégia de equidade, num tempo, em que contraditoriamente se fazia forte concentração de propriedade.

Estadual de Educação os colegas dessa disciplina tinham privilégios nas instituições de ensino.

A formação de professores, como se vê pelo exposto, foi sendo resolvida pelas fundações e já na década de 1970, de forma acelerada, sem custos, em princípio, para o Estado, o número de estudantes no ensino fundamental crescia.

No meio do período de governo, em 1973, de Colombo Salles, na introdução à sua mensagem enviada à Assembléia expressava a sua satisfação com a implantação do ensino na faixa etária dos 7 aos 14 anos afirmando que 86% da população escolar dessa faixa etária freqüentava a escola e reafirmava sua visão redentora da educação:

Estamos vivendo um momento extraordinário na história deste país que, enfaticamente, tem afirmado ao mundo sua disposição de crescer com plena consciência de seu papel na era contemporânea.

E é dentro deste clima de otimismo que o governador de Santa Catarina acompanha os frutos dos esforços que se fazem no sentido de que este Estado possa formar na linha de frente na santificada batalha pela educação. (SANTA CATARINA, 1973).

Esse intento prosseguiu nos anos seguintes. Foi assim no governo de Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979), considerado legítimo representante da oligarquia urbano-industrial dos Konder Bornhausen, e cuja atuação se caracterizou, entre outras coisas, pela identidade e íntima relação com a ditadura militar. “A condução da política econômica brasileira baseava-se no II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) sendo a diretriz estadual, entre 1975 e 1979, uma adequação do II PND para os interesses dominantes de Santa Catarina” (MICHELS, 1998, p. 196-198). Em âmbito nacional com o Governo Geisel, desde 1974, era já manifesta a crise do domínio da ordem civil militar instituída desde 1964: “já não se trata de um Estado que age ‘sem restrições’, a função de ‘direção’ ganha espaço. “O Regime procura então, tornar-se hegemônico tentando conquistar a adesão espontânea das massas populares, atenua, conseqüentemente, o uso da força e da repressão” (GERMANO, 1993, p. 223). O II PND é uma peça que demonstra esse contexto histórico que se caracteriza pela incorporação de certas reivindicações como a participação

e o “redistributivismo”, ao mesmo tempo em que afirma a importância de consolidar um modelo brasileiro de capitalismo industrial. Esse movimento, apesar de tudo, não possibilitou ao Regime Militar assegurar a hegemonia, apesar das tentativas e de ter conseguido eventuais êxitos. “Com efeito, ele se caracterizou, sempre, como uma ditadura sem hegemonia, tendo obtido o consenso apenas em períodos fugazes” (ibidem, p. 223). No seio do governo central havia um descompasso entre o II PND e o Segundo Plano Setorial de Educação 1975 e 1979 (II PSEC). No primeiro encontramos já críticas à teoria do crescimento do bolo, no segundo o que se apresenta ainda é a teoria do capital humano, não se fazendo sequer referência à cidadania.

Essa defasagem decorre, em grande medida, dos seguintes fatos: o sistema educacional foi uma das principais instâncias de difusão da “Ideologia da Segurança Nacional”, também de que a estrutura administrativa do MEC foi bastante militarizada, com o Ministério tendo sido ocupado várias vezes por coronéis e generais, o que não ocorreu com as pastas ligadas ao chamado desenvolvimento econômico: enfim, do crônico “déficit” de prognose do sistema educacional. (ibidem, 233-235).

A visão de educação do Governo Konder Reis que se seguiu a Colombo Salles (1975-1979) assemelha-se ao que preconizava o II PSEC, tendo o ensino a função de formar os recursos humanos oferecendo ao sistema produtivo a mão-de-obra necessária. O seu governo prioriza a ampliação do sistema de transportes e comunicações, a unificação das políticas de crédito e financiamento, o ordenamento das aplicações do FUNDESC, a dinamização e racionalização da tecnologia, a manutenção de estoques reguladores, as políticas regionais de desenvolvimento, a formação e o aprimoramento da mão-de-obra, e ampliação da distribuição de energia elétrica. É de ressaltar especialmente o setor de crédito, que tinha como objetivo expresso claramente no II PND a criação de grandes empresas, através de política de fusões e incorporações – na indústria, na infra-estrutura, na comercialização urbana, no sistema financeiro (inclusive área imobiliária) – ou a formação de conglomerados financeiros ou industriais financeiros. Portanto, a ação do Estado caracterizou-se, entre outras, por uma política de centralização do capital, desmistificando as bases do denominado modelo catarinense de desenvolvimento, cuja característica básica é o enaltecimento ao pequeno e médio produtor (MICHELS, 1998, p. 197). Em

contrapartida, vai dar toda uma atenção especial ao sistema ACAFE. Efetivamente, para o ensino superior e formação de professores nesse nível superior o Governo Konder Reis apostou no fortalecimento do sistema ACAFE e sua interiorização no território catarinense dando incentivos ao sistema criado em 1974. O governo de Antônio Carlos Konder Reis, entre os investimentos na ampliação do sistema de transportes e comunicações, a ampliação de distribuição de energia, a organização dos estoques reguladores, a dinamização e racionalização da tecnologia, a unificação das políticas de crédito, aparece a preocupação também com o aprimoramento da mão-de-obra. Nesse sentido, apóia claramente pelo sistema ACAFE a “interiorização e regionalização do ensino superior, através do fortalecimento coordenado do sistema fundacional, estabelecendo unidade de fixação de política educacional e de ação, elevando o grau de eficiência das fundações sem comprometer a necessária autonomia” (SANTA CATARINA, 1976). Ora, esse processo fortaleceu o sistema ACAFE para o que concorreu a transferência de recursos públicos e orientações.

O processo de “interiorização” do ensino superior, e o apoio do governo, sob o modelo fundacional, não foi feito com a plena concordância de dirigentes e professores da UFSC e UDESC. Entrevistas citadas pelo professor Jolmar Luis Hawerth dão conta desse posicionamento: “Entretanto, houveram fortes reações contrárias à idéia de interiorização do ensino superior, entre as mais significativas estavam os dirigentes e professores da Universidade Federal de Santa Catarina e as autoridades da Capital” (HAWERROTH, 1999, p. 110). Essa questão merece aprofundamentos que se prendem aos estudos sobre a universidade, sua concepção, finalidades e relações com a sociedade na qual está inserida e constitui-se em instigante tema de pesquisa e necessária a ser feita e debatida no estado de Santa Catarina.

Mas o que é certo é que o fortalecimento do sistema ACAFE foi perseguido pelo Governo Konder Reis. Por meio de convênios de cooperação técnica e financeira celebrados entre o governo e as fundações foram transferidos recursos públicos ao sistema fundacional em todo o estado, como pode ser visto no quadro que segue:

Quadro 4 – Convênios Celebrados pelo Estado com as Fundações Educacionais.

FUNDAÇÃO/MUNICÍPIO	OBJETIVOS	VALOR
FURB/ Blumenau	Compra do CPD	980.000,00
	Compra de terreno	670.000,00
	Obras para o curso de engenharia civil	600.000,00
FEARPE/ Caçador	Prosseguimento das obras civis	900.000,00
FUNDESTE/Chapecó	Aquisição de equipamentos	750.000,00
FEESC/Tubarão	Compra de terreno	1.500.000,00
FUCRI/ Criciúma	Prosseguimento de obras civis	500.000,00
FEPEVI/Itajaí	Início da construção civil	820.000,00
FUNORTE/ Mafra	Início da construção civil	200.000,00
	Aquisição de equipamentos	300.000,00
FUNPLOC/ Canoinhas	Início da construção civil	600.000,00
UNIPLAC/ Lages	Prosseguimento de obras civis	1.200.000,00
FEMARP/ Videira	Início da construção civil	700.000,00
FEBE/ Brusque	Aquisição de equipamentos	500.000,00
FERJ/ Jaraguá	Compra de terreno	500.000,00
FEDAVI/ Rio do Sul	Prosseguimento de obras civis	500.000,00
FESC/ Fpolis	Compra de terreno	1.950.000,00
	Terraplanagem	1.650.000,00
FESC/ Joinville	Obras para o curso de engenharia	1.250.000,00
14 Fundações	Total	16.250.000,00

Fonte: Mensagem ao Poder Legislativo, ano de 1977 (Arquivo do Estado de Santa Catarina¹⁰).

Cerca de 30% dos recursos para tal vieram do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social da Caixa Econômica. E o governo revelava nas palavras o seu apoio e direcionamento, estabelecendo a relação dos investimentos com a necessária formação de mão-de-obra para o trabalho. Lembremos do que dissemos, tratava-se de o Estado promover o desenvolvimento agora com o uso de trabalho intensivo:

Através desses convênios, a Secretaria (de Educação) está promovendo as ações necessárias ao fortalecimento das Fundações Educacionais nas suas regiões de atuação, elevando-lhes o grau de eficiência, conforme proposto no Plano de Governo, mediante o aprimoramento do corpo docente e administrativo, bem como, imprimindo orientação quanto aos cursos e treinamentos ministrados em função de carências e necessidades do mercado de trabalho em nosso Estado. (SANTA CATARINA, 1977).

¹⁰ Os dados permitem também observar que as maiores transferências foram feitas para fundações situadas nas regiões litorâneas fortalecendo a concentração do ensino superior nessas regiões, uma tendência forte no estado, apesar da proclamada “interiorização” do ensino superior no mesmo texto que comporta esses números.

A visão de educação do Governo Konder Reis assemelha-se ao que preconizava o II PSEC (1975-1979), tendo o ensino a função de formador de recursos humanos oferecendo ao sistema produtivo a mão-de-obra necessária. E ainda deixava claro o investimento do Estado ao expressar que “Para o ano de 1977, cerca de 40.000 m² de construção já estarão contratados [...]” (ibidem). E não descurava dos cuidados com a habilitação dos professores: “A habilitação dos professores ao nível das exigências do Conselho Federal de Educação (CFE) será obtida mediante acordos e instrumentos específicos a serem firmados pela Secretaria da Educação com as Fundações Educacionais, sobretudo com a entidade que congrega essas Fundações” (Mensagem ao Poder Legislativo, ano de 1977, Arquivo do Estado de Santa Catarina).

A transferência de recursos do setor público para o particular e nesse caso para o fundacional confirma a tendência da desoneração do Estado. Na história da educação brasileira essa prática é reiteradamente reincidente, nas questões educacionais há um contágio constante entre o privado e o público travestindo-se sob um discurso em que o privado tem caráter público e este justificando a iniciativa como apoio ao setor privado. Dessa forma privatizam-se os bens públicos.

O sistema ACAFE acabava de formar-se e logo se tornava responsável por mais de 50% do ensino superior; de 1974, ano da criação da ACAFE, a 1976 há uma crescente participação do sistema fundacional nas matrículas em ensino superior no estado de Santa Catarina conforme o quadro que segue:

Quadro 5 – Ensino Superior – Matrícula por Dependência Administrativa em 1974 e 1975.

DEPENDÊNCIA	MATRÍCULA					
	1974		1975		1976	
	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO	%
Estadual	1.420	7,68	1.963	8,59	2.2239	9,04
Federal	5.796	31,35	7.237	31,67	7. 013	28,30
Fundacional	11.005	59,52	13.227	57,88	14.997	60,52
Particular	268	1,45	424	1,86	520	2,14
TOTAL	18.489	100	22.851	100	24.778	100

Fonte: Mensagem ao Poder Legislativo, ano de 1977 (Arquivo do Estado de Santa Catarina).

Os números possibilitam observar, também, um tênue começo do empresariamento da educação superior no Estado e que veio crescendo atingindo no ano de 2004 cerca de 20,5%, disputando o espaço com o sistema fundacional. O que confirma o que vimos defendendo: a desoneração do Estado da formação de professores no nível superior de ensino.

Não há como deixar de considerar essa estrutura fundacional para a formação de professores no estado de Santa Catarina, para o mesmo período de governo que estamos considerando, a mensagem do governador à Assembléia, em 1977, dava conta que o total de professores na rede estadual para atuarem nas séries de 5ª a 8ª do 1º grau e no 2º grau era de 14.472, e que presumivelmente deveriam ter formação superior, tinha tido um aumento de 1.890 de 1975 para o ano de 1976, cerca de 15% em apenas um ano, como segue:

Quadro 6 – Professores Designados para Lecionarem Aulas da 5ª a 8ª série do 1º e no 2º Grau.

PROFESSORES	1975	1976
Designados em período integral	8.350	9.360
Substitutos	4.232	5.112
TOTAL	12.582	14.472

Pois bem, além de retirar do âmbito público a formação de professores o governo de Antônio Carlos Konder Reis enquadrou os professores e os especialistas em assuntos educacionais através do Estatuto do Magistério – a lei n. 5.205 de 28 de novembro de 1975 de tal forma que lhe provocou uma depreciação nas condições de formação e manutenção da vida. Essas políticas provocariam, no contexto da redemocratização do país, na década de 1980, um forte movimento docente no Estado, como veremos na segunda parte dois desta tese.

Vejamos, entretanto, para elucidarmos o que vimos defendendo, o crescimento das matrículas no sistema ACAFE:

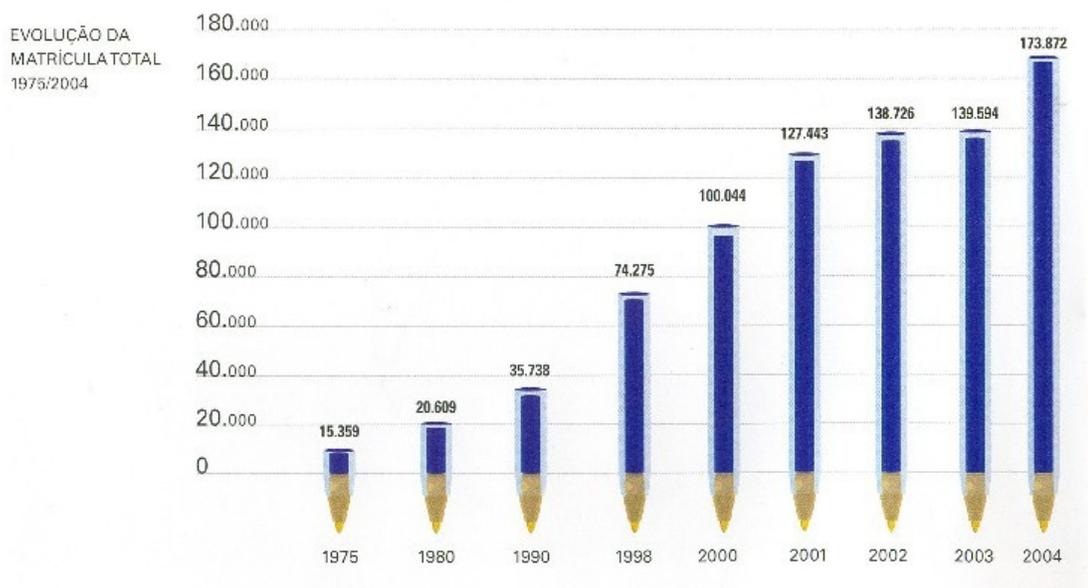


Figura 1 – Evolução de Matrícula no sistema ACAFE – 1975-2004.

Fonte: ACAFE (2004).

Há que se fazer aqui referência ao crescimento nos últimos 20 anos das IES privadas, isto é, mantidas pelas mensalidades dos alunos e cujo objetivo final é a oferta da mercadoria – educação visando essencialmente o lucro.

Complementemos os dados anteriores apresentando as matrículas por instituição da ACAFE:

INSTITUIÇÕES	1975	1980	1990	1998	2000	2001	2002	2003	2004
FEBAVE	-	-	-	-	-	248	93	312	900
FEHH	-	-	-	-	-	-	-	103	548
FURB	3.337	3.313	6.180	9.932	11.946	15.093	14.655	15.922	16.000
UDESC	672	2.664	4.463	5.899	5.484	6.505	6.575	6.321	21.564
UnC	2.336	3.583	3.411	5.555	7.661	11.227	13.044	12.731	15.521
UNERJ	187	207	362	1.405	2.073	3.285	3.870	4.249	4.331
UNESC	2.259	2.475	4.224	6.153	5.327	6.516	9.973	8.514	10.638
UNIDAVI	211	247	707	1.230	2.243	2.906	3.786	3.476	4.381
UNIFEBE	185	160	477	1.039	1.331	1.607	1.999	2.044	2.150
UNIPLAC	1.170	1.200	1.904	2.446	3.394	4.193	5.529	5.356	5.826
UNISUL	1.379	1.617	3.024	10.742	15.322	21.482	19.456	21.596	25.231
UNIVALI	1.919	1.734	5.135	15.909	24.259	28003	29.563	28.932	30.850
UNIVILLE	1.556	2.103	2.472	4.318	5.986	8.735	9.623	9.366	11.000
UNOCHAPECÓ	-	-	-	-	-	6.693	7.290	7.678	8.432
UNOESC	876	1.306	3.379	9.647	15.018	10.950	13.270	12.994	16.500
Totais	15.359	20.609	35.738	74.275	100.044	127.443	138.726	139.594	173.872

Figura 2 – Evolução de Matrículas por Instituição do sistema ACAFE.

Fonte: ACAFE 30 Anos. Atuando no desenvolvimento catarinense (2004).

Por fim, para a demonstração do que nos propusemos, vejamos o mapa da abrangência da ACAFE no território catarinense para podermos concluir que o sistema está, hoje, representado em todo o estado, o que demandou a feitura de acordos definindo as zonas de influência de cada instituição.



Figura 3 – Presença do sistema ACADEMIC SYSTEM no estado de Santa Catarina.

Fonte: ACADEMIC SYSTEM 30 Anos. Atuando no desenvolvimento catarinense (2004).

As instituições que formam o sistema ACADEMIC SYSTEM detêm, hoje, 68,9 % da oferta de ensino superior, verificando-se uma queda percentual entre 2000 a 2003. Nesse período o crescimento das IES privadas foi considerável. Hoje essas instituições ligadas diretamente ao MEC ocupam o segundo lugar na oferta de vagas no ensino superior em Santa Catarina, confirmando no estado de Santa Catarina a tendência em nível nacional do empresariamento da educação. É preciso enfatizar que essas instituições privadas dependem do MEC para reconhecimento e avaliação dos seus cursos enquanto as do sistema ACADEMIC SYSTEM estão sob a alçada do CEE. Em terceiro lugar na oferta de vagas e de matrículas no ensino superior vem a UFSC (uma só instituição), conforme se pode ver no quadro a seguir referente aos três primeiros anos deste século.

Quadro 7 – Distribuição das Matrículas do Ensino Superior no Estado de SC– 2000/2003.

INSTITUIÇÃO	2000		2001		2002		2003	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
UFSC	16.363	13,2	17.111	11,1	18.632	10,9	18.714	10,7
Sistema fundacional	100.044	80,4	115.464	74,7	122.612	71,6	121.002	68,9
IES privadas	8.000	6,4	22.000	14,2	30.000	17,5	36.000	20,5
Totais	124.407	100,00	154.575	100,0	171.244	100,00	175.716	100,00

Fonte: ACAFE, 30 anos. Atuando no desenvolvimento catarinense (2004).

O Estado desonerou-se do ensino superior e, portanto, também da formação de professores nesse nível, mas não deixou de dar incentivos ao sistema ACAFE criado em 1974.

Vimos até agora a criação e expansão do sistema ACAFE, esse aparelho de Estado, pelo qual se fez e faz a desoneração do estado de Santa Catarina da formação de professores, Vejamos, agora, a ideologia do comunitarismo que orienta o seu *ethos* e que aqui consideramos avessa à boa formação de professores porque desconsidera heranças fundamentais do movimento Iluminista, além de carregar em si laivos de antidemocracia próprios de grupos sociais conservadores, que por rejeitarem princípios fundamentais à convivência social portados pelo processo da modernidade ficam limitados no exercício necessário de autocrítica e da universalidade necessária à ciência .

Ora, o comunitarismo como aqui o entendemos não se confunde com a genuína cultura popular que não se separa do seu produtor por ser intrínseca do seu viver, e que por ser expressão verdadeira desse viver mantém um núcleo de autocrítica, condição necessária à sua produção e manutenção.

O termo comunitarismo está ligado ao de comunidade.

Esse termo, comunidade, aparece nos anos da década de 1970, ganhando espaço no vocabulário político e, especialmente, no educacional. Dizia-se que a escola deveria estar voltada para a comunidade, que a gestão da escola deveria ser comunitária, que somente

com a participação da comunidade seria possível uma escola democrática, que a escola comunitária é que seria a verdadeira escola pública (CUNHA, 1999, p. 378).

A defesa do comunitarismo na sua gênese foi feita por forças ligadas a certo historicismo conservador, cuja gênese se dá em fins do século XVIII e nos começos do século XIX, nas camadas sociais vinculadas a um modo de produção pré-capitalista e visceralmente hostis à sociedade burguesa e às mudanças acarretadas pela Revolução Industrial e seus desdobramentos; foi feita inicialmente, sobretudo, por uma pequena burguesia urbana e rural perplexa com mudanças da ordem social: professores e juristas, teólogos, escritores e artistas. Essa ideologia comprometida com a defesa de um passado e a manutenção secular ligada à ordem feudal foi vista com suspeitas pelos iluministas do século XVIII, sobretudo os franceses, que imbuídos das idéias iluministas combatiam tais “comunidades”, alegando que elas forçavam a ver o homem como membro dessa corporação, daquela irmandade religiosa, ou ainda, servo daquele outro barão. Lutavam para que a sociedade se fundisse no “homem natural”, constituído para um entrelaçamento de relações específicas, criadas pela vontade, mediante as quais os homens se ligariam livre e racionalmente (NISBET, 1977, apud CUNHA, 1999, p. 378). Esse ataque ao comunitarismo, conforme Cunha (1999), por sua vez, tem sido visto por correntes do socialismo utópico e do anarquismo como manifestação da ideologia burguesa, “em sua valorização do individualismo, que, por sua vez, encobriria a busca pelo capital de uma força de trabalho livre da ‘proteção das comunidades’ para explorá-la mais fácil e completamente” (CUNHA, 1999, p. 379).

Bem, se por um lado não dá para negar os interesses da burguesia quando considera o homem como um indivíduo liberto das amarras e proteção das relações de suzerania e vassalagem próprias da ordem feudal e, portanto, dono da sua única mercadoria que é sua força de trabalho, não dá também para deixar de considerar que ao mesmo tempo em que a burguesia se forma enquanto classe, igualmente se forma a classe assalariada e que pelas lutas se forjam e se estruturam as representações de classe. Nesse processo de urbanização/individualização a Igreja católica foi a grande perdedora, já que deixava de ser entendida como a “comunidade das comunidades”.

As igrejas protestantes (tradicionalistas), por sua vez, não tinham esta atitude retrógrada, pois valorizavam o indivíduo em relação direta com Deus, dispensando os intermediários “comunitários” como uma burocracia religiosa, que era essencial à Igreja Católica. Esta mais do que aquelas tinha freqüentemente diante de si e contra si o Estado, laico regulado por leis que já não buscavam fundamento na “vontade de Deus” e seus interpretes na terra, mas tão somente na vontade dos homens. Daí, sua condenação ao “mundo moderno”, e tudo o que ele implicava: a cidade, a indústria, o individualismo, o sindicato, o partido, o Estado. Contra tudo isso a valorização do “ingênuo mundo rural”, da corporação, da pessoa, da comunidade, da Igreja, cuja prevalência evitaria a luta de classes que dilaceravam o mundo moderno. (ibidem, p. 380).

Entretanto, a crítica ao comunitarismo feita por correntes anarquistas não nos ajuda a apontar o verdadeiro esteio dessa ideologia, que é o escamoteamento da luta de classes e da existência de interesses antagônicos. A ideologia do comunitarismo constitui-se em poderoso instrumento de manutenção do poder porque o seu discurso e a sua prática são de apelo à unanimidade. Essa ideologia é retrógrada porque esconde, em nome da unidade da comunidade, os interesses antagônicos das classes sociais. Se anarquistas não nos ajudam nessa empreitada de crítica ao comunitarismo, marxistas podem contribuir, uma vez que rejeitam toda a visão baseada no localismo, na tradição e na harmonia das formações sociais, pois entendem que é na prática da vida que é possível a mudança e que na prática da vida humana sob as relações capitalistas de produção a falsa ideologia, a religião, a moral viram mentiras. O capital globalizado cumprindo sua tendência histórica subordina as ciências e tira da divisão do trabalho sua última aparência de fenômeno natural. O comunitarismo prende-se com uma fração de classe da pequena burguesia que ainda sobrevive da mais-valia do trabalho familiar e extensivo. Não são expressões do capital monopólico avançado que faz uso e ampliação de trabalho intensivo, contudo procura compor-se com este freqüentemente em relações de clientelismo político. Essa fração de classe tem dificuldade de incluir contribuições do movimento iluminista incluindo o conhecimento advindo da ciência. A investigação científica nas fundações catarinenses esteve e ainda está longe dos seus horizontes. No estado de Santa Catarina confrontam-se ainda hoje mesmo na ordem do capital diferentes, não antagônicos, universos morais, religiosos, políticos. Essas razões desdobram-se em conseqüências para a educação, para o ensino.

Entretanto, no que se refere à educação – não somente à escolar – a ideologia do comunitarismo é essencialmente *prejudicial* à construção da democracia e até mesmo da urbanidade, como mostrou Richard Sennett (1989). A ênfase na comunidade local como agente de ação política, articulada com a crença muito difundida de que a aproximação entre as pessoas, o intimismo é um bem moral, acaba por resultar naquilo que esse autor denominou de “as tiranias da intimidade”, subtítulo de seu livro: *O declínio do homem público*. (ibidem, p. 386).

Concordando com Luiz Antônio Cunha, dois efeitos nefastos, prejudiciais decorrem da presença dessa ideologia: o primeiro é a função de vigilância e de teste que a “comunidade” passa a exercer sobre seus membros, de modo que se evitem as ações e os pensamentos divergentes, visando reforçar a identidade comum, é afinal o sectarismo, a intolerância e a prática do expurgo em nome da defesa da “comunidade”. O segundo efeito prejudicial da ideologia do comunitarismo na educação é a busca da homogeneidade, não se levando em conta que as pessoas só podem crescer por meio de processos que propiciem seu encontro com pessoas, coisas e situações desconhecidas, diferentes do que lhe é familiar. Nada mais anti-educativo (no sentido valorativo do termo) do que proteger as crianças e os jovens na “redoma comunitária”, que os dispensa de correr o risco de submeter suas crenças, seus valores, seus hábitos e até sua linguagem ao confronto dos estranhos, dos diferentes (ibidem, p. 387). E como isso está presente no sistema ACAFE em Santa Catarina! Mas, e contraditoriamente, por ser uma ideologia da conservação, da manutenção, o próprio comunitarismo vira-se contra a comunidade, não possibilitando à própria comunidade defender-se.

Isto porque, numa economia cada vez mais interdependente, *as decisões locais a respeito de questões locais são cada vez mais uma ilusão*. E o resultado disso não será nada ilusório: “quando chegam os momentos reais do poder de negociação e a comunidade precisa se voltar para as estruturas mais amplas da sociedade e o do Estado, detentores do poder efetivo, a comunidade estará tão absorta em si mesma que ficará surda ao que estiver fora dela, ou então estará esgotada, ou fragmentada”. (SENNETT, 1989, p. 377-378, apud CUNHA, 1999, p. 387).

É duvidoso, além disso, que quanto mais comunitarismo, localismo e agrupamento haja menor garantia de possibilidade de mudança. Com efeito, do mesmo modo que um pai pode tyrannizar o filho, num pequeno grupo doméstico, o prefeito ou o mandão local de uma pequena cidade pode tyrannizar sua comunidade, mais facilmente do que numa metrópole,

pois naquela, onde todos se conhecem, nem mesmo há um espaço (geográfico e social) onde alguém possa se esconder ou passar despercebido.

Podemos agora finalizar a análise que fazemos com a ajuda de Luiz Antônio Cunha da ideologia do comunitarismo, pondo o foco ainda em mais dois pontos essenciais, muito presentes no sistema ACAFE: o primeiro é o caráter retrógrado da ideologia quando valoriza a cultura da comunidade, com suas características de espontaneidade ao mesmo tempo em que desconfia e desconsidera a cultura erudita, a cultura por excelência por ser carregada de poder crítico que possibilita que as formas espontâneas de reação e as idéias ingênuas possam ser refinadas, apuradas e sistematizadas pelo confronto com as concepções científicas a respeito da sociedade e da história; o segundo ponto, pela absoluta ausência de amadurecimento da luta de classes que caracteriza o comunitarismo, a classe que tem a hegemonia no Estado, e por cooptação das lideranças comunitárias controla as demandas da população, transferindo o ônus do que devia ser a sua responsabilidade, diminuindo os gastos com direitos sociais, podendo assim transferir recursos para o capital, como historicamente se deu no estado de Santa Catarina. Se o sistema ACAFE tem sido um instrumento para o Estado desonerar-se da formação de professores, a ideologia que o fundamenta tem feito o controle de uma educação que em grande parte rejeita as heranças promissoras da modernidade, e, por conseguinte do Iluminismo.

Transposta para a educação, a ideologia do comunitarismo, num tempo em que no estado de Santa Catarina se inicia o processo de industrialização e pela mão de lideranças freqüentemente afetas á Igreja católica e a poderes locais, os princípios do comunitarismo manifestam-se na valorização do particular, do localismo, do populismo conservador, da homogeneidade em detrimento do todo contraditório, do universal, do conhecimento elaborado ao nível científico e filosófico, da pluralidade e da contradição. Nada mais prejudicial a uma instituição de ensino superior do que em nome de protegê-la instituir o isolamento, a intolerância de que é portadora a ideologia do comunitarismo.

Tendo como fundamento a ideologia do comunitarismo, a década de 1970 assistiu à expansão e consolidação da estrutura fundacional para o ensino superior responsável pela

expansão pela formação dos professores, no estado de Santa Catarina, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, quando então começa a disputa no mesmo espaço de atuação pelos empresários da educação. Antes de prosseguirmos tenhamos presente que no mesmo tempo em que se deu a criação do sistema ACAFE, o Estado criou também o CEE, em 1961, poderoso agente de controle, e em 1963 organizou o Sistema Estadual de Educação, seguido da elaboração em 1969, do primeiro plano de educação assente em princípios liberais para a implantação do qual necessitava de professores. O plano dava atendimento às decisões tomadas em consonância – adesão e consentimento – com as assessorias das agências internacionais da época, ao que estava previsto na LDB/61, Plano Nacional de Educação de 1962, Constituição de 1967 e na Reforma Universitária de 1968.

Vejamos em seguida como pelo CEE o Estado exerce o controle e fortalece assim a desoneração do Estado

1.3 O Conselho Estadual de Educação/ Controle e Desoneração

Foi no contexto anteriormente descrito, de passagem de uma economia baseada no extrativismo com base no trabalho extensivo para um processo de industrialização com base no trabalho intensivo e quando a educação sob a teoria do capital humano é pensada ao serviço da produção, sob a batuta de um planejamento acurado com a assessoria das agências internacionais, que o CEE foi criado no Estado de Santa Catarina em 18 de dezembro de 1961, pela lei n. 2.975, portanto no Governo Celso Ramos, e no que previa o PLAMEG I, fruto do Seminário Econômico e dentro das recomendações da CEPAL. Isso se dava às vésperas da promulgação da primeira LDB, a lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que criou o também CFE. Veja-se que desde o período republicano o Estado brasileiro contou com conselhos de educação “organizados com o intuito de discutir e/ou definir as políticas para a educação” (SILVA, A., 2002, p. 118). Pela Reforma Benjamin Constant (1891) foi criado o Conselho Superior de Instrução. A Reforma Rivadária de 1911 criou o Conselho Superior de Ensino. Da mesma forma fizeram as Reformas Carlos Maximiliano de 1915 e a Rocha Vaz de 1925. Na Constituição de 1934, o artigo 152 prevê a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE), a ser organizado na forma da lei,

com a função precípua de elaborar o Plano Nacional de Educação. A constituição e as atribuições dos Conselhos têm sido objetos de polêmicas e disputas decorrentes das tensões sociais pelas decisões políticas educacionais.

Se a criação do CEE se deu antes da promulgação da LDB, só após se adequar às “novas normas contidas na Lei 4.024” (LAGO, 1994, p. 47) é que foi feita a sua instalação, em 15 de maio de 1962.

Em três âmbitos correlatos vemos a atuação do conselho no sentido de ser um agente da desoneração e do controle do Estado: 1. quando reconhece as fundações e autoriza a instalação dos cursos de licenciatura; 2. quando colabora com os processos de alteração das configurações curriculares; e ainda 3. quando participa na definição do Sistema Estadual de Educação e da elaboração dos Planos Estaduais de Educação. Do primeiro já tratamos anteriormente neste texto, quando vimos a criação do sistema ACAFE, agente da desoneração do Estado; da segunda e terceira trataremos em seguida ao analisarmos os Planos de Educação e a que vieram. Antes, porém, deixemos expresso aqui que após a lei 9.394/96, a LDB, o Conselho de Educação do Estado de Santa Catarina ampliou ainda mais os seus poderes, é ele que tem o poder de consulta e de deliberação para todas as instituições do sistema catarinense de ensino e em todos os níveis. Isso significa dizer que à exceção da UFSC e das IES privadas – empresariais, não-filantrópicas, confessionais ou fundacionais – é o Conselho que determina em última instância os rumos do Estado. Essa ampliação de poderes deu-se por uma abertura na Lei 9.394/96, que prevê no parágrafo 3º do inciso IX do artigo 9º a delegação aos Estados e ao Distrito Federal de poder para autorizarem, reconhecerem, credenciarem, supervisionarem e avaliarem, respectivamente, os cursos das IES e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Nesse contexto, o Conselho de Educação do Estado de Santa Catarina¹¹ ampliou por demais os

¹¹ Governava o estado quando da publicação da LDB Paulo Afonso Vieira, representante da ala mais conservadora do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) catarinense. Numa disputa acirrada com a ex-deputada Ângela Amin, venceu por apertada margem de votos. Na verdade esse resultado deveu-se, sobretudo, à divisão que se operou no seio da antiga Arena, quando as suas duas lideranças mais representativas ficaram de lados opostos: Esperidião Amin, que apoiou Ângela Amin, sua esposa, e Jorge Konder Bornhausen, que apoiou Paulo Afonso. Inicialmente o governo foi composto por membros dos partidos da coligação PMDB e Partido da Frente Liberal (PFL), e em menor escala do PDT e Partido Social

poderes que detinha no Estado bem como passou a desempenhar ações anteriormente da alçada do MEC ou do CFE. Sem dúvida, essa prerrogativa faz com que as disputas para a ocupação de lugares no Conselho se tornem mais aguerridas por parte das várias instituições de ensino do Estado, sobretudo as ligadas ao sistema fundacional.

No contexto histórico da gestão da lei n. 9.394/96, marcado já pelas políticas neoliberais, redefiniam-se poderes. Expliquemos.

Enquanto a LDB estava sendo discutida, já o CFE sofria esvaziamento de poderes a favor de Conselhos Estaduais e do MEC, num processo ao mesmo tempo de concentração de poderes no MEC e de descentralização nos poderes locais, o que coloca que não é pela ótica dicotômica da centralização e descentralização que daremos conta de explicar a presença ou ausência da democracia.

Efetivamente houve um esvaziamento do poder político do CNE e foi promovido por uma série de medidas provisórias, sinônimo de um excessivo poder do Executivo, que tiveram início ainda no Governo Itamar Franco e que atingiram, em cheio, os poderes do então CFE. Em 1994, a medida provisória n. 661 extinguiu o CFE “por suspeita de corrupção, tráfico de influências e, principalmente, por privilegiamento de instituições privadas de ensino superior” (SILVA, A., 2002, p. 122). Essa medida provisória seguiu as preocupações que pautavam os debates sobre a LDB naquele momento e criou, em sua substituição, o CNE. Seguiram-se não menos que 14 reedições de medidas provisórias até a conversão da n. 1.159/94 na Lei n. 9.131/95, que, além de extinguir o CFE e criar o CNE, instituiu o Exame Nacional de Cursos.

Democrata Brasileiro (PSDB). Paulatinamente, no entanto, foi reduzido o poder da composição que o elegeu constituindo a base de decisão no que ficou conhecido como a “República dos Fiscais”. Paulo Afonso, formado em direito, era fiscal da Fazenda no estado. O “escândalo das letras do Tesouro”, ou precatórios, “não foi somente: ‘uma desastrada decisão de governo, movida por interesses políticos e inserida dentro de um projeto editorial, mas uma ilustração emblemática e desesperada (com as evidentes ilegalidades) da tentativa de manter a ação estatal desenvolvimentista do governo de Santa Catarina, mesmo numa época de profundo esgotamento da ação estatal, isto é de crise financeira e administrativa do Estado” (MICHELS, 1998, p. 299). Assim o caso das letras é muito mais a manifestação da existência de mecanismos políticos de favorecimento e enriquecimento que historicamente sustentaram a acumulação privada à custa do agente estatal. Diga-se de passagem, ao fim do governo Paulo Afonso deixou de pagar aos funcionários públicos três meses de salários.

Assim é que:

Neves (1997), ao estudar os projetos de LDB, apresenta a seguinte pergunta: por que a normatização do Conselho Nacional de Educação se constituiu necessidade do governo FHC, a despeito das discussões da LDB que tratavam da questão? Para ela o governo FHC necessitava de amplos poderes para realizar uma profunda reforma em todos os níveis e modalidades de ensino de acordo com o projeto neoliberal de sociedade e educação. Por um lado, o CFE da LDB/ 1961, à época ainda em vigor, por possuir caráter deliberativo e normativo impedia que o governo centralizasse a realização da reforma educacional proposta em sua totalidade, com um mínimo de discussões ou concessões. Por outro lado, o projeto de LDB em discussão, o projeto Cid Sabóia, dava poderes efetivos ao CNE, que deveria dividi-los com o executivo central. Desta forma tornou-se mais estratégico alterar a LDB/61 em vigor, retirando do CNE seu poder deliberativo. Para Neves (1997): “[...] o CNE foi criado para que o Poder Executivo pudesse ampliar seu poder de decisão, ao mesmo tempo que mantinha o aspecto formal da democracia neoliberal via a existência de um conselho democrático”. (SILVA, A., 2002, p. 123).

Além disso, no projeto Darcy Ribeiro que acabou por ser vencedor, na versão final faz apenas uma menção ao Conselho.

A pouca referência que o projeto Darcy Ribeiro faz ao CNE pode ser explicada pelo fato de esse projeto ser o do governo federal para a LDB e o governo já ter criado o “seu conselho”. Saviani (1997) refere-se ao projeto Darcy Ribeiro como um “projeto azarão” por ter corrido por fora do processo democrático de debates para a aprovação da LDB.

Na LDB, aprovada em dezembro de 1996, a referência ao CNE é feita da seguinte forma: “Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e de atuação permanente, criado por lei” (art. 9, inciso IX). Entretanto, a lei que regulamentaria as funções e a composição do CNE já estava em vigor desde novembro de 1995 (ibidem, p. 123).

Então, o CNE tornou-se um órgão de assessoramento e de consulta para a política educacional do governo, perdendo suas funções deliberativas.

A normatização do Conselho define o caráter de assessoramento do CNE e os limites de sua autonomia diante do MEC, visto que todos os seus pronunciamentos deverão ter o aval do ministério. Isso significa que decisões do Conselho podem não ser

homologadas pelo MEC. Nesse formato, o Conselho não tem comunicação com a sociedade civil, mas tem como mediador obrigatório o MEC, adequando-se, desse modo, à concepção proposta pelo ministro Paulo Renato, “um Conselho menos decisório e mais assessor” (ibidem, p. 125).

Enquanto isso acontecia na área federal dava-se o inverso no âmbito do Estado de Santa Catarina: um Conselho mais deliberativo e não só assessor. Vejamos seus amplos poderes.

Na prerrogativa, aprovar é da competência do CEE:

1. Aprovar o Plano de Educação e sua reformulação, supervisionando e controlando sua execução, na forma da legislação vigente;
2. Aprovar os planos elaborados pelos órgãos competentes que visem à elaboração de recursos financeiros destinados ao sistema de ensino ou aos programas de educação dos municípios integrados nos planos estaduais;
3. Aprovar os regulamentos e a orientação do ensino, dentro das limitações expressas na Constituição Federal, na Constituição do estado e nas leis decorrentes;
4. Aprovar as solicitações de estabelecimentos de ensino fundamental e médio para inclusão de estudos decorrentes de matérias relacionadas na parte diversificada do currículo;
5. Aprovar as normas do ensino religioso;
6. Aprovar a estrutura e a organização dos cursos de aprendizagem comercial e industrial, inclusive os administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente;
7. Aprovar a organização de cursos de estudos suplementares, complementares ou de extensão do sistema de ensino;
8. Aprovar normas e programas para a adoção de técnicas a serem associadas aos programas de alfabetização de adultos, visando à iniciação profissional dos interessados;
9. Aprovar as normas para preparo do pessoal docente, adequando às características do ensino supletivo;

10. Aprovar os regimentos dos estabelecimentos isolados de ensino superior, onde serão disciplinados a organização e o funcionamento dos seus órgãos;
11. Aprovar a regulamentação dos exames de capacitação para professores de ensino fundamental, até à 5ª série, quando houver falta real de professores, credenciando os estabelecimentos de ensino para a realização desses exames;
12. Aprovar a regulamentação do exercício do magistério para o ensino fundamental, de professor com diploma sem validade nacional;
13. Aprovar os projetos do estatuto que estrutura a carreira do magistério e do ensino fundamental e do ensino médio;
14. A provar as normas que disciplinam a fixação, o reajuste e cobrança dos encargos educacionais referentes aos serviços prestados pelos estabelecimentos educacionais.

É ainda da atribuição do Conselho: decidir em grau de recurso sobre o cumprimento da obrigatoriedade das empresas industriais, comerciais e agrícolas de manter ensino fundamental gratuito para seus empregados e filhos. Particularmente importante é o poder de autorizar ou não o funcionamento, bem como o de reconhecer estabelecimentos de ensino fundamental ou médio (básico).

Em relação ao ensino superior cabem-lhe também decisões importantes, conforme destacamos a seguir:

1. Fixar diretrizes para a expansão do ensino superior no Estado;
2. Autorizar o funcionamento e fiscalizar os estabelecimentos isolados de ensino superior estaduais e municipais;
3. Examinar e aprovar do ponto de vista educacional a transferência de ensino superior de um para outro mantenedor;
4. Aprovar os regimentos dos estabelecimentos isolados de ensino superior, onde serão disciplinados a organização e o funcionamento dos seus órgãos;
5. Exercer em grau de recurso a competência dos conselhos universitários, nos estabelecimentos isolados de ensino superior, estaduais e municipais;
6. Fixar as normas julgadas de ensino superior das redes estadual e municipais

convenientes à criação e ao funcionamento dos estabelecimentos estaduais e municipais de ensino superior;

7. Regulamentar e autorizar o exercício de professores que atuam no ensino superior das instituições públicas estaduais e municipais.

Se considerarmos o já dito anteriormente de que no Estado de Santa Catarina só existe uma única universidade federal, há que se considerar que a maior parte do ensino universitário do Estado se encontra sob a alçada do Conselho, pois as instituições que o oferecem dependem daquele aparelho de Estado para aprovar e autorizar os cursos por elas ministrados.

Demonstrado o poder dos conselheiros que atuam no conselho vejamos como eles se alçam a essa condição e aqui não se está longe do que acontece quanto ao CNE, que conta com 24 conselheiros, todos nomeados pelo presidente da República, sendo 50% diretamente e a outra metade nomeada obrigatoriamente mediante consulta a entidades¹² das respectivas câmaras, em número de duas: a Câmara de Ensino Básica (CEB) e a Câmara de Ensino Superior (CES); percebe-se que, apesar das listas encaminhadas pelas entidades, esse aparelho de Estado sofre forte decisão do governo.

Já no Estado de Santa Catarina os conselheiros, em número de 21, são nomeados também pelo Executivo. É o governador de Estado quem nomeia para um mandato de oito anos. Esse período, que ultrapassa o próprio período do governo do Estado, é por vezes invocado para dizer que as razões da escolha se prendem com os “altos” e “neutros” interesses da educação que estariam supostamente acima dos interesses partidários, e, sobretudo, do capital.

Haveremos de ver que no movimento dos educadores na década de 1980 uma das reivindicações foi o assento no Conselho da representação dos educadores, o que até hoje

¹² A escolha e a nomeação que têm obedecido a decretos e portarias a partir de listas têm dado possibilidades ao presidente da república um universo de escolhas, além do que as entidades com fortes interesses empresariais na educação acabam por fazer “lobies” a favor de certos representantes cuja presença lhes é favorável. Ou seja; o espaço de poder do CNE é também um “terreno em que se defrontam algumas das

não se concretizou. Não que não haja educadores conselheiros, mas seus pareceres e votos não têm a representação da categoria dos trabalhadores em educação. Não é um Conselho de democracia participativa.

A presença dos conselheiros e seus pareceres e votações fazem uso de uma linguagem que se serve do discurso empolado, pomposo, aparentemente erudito e neutro para esconder os reais interesses das tomadas de decisão, exercício de controle social, isso porque: “O Conselho Estadual de Educação apresenta-se, formalmente, como a instância máxima de deliberação das políticas educacionais, mas seu real papel consiste em legitimar juridicamente os interesses dos grupos privilegiados, acoplados no seu interior, e que apresentam predominantemente um caráter privatista” (VALLE, 1996, p. 168).

Demonstrado como o CEE concorre para a desoneração do Estado e do controle dos interesses privatistas na educação e, portanto, na formação de professores, vejamos os outros dois instrumentos dos quatro que nos propusemos analisar nesta seção e de como se imbricam com a atuação dos dois primeiros. A lei do Sistema Estadual de Educação e o primeiro Plano Estadual de Educação.

1.4 O Fortalecimento do Controle do Estado/a Lei do Sistema de Educação e o primeiro Plano Estadual de Educação

Se, como vimos, a desoneração do Estado do ensino superior e, portanto, da formação dos professores nesse nível tem sido feita, sobretudo, por dentro da ACAFE, o reforço para essa desoneração tem vindo do CEE. Em contrapartida, ambos esses aparelhos têm sido instrumentos de controle: o sistema ACAFE é portador nos seus fundamentos de uma ideologia do comunitarismo própria de uma subclasse da burguesia cuja sobrevivência depende ainda de um trabalho familiar e extensivo, e que faz uso de um universo ideológico que está longínquo das contribuições promissoras do movimento do Iluminismo, como a ciência e os direitos de cidadania nos quadros da ordem burguesa, e que se tenta compor com o grupo hegemônico dependente do trabalho intensivo, nos quadros do capital

principais facções interessadas em afirmar sua autoridade de legislar em matéria educacional, uma arena de

monopolista. Enquanto isso o CEE, por sua representação, acaba por ser agente do controle dos interesses privatistas das frações de classe anteriormente apresentadas. Vejamos agora como o controle do Estado na educação e na formação de professores para os interesses das interclasses se fez e faz pela Lei do Sistema Estadual de Educação e do primeiro Plano de Educação.

1.4.1 A Lei 3.191/ 63 do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Foi também no governo de Celso Ramos e dentro do PLAMEG I que foi elaborada a lei n. 3.191/63, que definiu o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, o que só voltaria a ser objeto de atenção pela Secretaria de Educação e Cultura e Assembléia do Estado em 1993, no Governo Vilson Kleinubing, sem, contudo, lhe alterar algo de substancial, na verdade as bases foram postas lá atrás no momento em que o Estado redefinia sua inserção na divisão social do trabalho e da produção e, surpreendentemente, através de um sistema fundacional se desonerava, o que depois, em 1993, foi simplesmente reorganizado e reforçado no contexto das políticas neoliberais, cuja introdução foi feita pelo Governo Vilson Kleinubing (1991-1994), o que se deu após uma viagem aos Estados Unidos. Então, o governador introduziu ajustes liberais no Estado e fez arranjos de verdadeira reforma do Estado, antes mesmo de em nível federal ser promovida pelo Governo FHC. Essa reforma tendeu a acentuar a expansão do empresariamento da educação superior e, portanto, da formação de professores como já demonstramos nos quadros a respeito da evolução das matrículas no ensino superior catarinense.

Prossigamos no estudo dos instrumentos de controle e desoneração do estado de Santa Catarina pelos quais o Estado fez o controle e a desoneração da formação de professores nas décadas de 1960 e 1970. Veja-se, para análise do sistema educacional de Santa Catarina criado em 1963, que a LDB de 1961 manteve a tradicional estrutura de ensino. E o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior, ou seja, segundo o que previam as Leis Orgânicas do Ensino, organizadas sob o regime ditatorial de Vargas (1937-1945), com o ministro Gustavo Capanema. Para o ensino industrial, o

luta entre interesses favoráveis e contrários [...]” (MICELLI, 2001, p. 309, apud SILVA in NEVES, p. 117).

decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942; para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942; para o ensino secundário, o decreto-lei n. 4.244, de abril de 1942; para o ensino comercial, o decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Em 1946 saiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, pelo decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro, na mesma data teve tratamento legal o ensino normal pelo decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Ainda no mesmo ano foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelos decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de janeiro de 1946, e saiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 (ROMANELLI, 1978, p. 154).

Então, em decorrência a educação estava organizada da seguinte forma: o nível pré-primário composto de escolas maternas e jardins-de-infância; o nível primário de quatro anos, com chances de ser acrescido de mais dois anos, com programa de artes aplicadas; o nível médio dividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos. O ginásial preparava para o ensino superior, já os colegiais técnicos para o mercado imediato de trabalho (industrial, comercial). Quanto à formação de professores em nível médio – o curso normal –, após a publicação da LDB/61, continuou obedecendo às mesmas determinações estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal – decreto-lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946. O ensino normal ficou subdividido em dois cursos de dois níveis: o curso de 1º ciclo, com duração de quatro anos, que formava regentes de ensino primário e que funcionava em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais, e o curso de 2º ciclo, com duração de três anos e que funcionava em estabelecimentos chamados Normais Superiores.

A LDB/61, no seu artigo 55, definiu os Institutos de Educação (a que já a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 se referia) como locais onde funcionaria o curso normal de grau ginásial e o curso normal de grau colegial, podendo também abrigar cursos de formação de professores para o ensino normal (parágrafo único do artigo 59), sempre dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Ainda, os Institutos de Educação deveriam possuir jardim-de-infância e curso primário e, em caráter privado, ministrar cursos de especialização para o professor primário e cursos de habilitação para administradores, orientadores e supervisores escolares, no nível superior.

A Lei n. 3.191/63, que definiu o Sistema Estadual de Ensino Catarinense, acatou no seu artigo 86 esse entendimento e de que nos Institutos de Educação “desenvolver-se-á, também a experimentação de métodos e de técnicas” prevendo-lhes a seguinte organização, segundo o artigo 173 do Sistema Estadual de Ensino:

- a) faculdade de educação;
- b) curso normal (1º ciclo e 2º ciclo);
- c) curso secundário (1º e 2º ciclos);
- d) escola primária de aplicação.

Entretanto, apesar dessa definição de os Institutos englobarem num único estabelecimento cursos desde a escola primária até o ensino superior, os de formação de professores e os cursos de especialização para professores e de habilitação para orientadores, supervisores e administradores para a escola primária, apesar de terem sido legalmente criados (visando ao ajuste imediato às diretrizes da União), jamais funcionaram no Instituto de Educação Catarinense, ao contrário do que aconteceu em outros Estados da federação, onde os Institutos de educação foram instituições de formação de professores e de pesquisa sobre educação. Como explica a professora Olinda Evangelista (2002) na sua tese de doutorado sobre o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Educação, no Estado de Santa Catarina, nunca fez parte do Instituto de Educação, assim como o curso normal de 1º ciclo. Tardiamente criado, o Instituto de Educação Dias Velho anteciparia o que depois a Lei n. 5.692 determinou para os Institutos de Educação, transformados em escolas de 1º e 2º graus e de habilitação para o magistério. Ao contrário de outros Estados da federação optou-se por estruturas paralelas, sendo que o Instituto de Educação no Estado de Santa Catarina ficou fora do âmbito do ensino superior e da universidade, permanecendo ofertando educação no nível médio, contrariando o que

estabelecia a Lei n. 3.191/63. Assim, veja-se para 1967, no Instituto de Educação Dias Velho, que a distribuição de alunos por curso era assim feita:

Quadro 8 – Número de Alunos do Instituto de Educação - Ensino Secundário.

CICLO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE TURMAS
1º Ciclo	2.797	76
2º ciclo	1.310	35
Total	4. 107	111

Quadro 9 – Número de Alunos do Instituto de Educação - Ensino Normal.

CICLO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE TURMAS
1º Ciclo	-	-
2º Ciclo	662	18
Total	662	18

Fonte: Hás apud AURAS (1993, p. 74).

Essa situação não era, conforme Auras (1993), por falta de demanda, uma vez que o curso normal foi dentre as opções de ensino médio de 1º e 2º ciclos o que mais cresceu na década de 1960. Em 1968 a matrícula do ginásio normal representava 45,10% do total de matriculados nos demais cursos desse ciclo e a matrícula do Colégio Normal alcançava o percentual de 45,26% de todo o ensino colegial. Na década de 1960, a modalidade normal de ensino era, sem dúvida, e ainda, o espaço por excelência, onde se fazia a formação de professores. Havia no Estado, no ano de 1968, às vésperas da elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação e após cinco anos da elaboração do Sistema Estadual de Ensino, 1.150 classes de ginásio normal com 35.320 alunos matriculados e 289 classes de colégio normal com 8.567 matriculados. Sem dúvida a escola normal foi o grande espaço de formação não só para a categoria de professores e trabalhadores das funções de Estado, mas, também, para “ornamento”. Constitui-se, efetivamente, em um campo da pesquisa instigante para sabermos da educação até à década de 1970 no Estado de Santa Catarina.

Segundo o censo escolar de 1964, cerca de 53% de professores eram leigos ou não titulados, porcentagem superior à que o censo revelava para o país como um todo ao apontar que cerca de 56% de professores tinham realizado curso de formação profissional. Veja-se que: “a reorganização dos Sistemas Estaduais de Ensino no sentido de adequá-los à

Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda” (TANURI, 2000, p. 77).

As configurações curriculares dos cursos normal de 1º ciclo e de 2º. ciclo eram acentuadamente caracterizadas por matérias de cultura geral. Na euforia desenvolvimentista dos anos de 1950, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e superior, atingem também o ensino primário e a formação de professores. Assim merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAEE), de 1955 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID – cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professoras das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência (ibidem, p. 78). Em Belo Horizonte foi instalado o Centro Piloto, e uma das atividades do programa foi a formação de professores que disseminassem as inovações técnicas e metodológicas para os que atuavam nas escolas de formação do professor primário. O PABAEE terá assim contribuído para o estabelecimento da “perspectiva tecnicista que faria carreira na década de 1960 e 1970” (ibidem) e da que continua vicejando nos tempos atuais.

Então, em Santa Catarina, apesar da Lei do Sistema de Educação determinar o alocamento da Faculdade de Educação no Instituto Dias Velho, o curso de pedagogia foi criado na UDESC e nas fundações que comporiam a ACAFE. Quando ao final da década de 1970 e início da de 1980 o curso de pedagogia se abre e passa a ter várias habilitações, entre elas a de séries iniciais, foi novamente no sistema ACAFE, seguido na década de 1990 pelas instituições privadas *stricto sensu* que se deu a formação de professores desonerando novamente o Estado da manutenção dos cursos de pedagogia. Estamos, portanto, perante uma política de desoneração do Estado levada a cabo desde a década de 1960 até aos nossos dias. Nesse sentido, veja-se que isso se acentuou com o desaparecimento da escola normal e com a migração da formação de professores dos cursos

de 2º grau – Habilitação para o Magistério, criada pela Lei n. 5.692 para o ensino superior incentivado pelo fundamento expresso do conselheiro Valnir Chagas e pela LDB/96 que previu, ambigualmente, que em uma década todos os professores, deveriam ser formados no nível superior de ensino, sem prejuízo aos quais cuja formação se desse no nível médio e que as leis complementares da era FHC tanto tumultuaram mais do que esclareceram, numa estratégia expressiva da desvalorização da formação do professor como veremos.

Então, se a Lei n. 3.191/63 determinava o alojamento da Faculdade de Educação no Instituto de Educação, ela não se efetivou, pois a faculdade foi instalada na estrutura paralela – a fundacional –, da qual faz parte a UDESC, a quem foram atribuídas funções de assessoramento ao governo e às demais Fundações do sistema ACADE.

Na UDESC, criada em 1965, funcionava o curso de pedagogia que apresentava um número crescente de entradas e de matrículas, como se pode ver:

Quadro 10 – Matrículas do Curso de Pedagogia anos de 1968 e 1969.

Matrículas em 1968	167
Matriculas em 1969	204
Matrículas Efetivas	160
Aprovação	118
Segunda Época	42

A UDESC ganhava destaque na organização do Sistema Estadual de Ensino, assessorando os poderes municipais na criação das Fundações Educacionais, colaborava com a formação de professores e com a elaboração do Plano Estadual de Educação e o governo cuidava da “promoção, em fins do exercício, dos CRES (Colóquios sobre a Regionalização do Ensino Superior de todas as áreas do Estado de Santa Catarina) objetivando a fixação de diretrizes para disciplinamento e ordenamento do crescimento e regionalização de novas unidades de ensino superior” (ibidem).

Efetivamente a UDESC, nesse período, passa a assessorar e a dar pareceres a processos de criação das Fundações. As solicitações encaminhadas ao CEE dão conta do assessoramento que a UDESC dava para elaboração dos processos a ele encaminhados.

Bem, podemos concluir que com o não-cumprimento da lei n. 3.191/63 o sistema ACAFE foi fortalecido e assim a desoneração e o controle do Estado.

Falta-nos agora, para o intento que nos propusemos nesta seção, ver o primeiro Plano de Educação buscando analisar em que sentido encaminhava a educação e a que interesses se propunha servir.

1.4.2 O Plano de Educação 1969-1980

Para a elaboração do Plano de Educação 1968-1980 foi constituída uma Comissão Superior de Educação que contou majoritariamente com a colaboração de membros do CEE. Ele caracteriza-se por apresentar fundamentos liberais em que se mescla uma ideologia nacional desenvolvimentista alinhada com uma visão de homem a histórica, metafísica, religiosa, por um lado, e por outro em objetivos empíricos e pragmáticos imediatos. Vemos nessa mescla por um lado o universo moral, religioso, ético, cívico-nacionalista daquela subclasse da pequena burguesia, conservadora afeta à ideologia do comunitarismo, e por outro lado aquele universo próprio da classe que hegemonicamente conduz a transição da economia para a industrialização associada ao capital internacional, que se expressa na privatização e que aufere pelas agências de fomento: BDE, criado em 1962 e transformado em BESC em 1969, perdendo o caráter de fomento, Banco Regional de Desenvolvimento (BRDE) e Banco de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (BADESC), órgãos do estado, especialmente do BESC, incentivos ao seu enriquecimento e que se movimenta por uma ideologia de mercado. Ambas, entretanto, se compõem, “o capitalismo nunca se associou de forma exclusiva a nenhuma ideologia, e, por isso, no campo político ou das idéias econômicas, o protecionismo e o livre-cambismo se sucederam e alternaram” (FIORI, 1995 apud GOULARTI FILHO, 2002, p. 3.290). Embora a primeira se identifique mais como nacionalista e a segunda mais internacionalista, ambas se unem porque dependem do trabalho, seja extensivo e/ou intensivo. Aliam-se ou concorrem entre si pelo controle da condução do Estado.

Do ponto de vista do que o Plano previu para a educação no Estado, decisões contraditoriamente postas chamam-nos a atenção: O aumento dos anos de escolaridade e o Sistema de Avanços Progressivos (SAP). Contraditórios por quê? Porque ao mesmo tempo em que se aumentam os anos de escolaridade não se garante o seu efetivo aproveitamento. O SAP transformar-se-ia em promoção automática. A ordem burguesa disciplina, controla, dá educação, mas só na dose certa, quem sabe os estudantes e os professores passam a saber demais, a ponto de tensionarem a ordem da produção de mais-valia, do lucro. Efetivamente, estamos perante um Plano que compõe os interesses presentes, liberais enquanto visão materialista individual de homens, que se unem em sociedade e contratam entre si o Estado cuja função é a salvaguarda da propriedade. Essa visão e suas nuances veio constituindo-se no processo de transição do feudalismo ao capitalismo pela mão de pensadores do movimento iluminista: Leibniz, Spinoza, Voltaire, Diderot, d'Alambert, Berkley, David Hume, Stuart Mill, John Locke – que, especialmente, na sua obra *Segundo Tratado do Sistema Civil*, tratou da visão liberal do homem do ponto de vista político, considerando que o Estado existe para proteger a propriedade, condição de liberdade do homem, e que os representantes da escola da economia política já explicavam pela teoria do valor trabalho. Nos estudos de Ricardo Malthus e Adam Smith esse pensamento adquiriu dimensão teórica, mais tarde em um corpo de doutrina, em uma ideologia necessária à burguesia que fundamenta e dá sentido à ordem que hegemonicamente conduz por coerção e/ou consentimento daqueles que vivem do trabalho. Inicialmente empírica, laica, porque radicalmente materialista, essa ideologia que rompia com a fé e colocava a razão como instrumento da verdade, no processo revolucionário de libertar a propriedade e os homens das amarras que os prendia à terra na ordem feudal, a fim de que pudessem negociar sua força de trabalho, recompõe-se com a fé com quem abriu inicialmente o caminho. A fração de classe da burguesia urbano-industrial dinâmica na década de 1960, em Santa Catarina, recompõe-se ou descarta a pequena burguesia agrária que vive do trabalho extensivo, portadora de um humanismo cristão igrejeiro. As duas relativizam-se, mesclam-se as nuances. O primeiro Plano de Educação do Estado de Santa Catarina (1968-1980) é um composto dos arranjos de frações de classes da burguesia. A perspectiva liberal do homem entende a sociedade como um composto de vontades individuais e o bem comum um

resultado do bem-estar de cada um, pelo trabalho e a divisão social do trabalho algo da natureza, portanto eterno, imutável, um resultado da propensão inata do homem à troca, como deixa antever um dos melhores representantes da economia política liberal quando diz que:

Ela é a conseqüência necessária, embora muito lenta e gradual, de certa tendência ou propensão existente na natureza humana [...] ou seja: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra. Assim como é por negociação, por escambo ou por compra que conseguimos uns dos outros a maior parte dos serviços recíprocos de que necessitamos, da mesma forma é essa mesma propensão ou tendência a permutar que originalmente gera a divisão social do trabalho. (SMITH, 1983, p. 49-50).

Portanto, a riqueza e a pobreza serão em cada indivíduo competência individual. O que os liberais como Adam Smith não disseram e não dizem é que as divisões sociais do trabalho e a apropriação dos resultados da produção têm a ver com a posse da propriedade e ela é efetivamente indispensável à liberdade humana para todos. Os liberais, defensores da ordem burguesa, vêm, sem dúvida, como se produz dentro da relação capital-trabalho, mas não como se produz essa relação. Não é enquanto natureza, mas enquanto ser histórico que o homem produz e distribui riqueza. Essa corrente – o liberalismo – tão revolucionária na transição do feudalismo ao capitalismo constitui-se em legitimadora da ordem nas fases do capitalismo concorrencial e monopolista. Nessa perspectiva, também, a posse e propriedade do conhecimento historicamente e socialmente produzida não deve ser igual para todos. O liberalismo entende a educação como não necessária no mesmo grau para todos, para os trabalhadores deve ser dada em “doses homeopáticas”. O primeiro Plano de Educação de Santa Catarina é expressão ao mesmo tempo da composição da “preservação do espírito religioso, da dignidade da criatura humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus [...] e atuação no processo produtivo” (SANTA CATARINA, 1968), na qual Deus é substituído pelo mercado. Veja-se que no mesmo ano em que saiu o Plano (1968), no fórum denominado “A educação que nos convém”, organizado pelo Instituto de Pesquisas Sociais (IPES) – “o estado-maior da burguesia nacional associada” –, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e com a colaboração do Jockey Clube Brasileiro, Roberto Campos (seguidor de Adam Smith,

ideólogo do Regime Militar ao lado de Golbery do Couto e Silva), em pronunciamento sobre o sistema educacional, afirmou que um dos “defeitos genéricos” era o “planejamento de educação com bases predominantemente em critérios demográficos. O que se objetivava, até recentemente era a educação a determinada faixa etária ou grupo etário”, no entanto, “grande progresso tem sido feito recentemente em substituir o planejamento, que se poderia chamar de demográfico, pelo planejamento do mercado” (GERMANO, 1993, p.129-130).

No âmbito nacional, o planejamento educacional foi *recomendado* pelo CFE na terceira reunião conjunta dos Conselhos de Educação, realizada em 1966. Assim, a elaboração do Plano Estadual de Educação (1969-1980) reafirmou a necessidade de racionalização do sistema. Tratava-se, conforme o Plano, de formar “mão-de-obra qualificada necessária ao processo produtivo, para novos hábitos de consumo” (SANTA CATARINA, 1968). Em 1969, no ano seguinte à publicação desse Plano, em mensagem ao Poder Legislativo do Estado, o governador Ivo da Silveira assim se expressava pondo a educação no sentido do processo que vinha sendo impresso pelos PLAMEGs:

O nível de desenvolvimento de uma população está intimamente ligada aos benefícios tecnológicos científicos e culturais, pois que através deles os governos implantam a infra-estrutura, no objetivo de rentabilizar o econômico e elevar o social, uma investida de liberar, assim, o Homem e a sociedade de suas necessidades básicas.

Detendo o governo, portanto a responsabilidade em parcela substancial de engajar o *homem como instrumento motor* das atividades para o desenvolvimento estadual, cumpre sua missão de, através de empreendimentos do Plano de Metas (PLAMEG II), assegurar essas finalidades, atingíveis pelo processo educacional no complexo dos seus componentes, consubstanciados no ensino, na difusão da cultura. (SANTA CATARINA, 1969. p. 41, grifo nosso).

A preocupação do governo com a expansão do ensino e, portanto, com a necessidade de formação de professores fica expressa no informe aos deputados com dados sobre a categoria de professores no estado.

Quadro 11 – Quadro Geral do Corpo Docente do Estado de Santa Catarina.

DISCRIMINAÇÃO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Professores normalistas	4.709	255	430	5394
Professores regentes	3.912	306	86	4.304
Ginasianos	424	46	54	524
Complementares	491	83	22	596
Não titulados	3.018	1.390	25	4.443
Total	12.554	2080	617	15.251

Fonte: Mensagem à Assembléia do Governador Ivo da Silveira, (1969. p. 145).

Para dar conta do ensino, para o 2º grau, era necessário, até 1980, formar 12.000 professores. Tratava-se de formar professores para ampliação dos anos de escolaridade. Veja-se que havia um “excesso inquietante (falta mercado de trabalho) para professores normalistas (prevêem-se 3 anos para absorver o *número atual* de normalistas excedentes professores para o 1º grau, formados no nível médio, especialmente no colégio normal (cerca de 258) integrantes do Quadro Geral do Estado” (ibidem, p. 145, grifo nosso).

Faz-se necessário entendermos melhor a que se refere esse “excesso” de professores normalistas quando dissemos anteriormente que havia no Estado, segundo o censo de 1964, um déficit de mais de 50% de professores não titulados. Veja-se que o curso normal ginasial (1º ciclo) era em alguns municípios catarinenses a única modalidade de ensino em nível ginasial. Na falta de outras modalidades de ensino, o curso ginasial médio era o caminho para posteriores opções de trabalho. Auras mais uma vez ajuda-nos quando afirma (com base no censo de 1964) (verificamos isso quando cruzamos os dados) que para 19.730 matriculados no curso normal ginasial correspondia o número de 3.636 professores regentes. O curso normal era ainda ornamento para as filhas da classe média e alta, e possibilidade para lotação em outras funções dentro da estrutura governamental.

Em seis alíneas, o Plano reporta-se a cinco questões que dizem respeito à formação dos professores e do “pessoal técnico e administrativo”: 1. a expansão da formação pensada para os dois níveis do ensino básico: expansão da formação em nível universitário de professores para o 2º ciclo (5ª a 8ª), na UFSC e nas instituições isoladas – leia-se Fundações –, cuja atividade devia ser supervisionada pela UDESC, pela UFSC e pelo CEE; 2. implantação, junto a cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação, de um centro

de treinamento destinado à reciclagem e aperfeiçoamento do pessoal docente do ciclo básico (1ª a 4ª série), tendo como ponto de partida os então Centros Regionais de Orientação de professores; 3. a profissionalização exigia a reformulação do estatuto do magistério, “onde se estabelecessem os direitos e deveres dos docentes e se garantissem estímulos para o aperfeiçoamento do professor e para sua fixação nas zonas rurais, e se determinem as normas para o ingresso na carreira”; 4. reintegração à função docente, questão que reiteradamente encontramos nos Planos governamentais catarinenses, dos professores cedidos a autarquias, repartições municipais, federais e órgãos privados de ação social, processo que tem a ver com os interesses político-partidários e o clientelismo político. No caso de opção pelo trabalho nesses órgãos, o Plano aponta para a transferência também do ônus; 5. atribuição do controle da expansão da formação de professores à Secretaria de Educação e ao CEE. O primeiro Plano de Educação do estado de Santa Catarina dizia o que devia ser feito e definia que órgãos do Estado deviam fazer o controle

Tudo então parecia caminhar no rumo traçado, pois o mesmo governo no qual foi produzido o Plano a que acabamos de nos referir, na mensagem à Assembléia do Estado, deixa cristalinamente exposto o regozijo pelo fato de o Estado estar indo no rumo certo, quando assim se expressava:

[...] a taxa de crescimento subiu 11, 79% no setor primário, 13,50% no secundário e 12, 64%, o esforço que a nação testemunha aqui autoriza a palavra catarinense em Brasília e tem da autoridade federal o reconhecimento que renova as energias e eleva o ânimo do governo.

Esse reconhecimento o chefe do Executivo o sente na maneira como é ouvido pelos dirigentes civis e militares. Desde a presidência do Marechal Castelo Branco e a do Marechal Arthur da Costa e Silva, o alcance nacional do nosso trabalho e o nosso empenho na diminuição dos fatores de inquietação nacional social, recebem o elogio que as atenções do presidente Emílio Garrastuza Médici confirma [...], respondi às intimidações do civismo, interpretei os propósitos da Revolução nos conselhos políticos do estado e proporcionei a ela ambiente de ordem para a consecução dos seus desideratos. Atendi à classe política até ao sacrifício do meu interesse e sem nenhum prejuízo para o setor público. (SANTA CATARINA, 1970b).

O governo de Estado, do início da década de 1970, o de Colombo Salles, pertencente à Arena (1971-1975), deram continuidade ao planejamento que se tornava cada

vez mais detalhado e sofisticado. O PCD foi uma versão estadualizada do I PND, mas com metas mais audaciosas pois enquanto em nível nacional se pretendia um crescimento na ordem dos 9% ao ano o governo em Santa Catarina pretendeu obter um crescimento do PIB em torno de 10 a 12%. As diferenças foram numéricas, apenas de índices, as finalidades foram para ambos os governos no sentido de atenderem ao crescimento do capital.

Para dar conta do que previa o PCD – modernização administrativa, a integração estadual, a modernização nos transportes e nas comunicações, a consolidação do sistema energético, a expansão industrial, e a construção de sólido sistema financeiro e de assistência técnica aos três setores da economia – o governo do estado criou o BADESC e o Conselho de Desenvolvimento Industrial de Santa Catarina, composto por técnicos do aparelho estatal catarinense e representantes das empresas privadas de Santa Catarina. A finalidade foi a de “amparar” as atividades prioritárias para o desenvolvimento catarinense a tal ponto que no Governo Colombo Salles mais de dois terços do total de investimentos foi na “dinamização” da economia.

O significado econômico do PCD pode ser dimensionado a partir dos recursos investidos nos setores direta e indiretamente associados à acumulação de capital. Durante o período do Governo Colombo Machado Salles foram investidos na “dinamização” da economia 81% de todos os investimentos realizados pelos governos, assim discriminados:

Quadro 12 – Investimentos por Setores no Governo Colombo Salles.

- Desenvolvimento – expansão e modernização industrial	21,9%
- Telecomunicações	3,8%
- Energia	5,6%
- Transportes	21,0%
- Agricultura	22,7%
- Recursos Humanos e Tecnologia	6,2%

Fonte: Michels (1998, p. 196).

Os 19% restantes foram distribuídos entre modernização administrativa, a integração estadual, o desenvolvimento microrregional, o saneamento, a saúde pública, a

segurança e as edificações (MICHELS, 1998, p. 196). Veja-se que o setor educacional não é sequer listado.

Entretanto, o governo federal saía em 1971 com a Lei n. 5.692, cujos objetivos eram organizar o 1º e o 2º graus, ao mesmo tempo em que disciplinava barrando, ao tornar o segundo grau profissionalizante, a demanda por ensino superior. É aqui importante deixar claro que o contexto dos primeiros anos da década de 1970 era em tudo diferente da do final da década precedente. A Lei n. 5.692/71 foi recebida entusiasticamente pelos educadores num tempo em que o Regime Militar obtinha o maior consenso e legitimidade social apesar da institucionalização da violência e da repressão. A ideologia de um Brasil potência tinha inegável aceitação. Em contrapartida, em 1971 lideranças operárias e camponesas, estudantes e intelectuais na resistência ao regime, não tinham como objetivo as reformas educacionais, mas a “revolução, entendida como libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista, dependendo da organização política em que militavam” (GERMANO, 1993, p. 61).

Observe-se, entretanto, que a “brutal repressão do Estado praticamente exterminara os grupos guerrilheiros (exceto a guerrilha rural do Araguaia)” (ibidem, p. 61). Do ponto de vista das forças sociais e apesar da resistência e da luta armada, as forças que apoiavam o Regime Militar com todos os seus órgãos repressores e leis de exceção detinham a condução do processo. Esse direcionamento manifestava-se na educação pressupondo que aos educadores caberia executar de modo eficiente as medidas tomadas na esfera da tecnoburocracia. O conceito de direcionamento tem a ver com hegemonia¹³, envolve movimento e relação, intervenção e consentimento, implica direção e domínio: é que a existência da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências de outros grupos sobre os quais a hegemonia se deve exercer. Na verdade, precisamos esperar pela segunda metade da década de 1970, quando o suposto “milagre econômico” já desmoronava, para observarmos as rachaduras, a recomposição, a

¹³ Costuma-se atribuir a Antonio Gramsci a criação do conceito de hegemonia. A respeito Perry Anderson, em *As antinomias de Gramsci*, faz um estudo no qual considera que o a noção de

conquista e as concessões da ordem estabelecida com o golpe militar de 1964. Ao final dessa década e num sinal dessa crise do projeto militar civil, a educação estava em pauta trazida pelos movimentos sociais¹⁴ de educadores. Não é por acaso que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é criada em 1977, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) é fundado em 1978 e a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) em 1979. Essas três entidades organizariam as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Ao final dessa década (1979) e durante toda a década de 1980 o controle e a desoneração do Estado de Santa Catarina sofrerão oposição e resistência, é o que veremos na segunda seção.

hegemonia tem uma longa história anterior à adoção de Gramsci, a qual tem uma grande importância para compreender a sua função na obra de Gramsci (ANDERSON, 2002).

¹⁴ Ao findar a década de 1970 ampliavam-se os espaços de atuação do movimento sindical, da imprensa, de setores da igreja, do PMDB, de instituições como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) etc., e surgiam novas formas de movimentos sociais, que engrossavam o caudal oposicionista, configurando a “dialética da concessão e conquista” (GERMANO, 1993, p. 214).

2 – OPOSIÇÃO E RESISTÊNCIA À DESONERAÇÃO E AO CONTROLE DO ESTADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR – A DÉCADA DE 1980

Uma coisa é determinar por meio duma lei geral, os recursos das escolas primárias [...] e outra coisa, completamente diferente, é nomear o Estado educador do povo! (MARX, 1975b, p. 55)

O processo histórico que analisamos no capítulo anterior, caracterizado na economia pela expansão e consolidação da indústria no Estado de Santa Catarina, promovida pela burguesia com as suas subclasses, por vezes com interesses antagônicos dos capitais singulares – capital monopolista e não monopolista –, operando pela coexistência conflitiva de formas distintas de exploração de mais-valia, recompondo-se no seu conjunto na condução do Estado, implicou reorganizar a educação e a formação de professores em nível superior de uma maneira disciplinada. Tratava-se de aumentar os anos de escolaridade, por meio de um planejamento cuja consecução foi perseguida pelos governos Celso Ramos, Ivo da Silveira, Colombo Machado Salles, Antônio Carlos Konder Reis o que se fez ao elevar a desoneração e o controle do Estado, disciplinando, também, a formação de professores pelas Fundações Educacionais, aparelhos de Estado – Conselho Estadual de Educação (CEE) e órgãos do Estado –, Secretaria de Educação e ideologias afetas às frações de classes que conduziam o cenário político. Vimos como as mensagens dos governadores Ivo da Silveira e Colombo Salles demonstram satisfação pelos resultados obtidos. Iniciado em 1960 o processo, numa fase recessiva da economia, o Estado conseguia crescer acima da média nacional. Ora isso não se fez sem o aumento da extração de mais-valia do trabalho extensivo e do trabalho intensivo.

Ao final da década de 1979 e durante toda a década de 1980 esse processo sofreu inflexões na sua trajetória.

Os economistas têm considerado a década de 1980 perdida. Argumentam baseados em que, após uma conjuntura de crescimento econômico (a era de ouro do capitalismo e estado de bem-estar social), se deu uma queda nas taxas globais de acumulação. Também, o Brasil que tinha feito um processo de aceleração de industrialização apoiado pelo Estado “começou os anos 1980 apresentando taxas negativas de crescimento” (GOULARTI FILHO, 2002, p. 217). No âmbito da produção, e como contratendência à queda da produção, passam a ser feitas redefinições incorporando resultados de pesquisas científicas e tecnológicas, e da formação profissional no sentido de alavancagem dos níveis produtivos e da taxa de acumulação baseada na extração de mais-valia. Em contrapartida, “começam a se desenvolver, diante disso, fora da aparelhagem estatal, de maneira relativamente autônoma, na esfera das relações sociais, movimentos com vistas a ampliar os espaços de participação política das massas na socialização da riqueza e do poder” (NEVES, 2002, p. 13). Na década de 1980, o Estado de Santa Catarina, em virtude da ruptura no padrão de financiamento baseado nos empréstimos externos que ficaram mais difíceis e caros, em virtude da recessão global, e, também, na dificuldade de expansão do crédito interno, teve sua capacidade de intervenção reduzida. Por conta disso há uma reorganização “intra e interclasses” (ibidem), de forma que acomode a contradição entre a socialização crescente do trabalho, próprio do capital monopolista, e a apropriação individual e privada dos frutos do trabalho, “bem como, a contradição crescente entre a socialização da participação política e a apropriação privada ou individual (grupista) dos aparelhos de poder” (ibidem, p. 15).

Sintoma desse quadro foram algumas configurações políticas, também em Santa Catarina o que dizemos pode ser observado com o que aconteceu no município de Lages. Assim, ainda, em meados da década de 1970, em Santa Catarina, encontramos sinais de ruptura, de esgarçamento dos grupos políticos historicamente no controle do Estado, o que pode ser evidenciado com a eleição de Dirceu Carneiro. Efetivamente, contrariando a tendência, na cidade de Lages, reduto da oligarquia Ramos, cidade que fica na Região

Serrana do Estado de Santa Catarina, distante 250km da capital, à margem da BR116, importante eixo rodoviário que corta o país, elegeu-se, em 1976, Dirceu Carneiro, um jovem arquiteto que tinha sido líder estudantil e vice-perfeito na administração anterior sob o lema “A força do povo”, e que vai desenvolver uma administração com base em propostas municipalistas, comunitárias e populares, que apesar do localismo conservador de que as informavam não deixavam de assustar as oligarquias, pelo que portavam de participação popular (AURAS, 1991). O que virá na década seguinte acentuará cisões e recomposições no tecido social.

O Brasil vive então, na década de 1980, um complexo processo histórico marcado por um lado pela já reestruturação do capital monopolista em nível mundial que afeta o Estado na captação de empréstimos externos, e por outro por uma demanda de inclusão de demandas de classe e subclasses que vinham em busca de maior participação nos bens produzidos pela crescente socialização do trabalho e por ampliação nas decisões políticas como formas que se colocam no que se conhece como democracia participativa e/ou representativa, duas maneiras, entre outras, pelas quais o Estado na ordem burguesa se organiza. Ora, isso não se deu sem complexidades advindas dos interesses e recomposições em jogo.

Efetivamente, a tese de que a partir de 1979 e durante toda a década de 1980 o Brasil viveu um lento e gradual processo democrático é contestada por aqueles que vêem nesse tempo ainda fortes presenças da forma ditatorial burguesa. Na verdade, a década de 1980, no Brasil, é de tempos complexos, marcados pela defasagem entre intenções e resultados, bem como pelas inflexões táticas. Nada está mais distante dessa realidade que a sua caracterização como um processo de cumprimento gradual de um projeto: ou um projeto da burguesia (empenhada em evitar o aumento da pressão popular). No ponto de partida do processo, os objetivos políticos eram múltiplos e heterogêneos: a grande burguesia estava empenhada em mudar o estilo de dominação política, as Forças Armadas tentavam evitar o aumento da pressão popular, entretanto, a grande burguesia monopolista (nacional ou estrangeira) e latifundiária apoiava a ditadura militar bem como a sua política, a classe média liberal lutava pela redemocratização efetiva do Estado e do regime político,

a média burguesia nacional esperava que a própria ditadura militar reorientasse a sua política econômica numa direção nacionalista e antimonopolista, as classes trabalhadoras urbanas e rurais chocavam-se abertamente com a política social e salarial da ditadura militar e, indiretamente, com o caráter ditatorial militar da forma de Estado e do regime político. Na fase intermediária do processo, já se registravam flexões táticas: o avanço do movimento sindical operário no período 1978-1980 vai desviando a classe média liberal da luta pela democracia do Estado burguês e do regime político burguês, bem como faz a média burguesia atenuar as suas críticas à política econômica. A resultante final desse processo é, até onde podemos caracterizá-lo, um conjunto de reformas políticas que nem correspondem à plataforma democrática burguesa, nem coincide com as disposições iniciais das frações de classe dominante que se opunham a essa plataforma democrática burguesa, nem coincide com as disposições iniciais das frações de classe dominante que se opunham a essa plataforma (por considerá-la um instrumento de restauração do “populismo”) (SAES, 1988, p. 27-28).

Nesse cenário, a extração de mais-valia empurrou o trabalhador para a organização de movimentos de classe e sociais.

A produção capitalista monopolista – ao elevar o grau de exploração da força de trabalho ocupada, ao proporcionar a submissão mais intensa dessa força ao capital, ao elevar a massa de assalariados e ao gerar uma superpopulação relativa com rapidez ainda maior, pelo emprego de métodos de trabalho produtores de mais-valia relativa – obriga a classe trabalhadora a ampliar os espaços coletivos de defesa de seus interesses. (NEVES, 2002, p. 12).

A década de 1980 se não foi tão fértil para o capital, como nas duas décadas anteriores, foi rica na atuação das manifestações e reivindicações de classe e dos movimentos sociais. “A história recente do movimento operário, em Santa Catarina, segue a trajetória do movimento operário no Brasil” (GOULARTI FILHO, 2002, p. 221). Ao final dos anos de 1970 houve no Brasil uma reorganização da classe trabalhadora. Também em Santa Catarina, de forma que hoje a classe trabalhadora no estado, presente em setores como fiação e tecelagem, vestuário, em Blumenau, Jaraguá do Sul; elétrico, metal-mecânico, também em Jaraguá do Sul e Joinville; alimentação e derivados em Concórdia e Chapecó;

mobiliário e construção em São Bento, Lages e Criciúma; papel e plásticos em Lages e Caçador; carvão em Criciúma e Tubarão; ceramista em Criciúma e Tubarão divide-se entre a filiação à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Força Sindical. “Ao todo, a CUT tem 110 entidades sindicais filiadas, com base de 468 mil trabalhadores, sendo 190 mil filiados; já a Força Sindical tem 78 mil filiados. [...]. Os sindicatos filiados à CUT são ligados aos serviços públicos” (ibidem). Na década de 1980, os sindicatos: do vestuário e calçados, bancário, do setor carbonífero, dos professores inscreveram as suas lutas na conquista por melhores condições de trabalho, mas também por mudanças nos rumos políticos do país. A esse processo que se deu em Santa Catarina e outros Estados da federação não foi alheia a chegada de um representante da classe trabalhadora ao Palácio do Planalto em 2002. Já os movimentos sociais, no Estado de Santa Catarina, têm sido a demonstração de uma condução do Estado com grandes resultados para o capital, que pela recomposição das oligarquias que ocupam os aparelhos do Estado conduz o processo hegemonicamente. Mas também fortes têm sido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dos Atingidos por Barragens e o Movimento das Mulheres Agricultoras.

A estrutura agrária menos concentrada em Santa Catarina em relação alguns Estados Brasileiros não impediu o conflito agrário, fruto da concentração de renda e da modernização da agricultura. Para desgosto dos ufanistas do “modelo catarinense de desenvolvimento”, a luta pela terra nos anos 80 mostrou a verdadeira face da modernização conservadora da agricultura catarinense: a exclusão social. O oeste foi a região do Estado onde foram introduzidas políticas modernizadoras com mais intensidade e que ao mesmo tempo foi palco dos maiores conflitos pela terra nos anos recentes. (GOULARTI FILHO, 2002, p. 223).

Em maio de 1980 surgia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Santa Catarina, que fez a primeira ocupação na Fazenda Buraco **Barro** Branco, no município de Campo Erê. Em 1985, seria feita por 1.600 famílias oriundas de 18 municípios do oeste a ocupação de 13 fazendas em sete municípios, conhecida como a Operação Integrada Simultânea. O Movimento das Mulheres Agricultoras tinha como bandeira “a luta contra a dominação, enquanto membros de classes subalternas e enquanto mulher, submissa no interior da unidade familiar de produção” (POLLI apud GOULARTI FILHO, 2002, p. 325). Já o Movimento dos Atingidos pelas Barragens do Rio Uruguai

surgiu como reação ao projeto da Eletrosul de construção de 25 barragens do rio Uruguai, importante via fluvial por onde se escoou, em forma de balsas, muita da madeira no ciclo da madeira (1920-1960), e às margens do qual se fixaram trabalhadores compostos por pequenos proprietários engolfados pela reforma da agricultura na forma de trabalho integrado, a chegada de novas tecnologias agrícolas, novas sementes e espécies exóticas, trazidas pelo capital no sentido de produção para a sua integração a mercados globalizados como é próprio do capital monopolista.

Foi também nesse contexto e como sinal da existência de forte oposição aos rumos políticos e econômicos no Estado de Santa Catarina e do país que ao final da década de 1970 os estudantes do Diretório Central da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e alguns professores que os apoiavam se manifestaram em Florianópolis. Aproveitando a presença do presidente da República, então general Figueiredo, o último dos presidentes militares, a convite do governador Jorge Konder Bornhausen, que desejava atrair o governo federal para o projeto da construção da Siderurgia do Sul Catarinense (Sidersul), Florianópolis foi palco de uma manifestação de que as oligarquias tinham que se compor com “cheiro do povo”. Anunciada com pompa e circunstância pela imprensa, a visita cujo “ponto alto seria um churrasco de milhares de talheres” (AURAS, 1991) acabaria transformando-se num sinal de que os ventos estavam mudando no cenário político brasileiro e catarinense. A “Novembrada”, como ficou conhecida, por acontecer em 30 de novembro, compõe o quadro do cenário de resistência à desoneração e ao controle do Estado para a formação de professores que vinha sendo conduzido desde 1961. Os preparativos da festa para a chegada da comitiva presidencial foram grandes, o cenário montado com atores principais, com aqueles que estavam no poder e coadjuvantes – o povo, os funcionários públicos levados de todo o Estado. Algo de festa encomendada estava no ar: um balão de gás hélio suspenso bem alto no aterro da Baía Sul, que custara 57 mil cruzeiros, saudava o presidente, bandeirolas nas mãos de crianças e funcionários públicos, camisetas estampadas com o nome do presidente e do governador, fogos de artifício beiravam a farsa e provocação. Em frente ao Palácio Cruz e Souza, sede do Governo do Estado, populares, quando entrevistados pela televisão, declaravam

abertamente o seu inconformismo; no trecho costeiro, um grupo de donas-de-casa recebeu a comitiva presidencial com sonoras batidas em suas panelas vazias (SROUR, 1982, p. 82).

O clima era de tensão em todo o país. A situação econômica agravada por altos índices inflacionários corrompia o poder aquisitivo da classe trabalhadora. Logo no início do Governo Figueiredo, 160 mil metalúrgicos do ABC entraram em greve, reivindicavam um aumento salarial de 78%. A reunião foi num campo de futebol da Vila Euclides, e nela foi-se afirmando a liderança de Lula. Considerada a greve ilegal, o Ministério do Trabalho promoveu a intervenção no sindicato, e cerca de 200 grevistas foram presos. Graças à intermediação da Igreja católica, os patrões aceitaram o percentual de aumento de 63% em abril (AQUINO, AGOSTINHO, ROEDEL, 2000, p. 772). Por todo o país rebentaram greves entre janeiro e outubro de 1979. Em junho 100 mil professores de Pernambuco e Minas Gerais entraram em greve. Esse movimento reivindicatório, sufocado por tantos anos e pelo arbítrio das forças do Regime Militar, explodia em todo o país e categorias profissionais. “Os bancários de Porto Alegre pararam no início de setembro e formaram piquetes gigantescos nas ruas da capital gaúcha. A intervenção federal foi imediata: a diretoria do sindicato foi destituída e cinco de seus integrantes foram presos. Além dos bancários, haviam parado em Porto Alegre, vigilantes, calçadistas, costureiras, caminhoneiros. Em Santa Catarina mineiros, ceramistas e metalúrgicos entraram em greve” (SROUR, 1982, p. 67). Em maio do mesmo ano cerca de 10 mil estudantes faziam em SalvadorBA o Congresso Nacional dos Estudantes, sinal de reconstrução da União Nacional dos Estudantes (UNE) após os ataques infringidos pelo regime. Num processo de abertura do regime em agosto de 1979 foi promulgada a anistia parcial e restrita, seguida, em setembro, pela nova Lei Orgânica dos Partidos.

Em Florianópolis, em novembro de 1979, num momento em que o governo do Estado apostava na saudação ao militar presidente, cerca de 30 estudantes do Diretório Central dos Estudantes da UFSC ergueram seis faixas de protesto, com dizeres relativos às condições de vida: “Abaixo a fome”, “Não sorria, a panela do povo está vazia”, “Chega de sofrer, o povo quer comer”, “Abaixo a exploração”, “Por melhores condições de trabalho”, “Mais arroz e mais feijão”. É com o texto vivo de Robert Henry Srouer, com colaboração de

Remy Fontana, que passados 25 anos nos transpomos de forma que presenciemos os acontecimentos e se o fazemos é porque não entendemos a formação de professores desligada do movimento da história, que freqüentemente manifesta a complexidade das contradições de uma formação social num evento que condensa um tempo histórico para logo se transformar, novamente, em movimento. Na praça, aglomeravam-se umas quatro mil pessoas: funcionários públicos, escolares, engraxates, motoristas de táxi, muitas crianças, lumpem das favelas incrustadas nos morros que circunda o centro de Florianópolis, manifestação do êxodo do campo e da exclusão social do homem do campo, *office boys*, guardadores de automóveis, comerciários, aposentados.

Os estudantes tinham preparado um panfleto cuja viga mestra era a carestia de vida, distribuído entre os presentes na Praça XV de Novembro. Ao ato do desfraldar das faixas a repressão veio. O presidente e o governador na sacada do palácio botando discurso que agora já era respondido com os *slogans* estudantis com ecos aqui e ali de coros que os repetiam. De modo geral, os populares acantonados na praça podiam ser divididos em três fatias: os raros que aprovavam os discursos e as manifestações oficiais com aplausos, talvez um quinto que participava ativamente das vaias e protestos e que, aos poucos, agregava adesões, a maior parte dos presentes, curiosos e cúmplices a um só tempo, atentos ao desenrolar do evento e endossando tacitamente as palavras de ordem (SROUR, 1982, p. 887-888).

Com a descida do presidente, do governador, das comitivas e dos seguranças do Palácio do Governo onde entre apupos, vaias e apoios tentaram botar discursos, para o calçadão da rua Filipe Schmith, para visita ao Ponto Chic, um café que se encontra a duas quadras do palácio e denominado “Senadinho” – tradicional ponto de encontro de políticos, intelectuais, boêmios e aposentados, onde o presidente receberia o diploma de amigo do “Senadinho” –, as manifestações de apupo transformaram-se em xingamentos pessoais. Não eram mais os estudantes, mas populares, com destaque para moleques engraxates, guardadores de automóveis e *office boys*. Assim que o general saiu do bar, as palavras de ordem converteram-se em palavrões. Figueiredo parou, tirou do bolso um lenço e passou-o no rosto vermelho. Depois, inesperadamente, enfrentou um jovem de cabelos compridos

que o insultou cara a cara: “Ofensa pessoal eu não admito, minha mãe não tem nada a ver com isso” (ibidem, p. 94).

Ainda conforme Srour (1982), à página 95, a muito custo o presidente foi retirado do meio do tumulto: quatro policiais empenharam-se na tarefa de abrir caminho até o carro oficial que partiu em velocidade, rumo ao município de Palhoça, distante 12 quilômetros da capital. Manifestantes concentrados na Praça XV formaram então um “corredor polonês” e passaram a chutar e a dar murros nos últimos carros da comitiva. Vários veículos acabaram amassados. Mas a saída das autoridades federais e estaduais não aplacou a ira popular. Ao contrário, a partir daí os manifestantes se apoderaram da praça e acuraram os policiais militares.

Todas as faixas de saudação foram arrancadas, rasgadas e queimadas, num delírio festivo. O Palácio Cruz e Sousa foi atacado com pedras e paus, lançados principalmente contra os vidros das janelas e contra a sacada onde havia estado o General. O presidente da OAB-SC tentou intervir, advertindo que toda “desordem só vai prejudicar” e foi vaiado. Insistiu, apelando para as manifestantes que acabaram aplaudindo-o em coro: “Ele é nosso, ele é nosso”. Um vereador arenista, por sua vez, bastante revoltado, insultava os populares, chamando-os de “comunistas”. A situação ficou então divertida, porque um quipro quó se deu: induzida em erro, na crença de que o vereador apoiava suas ações, a multidão o carregou nos ombros. Este levantava os braços, apalermado, agradecendo por ser a estrela involuntária de um desfile em plena praça. O mesmo aconteceu com um mendigo, eleito “presidente” (Os coadjuvantes eram, agora, atores principais).

Ao meio-dia, vinte professores da UFSC desceram a rua em frente ao palácio portando cartazes que reivindicavam melhores salários para os docentes universitários. A demonstração trouxe novo alento aos populares. Tanto assim que alguns deles desceram correndo em direção ao parque do aterro que medeia a Praça XV e a baía Sul, onde balançava um balão de gás hélio com dizeres agora irônicos: “João, presidente da

conciliação”. Puxado para baixo e estourado, o balão foi arrastado pela rua e despedaçado¹⁵.

Eis o cenário do início do processo conhecido como “democratização na educação catarinense”, durante o qual os professores do Estado vão propor que ele se onere da sua formação, reivindicar participação da sua representação na Secretaria de Educação e no CEE e desvinculação da educação da formação para a produção.

Nesse cenário complexo, contraditório, de fortes movimentos sociais reivindicatórios, o controle e a desoneração do Estado vão ser questionados pelos educadores organizados num movimento marcado por greves, e que se desdobraram no que ficou conhecido pelo Planejamento Participativo e pela elaboração do terceiro Plano de Educação para o Estado de Santa Catarina. Ora, é estudando esse movimento e suas reivindicações e conquistas que se percebe que efetivamente houve resistências ao controle e à desoneração do Estado para a formação de professores, na década de 1980. Vejamos como.

2.1 Resistências ao Controle do Estado/O Movimento dos Educadores em Santa Catarina.

O Estatuto do Magistério, Lei n. 5.205 de 28 de novembro de 1975, Governo Antônio Carlos Konder Reis (Arena), enquadrou os professores em níveis salariais depreciáveis. Efetivamente, se por um lado o Estatuto do Magistério foi uma conquista da categoria, aliás, uma conquista feita de lutas, mesmo em tempos de ditadura, conduzida pela Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), que se tinha formado em 1968, por outro empurrou os professores para os níveis de pagamento mais baixos do funcionalismo do estado. Os educadores conquistavam um plano de carreira e pagavam – com uma desvalorização de 328% acumulada entre os anos de 1969 e 1983. Veja-se que a ALISC teve importante papel na condução da categoria ao arrancar do governo um vínculo

¹⁵ No país houve repercussão da Novembrada. “Como a capital catarinense – centro de funcionários públicos tradicionalmente dominados pelo mando oligárquico – foi ganhar, de súbito, as manchetes nacionais numa manifestação contestatória?” (AURAS, 1999, p. 32).

empregatício que garantisse a estabilidade. Importante, porque o professor ganhava reconhecimento enquanto trabalhador e passava a não depender de favores e clientelismos políticos. A presença do professor contratado temporariamente – o ACT (Admitido em Caráter Temporário) – um trabalho a que se pode considerar “flexibilizado”, antes mesmo das políticas neoliberais terem sido adotadas, tem sido por demais usado no Estado de Santa Catarina, a ponto de, em alguns momentos, os trabalhadores temporários, ACTs, atingirem mais de 50% da categoria de professores, uma maneira de controlar a categoria pelos coordenadores regionais das secretarias de educação, com interferência nos contratos temporários. Mas o arrocho salarial a que foi submetida lançou a categoria na primeira greve, no começo da década de 1980, no Governo Jorge Konder Bornhausen (1979–1983). No interior do Estado a adesão à greve, pela primeira vez, foi grande. No inverno rigoroso, em Caçador as professoras grevistas, quase sempre reunidas nos salões paroquiais das igrejas católicas enquanto cantavam músicas de protestos e ouviam os líderes da greve, tricotam casacos de lã para venderem e sustentarem o movimento.

Concomitantemente seguia a organização do movimento e a reivindicação de um Planejamento Participativo, aproveitado e cooptado por forças políticas cuja finalidade era se manterem no poder. Foi assim na campanha de Esperidião Amin.

Sucessivamente, de 1981 a 1984 o movimento foi arrancando conquistas para se fazer presente no Planejamento da Educação no Estado.

Assim, em 1981, em abril, sob o patrocínio da Prefeitura Municipal de Blumenau e da ALISC, realizou-se naquela cidade um seminário, cujo objetivo foi avaliar a lei n. 5.692/71, em seus dez anos de vigência. Observe-se que essa lei foi muito bem acolhida por amplas parcelas de professores quando da sua publicação. Pois bem, em 1981 havia mudanças, pois a ela – lei – eram atribuídos os males que envolviam a educação. Para o seminário foram convidados intelectuais, cujos estudos de doutorado vinham revelando a necessidade de estudar e entender a educação para além do senso comum.

Ao mesmo tempo em que acontecia o seminário, a ALISC promovia o Primeiro Encontro Estadual de professores, “visando à discussão e levantamento de propostas relativas à questão educacional catarinense” (AMORIM et al., 1986, p. 25¹⁶).

Um ano depois, 1982, também em abril, a ALISC realizou o Segundo Encontro Estadual de Professores, em Lages, dando prosseguimento às discussões e às proposições iniciadas na reunião de Blumenau.

Em 1983, diante do descaso do governo estadual para com as reivindicações do professorado, sobretudo do ponto de vistas salarial, uma vez que o recém-empossado governador Esperidião Amin havia prometido, enquanto candidato, remuneração sempre acima dos índices da inflação, irrompeu em todo o estado, durante os dias 2 a 12 de maio, um movimento de paralisação dos docentes. O governo do estado manteve-se irredutível e nenhum atendimento imediato concedeu às reivindicações dos grevistas. Ao contrário, promoveu punições. Muitos professores tiveram seu salário de maio diminuído em um terço, em função do desconto relativo aos dez dias de paralisação. Foram enormes, então, as pressões exercidas pelo aparelho estatal sobre os educadores, via diretores de escolas. Foram feitas suspensões de professores, depois anistiados pelo governador – na continuidade e com as conversações ante as pressões sociais, e por conta do compromisso assumido durante o Congresso da Confederação de Professores do Brasil realizado em Criciúma, no início de 1984. Além dos professores também sofreram repressão os alunos, por meio de transferências de escola, e orientadores educacionais que haviam apoiado o movimento grevista.

Ao final desses três anos de lutas e nos quais os professores reivindicam, também, pela ALISC, a constituição de comissões paritárias para tratarem de assuntos de seus

¹⁶ Esse relatório, que agora passamos a ter como fonte primária, um trabalho feito para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e financiado por este órgão, foi elaborado pelas professoras Maria das Dores D. de Amorim (Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE), Marli Auras (UFSC), Vera Lúcia Bazzo (UFSC), Zenir Maria Koch (SE- SC) e contou com a consultoria da professora Acácia Zeneida Kuenzer (da Faculdade de Educação do Universidade Federal do Paraná – UFPR), e pretendeu ser um “outro estilo de diagnóstico”. Dos seus anexos constam os documentos que lhe dão suporte.

interesses, o governador, agora Esperidião Amin (1983-1987), cedeu. Nas eleições, em 1982, para o governo de Estado Amin, que tinha sido secretário do Governo Jorge Konder Bornhausen e prefeito de Florianópolis e que representava a continuidade da oligarquia Konder Bornhausen, teve uma vitória apertada, apenas 0,69% sobre Jaison Barreto, do grupo dos autênticos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). “O plano de governo de Amin estava pautado na ‘Carta aos Catarinenses’, que pretendia dar ‘prioridade aos pequenos, participação comunitária, integração estadual e qualidade de vida’” (GOULARTI FILHO, 2002, p. 218).

Duas comissões foram, então, constituídas: uma para elaborar o Plano Estadual de Educação (PEE) 1984-1987 e a outra para tratar das questões do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira (ibidem, p. 25-26). É no estudo do Plano de Educação que vamos ver as propostas do movimento de professores ante o controle e a desoneração do Estado para a formação de professores.

2.2 Elaboração do Plano Estadual de Educação – 1984-1987

A elaboração do terceiro Plano de Educação de Santa Catarina constitui-se numa manifestação de luta e resistência ao controle que o Estado de SC, através dos aparelhos de Estado, tem exercido nos rumos da educação em Santa Catarina. Vejamos como.

No cenário anteriormente descrito, e ainda em 1983, a Secretaria de Educação do Estado convocou uma reunião preliminar na Secretaria da Educação com vistas à constituição e à organização dos trabalhos do PEE. Muitas entidades sentiram-se chamadas, a educação estava nos interesses de muitos segmentos organizados. As razões para atenderem a esse chamado não eram certamente as mesmas. Fizeram-se presentes, atendendo ao convite da própria Secretaria de Educação, representantes da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), a ACAFE, a Academia Catarinense de Letras (ACL), a UFSC, a Associação Catarinense de Escritores (ACEs), a Associação Catarinense de Professores Primários de Santa Catarina (ACP), a Associação de Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC), o Conselho Estadual de Cultura (CEC), o Sindicato dos Professores de Florianópolis (SINPRO), a Fundação Catarinense de

Educação Especial (FCCE), a ALISC, o CEE, a Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina (AESC), a União Comunitária das Associações de Pais e Professores (UNICAPP), o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Santa Catarina (SEEESC), a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e a Secretaria de Educação (SE). A reunião foi aberta pelo titular da pasta da Educação, Moacir Tomazi. Seguido da professora Úrsula H. Mulbert, diretora da Unidade de Planejamento da SE, que discorreu sobre o sistema de planejamento e suas fases e sobre a elaboração de um plano de educação. Após, o professor Lauro Zimmer, reitor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e representante da ACAFE, teceu considerações sobre o PEE do período 1980-1983, de cuja comissão de elaboração tinha sido presidente (AMORIM et al., 1986, p. 27). Da reunião não participaram representantes da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC) nem entidades estudantis em virtude de não terem recebido convite. Mesmo assim, foram feitas deliberações para a constituição da comissão de elaboração do PEE quanto à constituição, aos documentos a serem fornecidos pela secretaria e ao prazo para a entrega do plano que ficou definido para ser entregue em 120 dias.

Rapidamente a ALISC se organizou. Na cidade de Blumenau, no dia seguinte, 11 de maio de 1983, foram eleitos, em Assembléia Estadual de Professores, os representantes da ALISC para as comissões que elaborariam o PEE e para a do Estatuto do Magistério e Carreira. Em 30 de maio, por um ato governamental publicado no *Diário Oficial* de 1 de junho de 1983, era oficialmente constituída a comissão para a elaboração do PEE. Também o governo nomeou para a coordenação dos trabalhos e como presidente da comissão o reitor da UDESC, Lauro Ribas Zimmer, que por sua vez apresentou o vice-presidente, professor Waldir Berndt, membro do CEE e diretor da Unidade Operacional da SE. Já tivemos ocasião de ver que os conselheiros são nomeados pelo governador e freqüentemente ocupam funções múltiplas nos órgãos e aparelhos do Estado.

Após várias reuniões com apresentação e discussões de textos que abordavam velhas questões como: a do tecnicismo, a separação na educação do ato político e técnico, a questão do planejamento que agora deveria ser feito não pelas agências internacionais e

técnicos, mas por aqueles envolvidos na educação, o planejamento participativo, que uma vez garantido respaldaria o processo como democrático e também questões pontuais sobre a educação para o estado nos vários níveis, e modalidades, ficou claro que na comissão havia fortes divergências baseadas nas diferentes concepções de educação e de mundo e que se expressavam nessas e em outras decisões que precisavam ser tomadas, como: a manutenção ou não do Sistema de Avanços Progressivos (SAP), instituído com o primeiro PEE e que se tinha convertido em promoção automática com nefastas conseqüências para muitos estudantes catarinenses, ou ainda, deveria ser o ensino pago ou gratuito? Haveria ou não separação entre o político e o técnico administrativo em educação? Observe-se aqui que essas são questões em pauta nas discussões teóricas da época no seio dos educadores. Uma outra questão sobre a qual divergiam os membros da comissão era pensar em um ensino para um genérico homem do ano 2000 ou para o catarinense “aqui e agora”. Havia consenso que era necessário democratizar a educação. Mas o que isso significava? O que se entendia por democracia? O que era necessário fazer?

No geral predominava a idéia de explicação harmoniosa das sociedades e da educação, da negação do conflito (aos mais críticos, reservou-se a tradicional acusação de “comunistas”). Muito verbo foi gasto e resistências vencidas até se chegar à conclusão baseada no entendimento que para ser democrático o processo de elaboração do PEE tinha que contar com ampla participação de todos os envolvidos com a educação. Democracia significava participação. Havia experiência acumulada no estado que apontava que era necessário garantir representação fora do controle do governo, é que no ano de 1982, quando da candidatura de Esperidião Amin ao governo, tinha sido desenvolvido o “Programa de Integração”, e dentro o planejamento para a educação.

Efetivamente do Planejamento Participativo já havia alguma experiência no Estado de Santa Catarina, uma vez que tinha feito parte do “Programa de Integração”, desenvolvido durante a campanha da candidatura de Amin ao governo do estado para as eleições de 1982. Tratava-se de envolver “outros agentes” da educação no estado. Efetivamente agentes de todo o estado e para tal a estratégia de ação que a ACAFE, a UFSC e a Secretaria de Educação do Estado encontram foi a atuação desses agentes

conjuntamente com as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRES) e as próprias fundações. Após as primeiras visitas a esse órgão da SE e às fundações educacionais, tinham-se constituído comissões regionais que, na maioria dos casos, eram montadas somente com representantes das UCRES e fundações. Essas comissões é que visitaram os municípios e que na maioria das vezes lideraram as discussões nas escolas. Ora, ao ser assim, ou seja: com a presença do aparelho do Estado e de pessoas que freqüentemente eram as mesmas que estavam nas fundações e nas UCRES, o planejamento não deixou de ser controlado pelo Estado. Essa era uma questão importante que se apresentou quando da elaboração, após as eleições, e sobre forte pressão do movimento dos educadores, do PEE e sobre a qual muitas falas foram feitas. Na verdade quis-se garantir uma diminuição do controle do Estado. O Programa de Integração realizado num período de campanha oficial (da candidatura Amin), já que o propalado era ouvir as comunidades em suas reivindicações, tinha trazido ensinamentos quanto à representatividade dos agentes no planejamento e na elaboração do Plano. E mais, tinha-se visto que os produtos de todas as discussões realizadas – os relatórios, compatibilizados em Florianópolis, em dezembro de 1982, com a presença de representantes regionais e finalmente entregues ao futuro governador (Amin), em janeiro de 1983, não tinham sido levados em conta. O governador fez do documento final pouco caso, conforme expressa o documento final do Planejamento Participativo, é que:

Como não se organizou nenhum mecanismo que pressionasse o novo Governo que se implantava a considerar os problemas educacionais apontados, os resultados deste trabalho não foram levados em conta em nenhum momento pela administração Amin, embora este, como expediente de campanha, tenha proclamado a necessidade da participação popular na definição das políticas governamentais. E o próprio Amin, enquanto candidato, usou um mecanismo de consulta, A Carta aos Catarinenses, destinado a colher subsídios para seu futuro governo. (AMORIM et al., 1986, p. 20).

Essa maneira de fazer de conta, promover, ao mesmo tempo em que controlava o ouvir e não levar em conta o que era, assim mesmo falado, tem sido característica do regime oligárquico catarinense.

E o governador concordaria, agora, depois de ter tomado posse, com o deslanchar de um amplo processo que englobaria amplos setores e, sobretudo, as escolas nos vários níveis? Ele mesmo que recorria a estratégias para desbaratar o movimento dos educadores como acusar as suas lideranças comprometidas com outros interesses que não os da educação, ele mesmo que com amplo amparo da imprensa promovia a cizânia no seio do movimento de forma que desbaratasse os professores mais tímidos ou inseguros, ele mesmo representante dos interesses oligárquicos que através dos diretores de escola – cargos de confiança – ameaçava os mais frágeis, como ia concordar? Em contrapartida, como não aceitar a maior participação já que no seu programa de governo amplamente divulgado, “A Carta dos catarinenses“, anunciava seu objetivo de “prioridade aos pequenos”? Tendia ele a um relacionamento abstrato e tênue com os setores populacionais “pequenos” da sociedade catarinense? O próprio contexto histórico de fim do Regime Militar e o movimento de educadores não lhe possibilitaram refugiar-se na ambigüidade e no protelamento da decisão, mas resistiu quanto ao aumento salarial defendido pelo movimento grevista. Amincedia na participação política e resguardava os aparelhos do Estado ao controle de interesses outros que não os dos pequenos. Senão como garantir a transferência de recursos do Estado às empresas? E cujos mecanismos para tal objetivo foram as isenções de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), juntamente com a ação direcionada do Sistema Financeiro Estadual. No período de governo em análise, os créditos à iniciativa privada totalizaram 1 bilhão de dólares (MICHELS, 1998, p. 200).

No interior da própria comissão, constituída para a elaboração do plano, houve resistências à idéia de ampliação da discussão. Alguns discordavam uma vez que o Planejamento Participativo já tinha sido feito. Referiam-se os que assim se posicionavam às ações desencadeadas pela ACAFE, pela SE e pela UFSC que resultaram do Programa de Integração entre as Fundações Educacionais e o Ensino de 1º e 2º Graus, do qual fazia parte o Planejamento Participativo. Entretanto, entendia a comissão que “ao momento presente interessa menos o produto acabado, elaborado por um grupo, por mais representativo que seja, do que um processo participado por todos” (AMORIM et al., 1986).

A partir de 1980 e no contexto da abertura política do regime ditatorial, o MEC, para a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), promoveu seminários com a participação das secretarias de educação e de outros órgãos ligados à educação dos diversos estados da federação. O que se colocava no momento era o perigo de se elaborar um planejamento que fosse “uma fabricação estranha, elaborada friamente nos laboratórios e nos gabinetes de Brasília” (pronunciamento do senhor ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella, na abertura do Seminário sobre Política e Planejamento da Educação e Cultura, apud AMORIM et al., 1986, p. 17). Na verdade, o Planejamento Participativo era uma nova estratégia de envolvimento de pessoas e órgãos na política do MEC. “Tratava-se de ampliar os espaços de participação e de coresponsabilidade. Se na década de 1960 ele era feito com a assessoria de técnicos, agora esta assessoria era dispensável. Pretendia-se, então, ouvir os estados para que estes pudessem descrever a sua realidade, iniciando-se assim um processo de descentralização do planejamento”. O que se pregava era que “esse enfoque participativo de descentralizador buscava inaugurar uma nova linha de planejamento do MEC com o processo de formulação e execução de planos, programas e projetos também nas mãos dos estados, municípios e comunidades” (Ministério da Educação e Cultura apud AMORIM et al., 1986, p. 180).

Foi nesse cenário que o terceiro Plano de Educação de Santa Catarina foi organizado e nele os professores defenderam a oneração do Estado para a sua formação.

2.3 A Oneração do Estado para a Formação de Professores

A decisão de desencadear um processo de ampla participação implicava também o alargamento do tempo para a elaboração do plano, com o que o governador Amin concordou após solicitação do presidente da comissão – professor Lauro Ribas Zimmer. A resposta foi de consentimento: “Por concordar com a democratização das decisões, dentre as quais incluo as educacionais, é vital que se alcance a participação necessária, acolho e aprovo a proposta apresentada, bem como dilato o prazo para a realização do Plano Estadual de Educação até 30 julho de 1984” (AMORIM et al., 1986, p. 48).

A partir de então, um amplo processo foi desencadeado. Primeiramente foi realizado um seminário estadual, em Florianópolis, e seminários regionais. Do seminário de Florianópolis participaram 700 representantes regionais (20 regiões educacionais) das entidades que integraram a comissão encarregada de elaborar o PEE, outros representantes regionais e a própria comissão. Dele resultou um documento intitulado “Caminhos democráticos”, no qual foram compiladas as deliberações do encontro e que passaram a orientar todo o processo. Interessante pelo que representavam de percepção de sobrevivência, do governo, lembre-se aqui que Amin foi sucessivamente apoiado pelos Konder Reis e Bornhausen, apesar de parecer, de tempos em tempos, ter luz própria; foi prefeito nomeado de Florianópolis no Governo Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979), do qual se exonerou para candidatar-se a uma vaga de deputado federal em 1978, pela Arena; no Governo Jorge Bornhausen, primo de Carlos Konder Reis, foi guindado para o primeiro escalão do governo ao assumir a Secretaria de Transportes e Obras. Amin voltou ao governo em 1998 e perdeu a reeleição para o candidato Luís Henrique da Silveira, em 2002 e 2006; nesta última disputa faltou-lhe o apoio do Partido da Frente Liberal (PFL) liderado por Jorge Bornhausen. Amin tem um forte discurso popularesco e comunitarista, é defensor e apoiante de uma teoria conservadora de que na região da Guerra do Contestado se criou um homem singular catarinense – o “homem do Contestado”. Isso em tempos de capitalismo monopolista, quando o capital tende a subsumir a tudo e a todos. Tratava-se, ao aceitar de pronto o processo altamente participativo em 1983, de integrar novas demandas para continuar a condução política (sem hegemonia) das ações de governo em tempos de fortes pressões sociais. Então, as palavras do governador foram cheias de “astúcia democrática”: “[...] para que a minha participação neste início de Seminário seja útil, é necessário que eu me estenda um pouquinho mais a respeito de um aspecto essencial: é o aspecto da vontade política de promover as mudanças indispensáveis a que o processo educacional seja aquele que a sociedade catarinense anseia” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1984, p. 17) Ou ainda, propondo a parceria nas mudanças: “O governador do estado não teme e não tem por que temer mudanças. Pelo contrário, o Governador do estado deseja, por convicção, vê-las serem implantadas com a participação e com o respaldo de parceiros conscientes [...]. Reitero neste momento. O meu desejo sincero de ser

um parceiro decidido e, se necessário, decisivo na busca deste objetivo. Boa sorte” (ibidem, p. 17-18). Seguiram-se seminários regionais, seminários municipais, debates nas escolas, congressos municipais e congressos regionais, tendo o processo culminado com a realização do Congresso Estadual de Educação, em Lages, durante os dias 22 a 27 de outubro de 1984, já assim com o prazo dado ultrapassado. Desse congresso saiu uma comissão responsável pela redação final do PEE (AURAS, 1991, p. 357-358). Nesse processo, a ALISC, que congregou o movimento de professores, saiu fortalecida na sua liderança no Estado de Santa Catarina.

Tratemos agora de ver o que o Plano propôs para a formação de professores em nível superior para o Estado.

O PEE (1985-1988) é composto por nove itens e anexos. É uma peça que por si só merece atenção, está longe daquele primeiro de 1969, elaborado sob os princípios inspiradores de um idealismo metafísico quando se tratava da formação do homem e ao mesmo tempo tão pragmático quando apontava a formação para o mundo do trabalho. O que atravessa todos os nove itens do Plano 1985-1988 é o princípio de que democratizar a educação pressupõe participação, a escola freqüentemente é definida como um aparelho ideológico do Estado. Apresenta uma estrutura que no geral obedece em cada item a: caracterização (conceituação), causas e problemas no qual é levantada empiricamente a realidade da educação para os vários níveis, no Estado e deliberações que julgam necessárias serem implantadas. Na verdade: “O PEE 1985-1988 expressa a síntese possível da representação que as centenas de participantes puderam produzir quanto à educação escolar. Seu conteúdo, com suas fragilidades e forças, em todas as suas contradições, revela a visão e os anseios – o possível histórico de seus participantes” (AMORIM et al., 1986, p. 82).

Não se encontra nele nenhum item que diga respeito especificamente à formação de professores. Essa não foi uma questão tratada separadamente. É ao longo do documento que “garimpamos” o que se pensava na década de 1980, sobre o assunto e no item VIII 2.2

que se refere à capacitação de recursos humanos, o que engloba os especialistas em educação, técnicos em serviços gerais, merendeiras... para o que consideravam:

A capacitação dos recursos humanos, função básica para o desenvolvimento eficiente do sistema educacional, não vem merecendo a devida importância por parte do poder público, quer pela destinação de verbas à Educação, pela interferência político partidária e mesmo pelo desinteresse intencional em capacitar os educadores para atuarem como sujeitos do processo educacional. (AMORIM et al., 1986, p. 112).

Das 49 causas e problemas nos recursos humanos, mais de metade (28) referem-se aos professores. E desses, 16 (57,4%) reportam-se à falta de habilitação, de especialização, de despreparo, de deficiência na formação de professores. Chama atenção que das restantes causas e problemas, 8 (28,5%) referem-se aos cursos de ensino superior que são caros e distantes tanto espacialmente como da realidade social. Dos restantes 15,1% das causas e problemas uma se destaca pelo que pré-anuncia de concepção teórico-metodológica na formação de professores e que se prende com o as propostas fragmentadas do conhecimento, quando assim diz o documento do plano: “O educador perdeu a visão do todo” (ibidem, p. 112). Como tratamos aqui da formação de professores no estado de Santa Catarina em nível superior, cabe agora ver o que o plano propunha para nesse nível resolver o que anunciava em causas e problemas de professores englobados que eram no item capacitação de recursos humanos.

Quando trata do ensino superior também o documento se mostra contraditório, foi o possível como dissemos já anteriormente, trata-se de um documento elaborado segundo a ausência de uma unidade teórica. Pois bem, permissivo, pouco crítico, no começo desse item quando ao referir-se à constituição do Sistema Fundacional Catarinense parece concordar com os rumos imprimidos à educação superior no estado “num momento histórico no qual o país entra na fase de pleno desenvolvimento industrial (milagre econômico)” e ao objetivo da formação de mão-de-obra na perspectiva da teoria do capital humano:

As regiões pólos, em processo de industrialização acelerado, necessitavam das condições bases para a garantia de um processo seguro para os negócios, e a

formação de mão-de-obra “qualificada” era condição importante para esse processo. Para logo em seguida se mostrar crítico: No princípio os poderes públicos têm uma expressiva participação na manutenção financeira das instituições e ainda um grande controle político (ideológico, administrativo, etc.) sobre as instituições, com o desenrolar dos tempos evidencia-se que a política social do regime não era (e não é) a de priorizar as questões sociais. Cresce o descompromisso financeiro do Estado e os municípios cada vez mais pobre, é, quem arcam com os custos de manutenção do ensino, são os estudantes. Mas o Estado não abre mão do controle político sobre as instituições, usando todas as formas possíveis.

E ainda: “Os cursos criados nessas Fundações não estavam (e não estão) de acordo com a realidade da região, os currículos são elaborados de maneira formal, e possibilitam minimamente o repasse de conhecimento, muitas vezes, ultrapassados. As escolas e o ensino encontram-se cada vez mais em contradições com as necessidades reais da população” (AMORIM et al., 1986, p. 51-52). Os colegas professores responsáveis pela elaboração do Plano para o ensino superior proclamam através dele sua concepção de educação, que a realidade exige ruptura, que era preciso transformar e repensar o ensino, bem como as Fundações Educacionais que “mantêm 75% dos alunos de 3º grau”. Como se vê o PEE, quando tratou do ensino superior, definiu educação numa perspectiva muito próxima à concepção do materialismo histórico dialético, desta maneira: “Entende-se Educação como um processo de elaboração e transmissão de conhecimentos que a humanidade adquiriu ao longo do tempo de sua existência, através do relacionamento entre os homens e a natureza, e a forma que produz os seus meios de sobrevivência. Desta forma, o conhecimento é um bem social, patrimônio dos homens, não existindo dono; onde todos, indiscriminadamente, têm direito e acesso” (AMORIM et al., 1986, p. 52). Eis uma utopia, um lugar a alcançar a partir da mudança das condições objetivas da ordem capitalista. É que na ordem capitalista os bens produzidos socialmente não são para todos em número, gênero e grau. Realidade que é preciso transformar.

E, ainda: “Evidencia-se hoje um descontentamento com a situação das nossas escolas. O que está aí é fruto de 20 longos anos de regime de arbítrio e exploração. Onde o seu projeto político visa a sustentação de um modelo de dependência econômica a outras potências capitalistas, de importação da tecnologia, de entrega do país aos interesses do capital internacional” (ibidem, p. 53). Diríamos nós na perspectiva da inserção de todos os

brasileiros na divisão do trabalho segundo a ordem do capital monopólico, nessa fase da flexibilidade do trabalho e da produção do descartável.

Foi defendida ainda no plano a necessidade de transformar e repensar o ensino superior, pois

Depara-se hoje que as instituições de ensino superior (IES), exercendo o papel de mero repassador de conhecimento histórico, com condições materiais para o ensino muito aquém das necessidades, com profissionais semi-qualificados e sem possibilidades de especialização e aperfeiçoamento. E por fim as bibliotecas ultrapassadas, laboratórios pouco equipados, etc.

A transformação deve caminhar no sentido da superação dessa situação, como condição para se poder repensar globalmente um projeto para a educação superior em nosso Estado. (ibidem).

Condições essas que devem possibilitar gerar conhecimento, ciência e tecnologia, o que certamente não se faz segundo perspectivas fragmentadas de ciência e ensino. Estavam certos aqueles que inscreveram no plano a preocupação quanto à formação, inscrita no item recursos humanos “com a perda do todo” de professores. Estavam certos também os colegas que se reportavam ao sistema ACAFE:

As modificações propostas ao Ensino Fundacional Catarinense ou em instituições isoladas, de transformá-las em Universidades, tem sido feitas de maneira formal e aparente constituindo-se, na prática, em alterações que não modificam a característica de nossas escolas, desta forma debilitando o nível de ensino com as condições bem aquém das necessidades básicas para uma formação profissional. Desta forma mantém o conteúdo, mas modifica a forma. (ibidem).

Das 18 deliberações a respeito, oito disseram diretamente respeito às Fundações Educacionais – o que possibilita dizer que o Plano feito segundo um processo de ampla participação encaminhava o ensino superior no estado e portanto também a formação de professores por meio das Fundações. Mas, note-se, propondo a transformação de fundações em IES, públicas e gratuitas, e a criação de outras onde “houver real necessidade”. Para tal propunham: 1. que o governo devia dar às fundações o mesmo tratamento que disponibilizava à UDESC; 2. que deveria haver destinação de recursos; 3. cedência de professores com ônus para o Estado; 4. destinação de verbas em Obrigações Reajustáveis

do Tesouro Nacional para a implantação e manutenção de restaurantes universitários nas fundações educacionais; 5. concessão e maior autonomia às fundações. As demais diziam respeito: 1. à criação de cursos de licenciatura em todas as áreas e/ou disciplinas; 2. criação das habilitações em educação pré-escolar e alfabetização nos cursos de pedagogia das IES; 3. reformulação e revisão dos currículos.

Eis que o Plano de Educação 1984-1987 defendia a oneração do Estado para a formação de professores. O resultado não foi bem esse; como se sabe, o plano não foi implementado, sequer ele foi aceite pelo CEE, a quem cabia deliberar a respeito porque era da sua alçada a aprovação dos planos de educação. O plano fruto de um amplo debate e construção com representantes de vinte regiões educacionais do estado foi considerado apenas um instrumento alimentador das ações do governo no campo educacional. Mas que subterfúgios foram feitos? Como abertamente rejeitar um plano construído num processo democrático participativo? Afinal, isto significava o Conselho enfrentar a força do movimento de educadores. Na verdade e conforme o próprio representante do CEE na Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação “O Conselho nunca aceitou isso. O Conselho não imaginava que o processo de democratização fosse elaborar um Plano... apenas ser um subsídio tipo consulta popular” (DAROS, 1999, p. 123). Em contrapartida, o conselheiro reconheceu não ter o conselho condições políticas para “impor qualquer coisa” (ibidem). A decisão foi desconsiderar o trabalho desenvolvido recorrendo ao artifício do aparelho ideológico do Estado o arcabouço jurídico e instrucional decretando tecnicamente que o Plano não era um Plano e que só ao Conselho cabia a atribuição de fazer o Plano. Com essa manobra eram definidos até onde o movimento docente podia ir – o nível das sugestões e não das deliberações. Confirmava-se o entendimento dos professores de que era necessário modificar a composição do Conselho e a escolha dos conselheiros que devia ter a representatividade das categorias e agentes ligados à educação no Estado. O que se seguiu foi a demonstração de um embate “tão forte que exauria” entre o movimento de professores organizado na Comissão de Implantação do Plano que devia atuar na própria Secretaria, com as suas contradições internas, e o governo com seus órgãos – SE e os demais aparelhos do Estado –, Conselho, aparato institucional e jurídico. Ao finalizar o Governo Amin a

questão da implantação do plano não estava resolvida, coube ao Governo Pedro Ivo, agora do MDB (1997-1981), a decisão que foi pela extinção da Comissão de Implantação do Plano sob o argumento também escorado no arcabouço técnico: “que o documento que há quase dois anos era considerado o Plano Estadual de Educação, não era um Plano. ‘Plano’, disse ele, são normas específicas fundamentadas e consolidadas pela sua aprovação legislativa. E é isto que nós pretendemos fazer...” (ibidem, p. 136). Morria aqui o plano de oneração do Estado para a formação de professores e ficava evidente o controle na definição dos rumos para a categoria. Entretanto o movimento docente, com todas as suas contradições, desafiava o controle que as oligarquias, representantes do capital, exerciam no estado catarinense.

Na ordem burguesa e na sua fase de capital monopolista, para que o capital e seu poder se mantenham, pode recorrer à “queima” de forças produtivas, de tempo e de produtos. O capitalismo é por si mesmo um sistema que pode conviver com o desperdício para manter-se no poder. Anos de trabalho do movimento dos educadores, custos despendidos foram agora desconsiderados, estamos numa formação que pode desperdiçar trabalho e frutos do trabalho. O Conselho continuou a ser nomeado e a exercer controle sobre o Sistema Catarinense de Educação e em lugar do Plano o Governo Pedro Ivo, também em conformidade com o que acontecia em outros estados da federação, teve de haver-se com a elaboração da primeira versão da Proposta Curricular promovida ao final por um grupo de professores que com a vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) chegaram à SE. A proposta para o ensino de história já foi nosso objeto de estudo, como já dissemos. Ora a Proposta Curricular só foi aprovada e teve seu início de implantação em virtude da presença de educadores compromissados com um processo democrático, participativo. O primeiro texto, então, deve-se a um pequeno grupo de professores e sua efetiva implantação nunca se deu. A segunda versão menos coesa do ponto de vista teórico constitui-se em uma manta de retalhos, uma “sopa de pobres”.

O PEE 1985-1988 acabou por expressar o possível para a época na qual foi introduzido. É aqui importante destacar que os conceitos de democracia e cidadania nele contidos expressam visões pouco críticas, é que o movimento dos educadores era possuidor

de ideologias contaminadas, era permeado por um senso comum, pela ausência, na maioria de seus representantes, de uma visão crítica, prevalecia um entendimento que para controlar os aparelhos do Estado era preciso, apenas, haver participação dos educadores, aliás, algo reconhecido, em documento – diagnóstico de 1993 –, pela própria SE, quando abordava o PEE 1985-1988, destacava a mudança metodológica na produção do diagnóstico para a elaboração do PEE e elaboração do próprio Plano, salientando a “extensa e profunda participação”. Uma participação que se exauria já que a resistência para garantir a sua manutenção era uma barreira que para ser superada talvez necessitasse de menos incertezas e ambigüidades do que as que permeavam o movimento docente e sua representação na Comissão Estadual de Implementação do Plano. Democracia e cidadania foram os dois grandes motes do movimento. Ora, são termos que precisam ser definidos, precisam de atributos. As ambigüidades e a presença do senso comum, a falta de pensamento crítico e de uma definição política ante a maneira como a democracia se organiza na ordem burguesa concorreram para que o movimento não conseguisse impor um novo exercício do controle do Estado. Para tal, somente participação controlada pelas forças da manutenção não bastou. Falar em democracia, por si só, não dá conta de efetivas mudanças, democracia não anula as lutas de classe, ao contrário, ela é a manifestação da existência de sociedades de classes que se organizam na forma de Estado que podem ser mais ou menos democráticos. Ainda que aparentemente democracia seja uma forma só do Estado na ordem burguesa (pode haver outras formas como a ditatorial), na verdade e conforme Lenine (1980), no seu texto *Estado e revolução*, o Estado burguês não foi o único tipo de Estado de classe a poder organizar-se alternadamente como democracia e como ditadura: além das democracias burguesas, existem, igualmente, democracias escravistas (exemplo de Atenas) e democracias feudais (exemplo as Repúblicas italianas na Idade Média). Evidentemente, para Lenine esses diferentes tipos de democracia não se equivalem. Num Estado burguês, a democracia é mais desenvolvida (ampliação, extensão) que em qualquer Estado pré-burguês (escravista, feudal); é que se todos os tipos de democracia têm em comum o fato de implicarem uma participação mais ou menos ampla da classe exploradora, apenas a democracia burguesa permite um mínimo de organização à classe explorada. Na democracia burguesa direitos como liberdade de reunião, de associação, de palavra e de

imprensa são usufruídos prioritariamente pelas classes proprietárias que dispõem de prédio, meios de comunicação, dinheiro e tudo quanto seja necessário para transportar essas liberdades do plano da Constituição para o plano da prática cotidiana de classe; mas a classe explorada pode, graças a um esforço coletivo, chegar a usufruir minimamente desses direitos e a constituir, assim, alguma forma de organização da luta contra a classe exploradora. Lenine revela-nos, portanto, o duplo aspecto da democracia burguesa: de um lado, o seu caráter de classe, do outro, o seu maior desenvolvimento, comparativamente às democracias pré-burguesas (escravista, feudal).

E como as transições democráticas são processos abertos e cheios de contradições, a capacidade demonstrada pelo movimento de professores de Santa Catarina que pode expressar uma demanda específica – a política educacional – não garantiu que este movimento tivesse uma visão de sociedade e de Estado que clareasse estratégias e procedimentos para o convívio com um processo decisório que ainda era muito impregnado pelos valores do estado autoritário. (DAROS, 1999, p. 137).

Mas e também se a república democrática é a melhor forma política de Estado para o proletariado em regime capitalista, não temos o direito de esquecer que a democracia só se legitima, para a classe que vive do trabalho, quando se coloca em duplo sentido: na proteção das instituições democráticas, mas também na sua superação. É preciso atribuir, portanto, as devidas finalidades à democracia conforme os interesses de classe em conflito. Assim, há finalidades diferentes materializadas nos aparelhos do Estado. Ao final da década de 1980, e então com um governo do PMDB, Pedro Ivo e Cacildo Maldaner, do partido de oposição e de resistência à ditadura, e, portanto, em princípio, também aos governos que sustentaram a desoneração e o controle do Estado, o estado em Santa Catarina continuaria desonerando-se e controlando a formação de professores, numa manifestação de que não tinham mudado os interesses de classe na condução do estado. Esvaziado do seu conteúdo histórico o conceito de democracia pode confundir em lugar de esclarecer. O mesmo pode-se dizer em relação ao conceito de cidadania, tão presente no movimento de educadores na década de 1980 e também no de Santa Catarina. Da mesma forma que democracia, sem os atributos e as finalidades pode estabelecer-se a confusão de que se está numa ordem de

iguais, também o conceito de cidadania com a ausência da formação social a que se reporta, ao ser universalizado é descolado dos interesses de classe.

Tal como vimos no estudo que fizemos sobre democracia, cidadania coloca-se em relação a sociedades onde há conflitos de classes. Diz respeito às relações com o Estado, que é a maneira como as sociedades atravessadas por interesses antagônicos organizam os seus conflitos. Nas sociedades antigas gregas e romanas houve fortes lutas para a ampliação de direitos de pertença à pólis, no caso da Grécia, a politéia, no caso de Roma, a *civitas* englobava a cidade e o estado. “Se para os gregos havia primeiro a cidade, polis, e só depois o cidadão, polites, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade” (FUNARI in PINSKY, 2003, p. 50).

Na Idade Média cidadania disse respeito à pertença ao mundo cristão, já que a ordem se fazia pelas relações com Deus mediadas pela Igreja católica apostólica romana. É no contexto da modernidade e na constituição dos Estados modernos, quando a política desce do céu para a terra e se estabelece a ordem burguesa que temos de entender o conceito de cidadania, porque a ordem hoje é ainda burguesa. A Revolução Francesa consagrou o termo *citoyen* em oposição a súdito na relação com o Estado absolutista em que o Estado era o rei. “L’Etat sait moi” dizia Luis XIV, era a ele que os súditos se dirigiam. Fundamentada inicialmente em princípios do movimento iluminista de igualdade, fraternidade e liberdade, foi-se fazendo no confronto intenso dos interesses das classes sociais e suas subdivisões, frações de classe. Após a perda da hegemonia (condução do processo) pelos jacobinos e a Conspiração dos Iguais que pela voz de Grachus Babeuf (1760-1790), ex-jacobino, “propunha uma nova revolução – ‘a última, a definitiva’ –, que extinguiria o direito à propriedade privada da terra e firmaria o princípio socialista (o termo ainda não era usado) de que o direito à propriedade era sempre limitado pelo interesse social” (KONDER in PINSKY, 2003, p. 172). A conquista dos direitos de cidadania inscreve-se nas lutas históricas das classes trabalhadoras na ordem burguesa. O desfecho do processo da Comuna de Paris que de março de 1871 e por 72 dias governou a cidade foi demonstração mais cabal de que cidadania tal como era entendida e vem sendo feita é como democracia, o possível nos conflitos entre as classes trabalhadoras e o capital, na ordem

burguesa. Portanto, os seus limites e alcances dependem da correlação dos interesses e das forças entre o trabalho e o capital. E, assim, o controle da formação de professores para uma educação cidadã inscreve-se nos interesses do capital, enquanto Estado nas suas variáveis como seja a do estado de bem-estar social ou do Estado neoliberal. Conforme Marx e Engels, as idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritualmente* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, às idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias: portanto, a expressão que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação (MARX; ENGELS, 1986, p. 55-56). Daqui decorre que não é somente o conhecimento que trás o poder como apregoam alguns que defendem a sociedade de conhecimento, mas sim que o poder detém conhecimento e o conhecimento necessita do poder. Isso é muito relevante, se considerarmos que o conhecimento é uma produção histórica, e, portanto também pode ser da posse da classe que vive do trabalho e constituir-se em uma arma poderosa para se fazerem mudanças societárias.

A propósito dessa visão de senso comum que perpassou a feitura do PEE 1985-1988, a equipe que elaborou o Diagnóstico Estadual do Setor Educacional de Santa Catarina, composta por professoras universitárias, a título de desabafo e de chamada aos compromissos, assim se expressou:

A enorme precaridade de funcionamento das escolas públicas, bem como a enorme precaridade dos cursos de formação de educadores, expressam o interesse da classe dominante na reprodução do senso comum próprio das maiorias. O presente PEE é um desafio a chamar à responsabilidade todos aqueles que, no interior das universidades ou cursos superiores espalhados pelo território catarinense, demonstram sensibilidade para com o problema da escola pública. É fundamental a realização de pesquisas que busquem o aprofundamento daquilo que é imprescindível para o encaminhamento de soluções conseqüentes para o problema [...]. A menor ou maior precaridade do Plano expressa, também, a menor ou maior precaridade das instituições que deveriam caracterizar-se pela transmissão e pela produção de conhecimento relacionados com a transformação

da realidade escolar. Elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores catarinenses do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica é responsabilidade de todos aqueles que se afirmam comprometidos com as causas populares. Alcançar o nível da consciência filosófica significa, ao contrário do senso comum (mas a partir dele, de seu núcleo válido – o bom senso), apresentar uma visão de mundo unitária, articulada, coerente, intencional. Chegar a esta visão implica passar pela mediação do teórico. (AMORIM et al., 1986, p. 84).

O movimento de professores que na década de 1980 propôs a oneração do Estado e novas formas de controle da educação em Santa Catarina fosse pela presença da representação alargada na SE, fosse pela constituição do CEE de forma que atendesse à representatividade das categorias de trabalhadores e agentes envolvidos com a educação foi expressão de algo que ainda precisa ser melhor explicado. Os rearranjos que se seguiram possibilitaram a reorganização em outros níveis da desoneração e do controle do Estado para a formação de professores. Há que se reconhecer, contudo, a importância do movimento para: 1– colocar a discussão acerca da questão educacional na boca do povo; 2- para a deflagração de processos democráticos de gestão da educação, como a constituição dos conselhos de educação; 3- para a deflagração das discussões e definições dos projetos político- pedagógicos.

Entretanto, em Santa Catarina a expansão da formação de professores em nível superior continuou sendo feita pelo sistema ACAFE.

No início da década de 1980 houve no Estado um crescimento do ensino superior na ordem de 13,30%, diminuindo nos anos seguintes, mas mantendo na década um acumulado. Em 1980 estavam matriculados 26.198 alunos nos cursos de graduação; em 1991, a matrícula elevou-se para 47.895. Veja-se o que segue:

A expansão da matrícula foi mais significativa nos primeiros anos da década. De 1980 para 1981 aumentou 13,305%, e no ano seguinte 10,72%. Nos anos posteriores, o crescimento foi menor, conforme o quadro que segue:

Quadro 13 – Santa Catarina/Ensino Superior/Matrícula Inicial – 1980/1991.

ANO	MATRÍCULA	%
1980	26.189	-

1981	29.672	13,305
1982	32.855	10,72
1983	34.824	5,99
1984	35.782	2,75
1985	37.036	3,5
1986	38.500	3,95
1987	40.971	6,42
1988	41.615	7,73
1989	-	-
1990	45.587	-
1991	47.895	5,06

Fonte: Santa Catarina (, 1986, p. 70). Dados de Matrícula.

Brasil (1991, p. 39). Santa Catarina (1994, p. 90).

Porém, se virmos esses mesmos dados considerando a faixa etária dos 20 aos 24 anos, houve um crescimento contínuo, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 14 – Ensino Superior (Graduação). População na Faixa Etária de 20-24 anos Matrícula Inicial (Total e Taxa de Atendimento – 1980/1991).

ANO	POPULAÇÃO 20-24 ANOS	MATRÍCULA TOTAL	TAXA
1980	374860	26189	6,99
1981	382545	29672	7,76
1982	390389	32855	8,41
1983	398389	34824	8,74
1984	406555	35782	8,8
1985	414889	37.036	8,93
1986	423394	38500	9,09
1987	423073	40.971	8,94
1988	440930	41615	9,43
1989	449969	-	-
1990	459193	45587	9,93
1991	468606	47895	10,22

Fonte: Santa Catarina (1990, p. 70).

Dados de Matrícula – 1980/1986. Dados de matrícula – 1987/1988. Brasil (1991, p. 39).

Dados de matrícula 1991.

IBGE (1982, p. 28).

Dados Populacionais – 1980.

Santa Catarina (1994, p. 90).

Desse total de matrículas no ensino superior, e relativamente por unidade de ensino, 85,0% cabia ao sistema ACAFE, como se vê no quadro que segue, na qual podemos também observar a relação aluno professor:

Quadro 15 – Santa Catarina -Ensino Superior (Graduação).

DEP. ADM.	UNIDADE DE ENSINO		MATRÍCULA		DOCENTE**	
	Nº Abs.	Rel %	Nº Abs.	Rel %	Nº Abs.	Rel %
Federal	1	5,00	12.066	25,19	1.982	41,57
Estadual	1	5,00	3.720	7,77	457	957
Municipal*	17	85,00	30.705	64,11	2.329	48,85
Particular	1	5,00	1.404	2,93	-	-
TOTAL	20	100,00	47.895	100,00	4.768	100,00

Fonte: Santa Catarina (1994, p. 92).

Do total de cursos então ofertados (186) nas IES, 40% atuavam na formação de profissionais do ensino de 1º e 2º graus, portanto nas licenciaturas, e assim distribuídos:

Quadro 16 – Cursos de Formação de Professores no Sistema ACAFE.

FUNDAÇÕES/UNIVERSIDAD ES	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	LOCALIZAÇÃO	CURSO
1-Fundação Educacional Regional Jaraguense (FERJ)	M	Jaraguá do Sul	Administração Pedagogia
2-Fundação Unificada do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	M	Joaçaba	Ciências do (1º Grau), Estudos Sociais e Pedagogia,
3- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	E	Florianópolis	Educação Artística, Educação Física, História e Geografia Física, História, Geografia, Pedagogia

4-Universidade do Estado Sul de Santa Catarina (Unisul)	M	Tubarão	Ciências de 1º Grau, Ciências Matemáticas-2º Grau, Estudos Sociais, Filosofia, Geografia, História Letras, Pedagogia
5-Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	M	Itajaí	Estudos Sociais, Geografia, História, Letras, Pedagogia
6-Universidade Regional de Blumenau (FURB)	M	Blumenau	Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia
7-Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense	M	Canoinhas	Pedagogia
8-Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense	M	Concórdia	Educação Física e Pedagogia
9-Fundação Educacional do Norte Catarinense (FUNORTE)	M	Mafra	Ciências do 1º grau
10-Fundação Educacional do Alto vale do Itajaí (FEDAVI)	M	Rio do Sul	Pedagogia
11-Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense	M	Curitibanos	-
12-Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE)	M	Caçador	Educação Artística Letras e Pedagogia
13-Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (FEMARP)	M	Videira	Pedagogia
14-Fundação Educacional da Região de Joinville (FURG)	M	Joinville	Educação Física, Educação Artística, Geografia História Letras e Matemática
15-Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC)	M	Lages	Ciências Sociais, Letras, Matemática e Pedagogia
16-Fundação Educacional de Brusque (FEBE)	M	Brusque	Ciências de 1º grau, Estudos Sociais, Filosofia e Pedagogia
17-Fundação de Ensino do Desenvolvimento Oeste (FUNDESTE)	M	Chapecó	História, Letras, Matemática e Pedagogia

18-Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI)	M	Criciúma	Ciências do 1º grau, Biologia e Matemática do 2º grau, Educação Artística, Educação Física, Letras e Pedagogia
19-Associação Catarinense de Educação (ACE)	P	Joinville	Pedagogia
20-Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	F	Florianópolis	Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia

Fonte: SEC/ DIRP/GEINF. Santa Catarina (1994, p. 93-94).

Como se pode observar, somente a UFSC possuía cursos para o maior número de licenciaturas com destaque para os cursos de física e química inexistentes nas Fundações e universidade do sistema ACADE. Observe-se também que das fundações criadas na década de 1960 e 1970, só a de Blumenau tinha alcançado o nível de universidade, as demais trilhavam esse caminho na década de 1990. (Também se observa que as fundações implantavam cursos em outras áreas que não das licenciaturas para a formação de professores, no relatório que aqui nos serve de fonte isso pode assim ser entendido.).

Ainda para que possamos ver o quanto que cada IES contribuía com o ensino superior e deste com a formação de professores vejamos o quadro que segue e a relação professor aluno, sendo que a FURB e UNIVALI juntas ultrapassavam o total de alunos matriculados na UFSC e os professores não perfaziam um terço do número na UFSC, o que tem a ver com o fato de as fundações concentrarem as atividades dos docentes no ensino. A pesquisa era praticamente inexistente nessas instituições e a dedicação à docência excessiva.

Quadro 17 – Ensino Superior (Graduação) – Docentes e Matrícula Inicial por unidade de Ensino – 1991.

UNIDADE DE ENSINO	DOCENTES ¹⁷	MATRÍCULA GRADUAÇÃO
-------------------	------------------------	---------------------

¹⁷ Os Dados para os Docentes são de 1990.

UNIPLAC	159	1734
FEPLAC	36	34
UNISUL	260	3.502
UNIVALI	239	6.196
FURJ	271	2.457
FERJ	34	418
FEDAVI	51	703
FEBE	73	423
FUCRI	226	2.230
FUNORTE	39	607
FUNPLOC	50	486
FEARPE	82	580
FEMARP	73	647
FUOC	76	1.260
FEAUC	63	530
FUNDESTE	209	1.797
FURB	388	6.794
UDESC	457	3.720
UFSC	1.982	12.066
ACE	-	1.404
Total	4,768	47.895

Fonte: Santa Catarina (1994, p. 92).

No sentido de “disciplinar o processo de expansão e regionalização” do sistema fundacional, o estado foi dividido em 8 distritos geo-educacionais, cada um deles ainda dividido em subdistritos; a intenção era compatibilizar a oferta de cursos evitando a duplicação ou a baixa demanda, na verdade estamos perante um sistema que é mantido segundo os princípios que regem o mercado, sendo assim o ensino é uma mercadoria a ser comprada por aqueles que a procuram e a ser vendida pelas diretorias das fundações.

3 – AFIRMAÇÃO DO CONTROLE E DA DESONERAÇÃO DO ESTADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - A DÉCADA DE 1990

Ora qual é o custo da produção da própria força de trabalho? E o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício. Portanto quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário.
(MARX; ENGELS, 1983, p. 7)

Vimos que a década de 1980 foi marcada pela presença dos movimentos sociais e analisamos o movimento dos educadores e como num processo marcado pela ampla participação, entendida como garantia de democracia, o Estado foi atravessado pelas reivindicações, entre outras, para o que aqui consideramos, de uma representação para o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina que fosse legitimamente representativa das entidades ligadas à educação e de todo o Estado e também a reivindicação saída do congresso dos educadores e inscrita no Plano de Educação 1985-1988 que o Estado se onerasse pela formação dos professores e que fosse uma formação boa. Vimos também que apesar de serem tempos de abertura política e de instalação de formas democráticas os educadores catarinenses não conseguiram o que reivindicavam. Esse processo demonstra que os educadores se constituíam numa categoria de trabalhadores organizados que se tinha ampliado e fortalecido no processo de demanda por educação iniciada, em Santa Catarina na década de 1960, quando então o Estado acelerou um projeto de industrialização com uso de trabalho intensivo. Entre 1967 e 1976 houve um grande

aumento de matrículas, “principalmente no segundo grau, que cresceu 457,40%” (DAROS, 1999, p. 104). Nesse quadro a formação de professores ampliou-se significativamente, liderados pela Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC) os professores foram impondo ao governo garantias para o seu trabalho, como: vínculo efetivo, enquadramento, plano de carreira, horas de trabalho e descanso. Isso se inscrevia, em Santa Catarina, no quadro do capital monopólico no qual, desde 1960, havia a redefinição da acumulação de capital que passou a contar para o aumento da produtividade social do trabalho com a educação como mediadora desse processo, lembre-se aqui a fala do governador Celso Ramos no início que o Estado “perdia substância” e a de Colombo Salles dez anos depois de que tudo caminhava bem. Ora, Santa Catarina contou para tal com o trabalho de planejamento elaborado com a assessoria da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), na qual havia uma tendência a considerar a teoria do capital humano e a tese de que o crescimento econômico devia ser enfrentado contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos, sendo o Estado um agente (um ente que age em nome de) indutor do crescimento econômico. O Estado de Santa Catarina criou estruturas próprias de financiamento, ajudou a transformar empresas pequenas em grandes com atuações multinacionais, como é próprio do capital monopólico. Nesse contexto, por um lado a educação foi encaminhada como promotora da valorização do capital e, por outro, contraditoriamente, a educação consubstanciou-se como um acesso das classes subalternas, ao saber socialmente produzido. Entretanto, a formação de professores e sua atuação foram controladas apesar do movimento de educadores, haja vista os resultados das lutas travadas pela categoria aqui já analisadas. A formação de professores na década de 1990 que agora passa a nos ocupar vai sofrer um acentuado controle e desoneração por parte do Estado, já nos quadros da reorganização do capital e segundo um novo patamar de acumulação para o que têm sido importantes as políticas neoliberais.

3.1 O Cenário da Afirmação do Controle do Estado no Contexto da Reestruturação Produtiva e do Neoliberalismo

O sistema capitalista vem enfrentando, desde o final da década de 1970, uma crise de acumulação. Na visão de Ricardo Antunes uma crise com os seguintes sintomas: 1.

queda da taxa de lucro, dada, entre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força do trabalho conquistado durante todo o período pós-1945 e pela intensificação das lutas sociais dos anos de 1960, que objetivavam o *controle social da produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2. esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração de consumo que se acentuava. Tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; 3. hipertrofia financeira, que ganhava *relativa* autonomia ante os capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na fase do processo de internacionalização; 4. maior concentração dos capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5. crise do Welfare State ou “Estado de bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6. incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimem esse novo quadro crítico (ANTUNES, 1999, p. 30). Para Harvey, de modo mais geral, já o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Entretanto, havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam a flexibilidade de planejamento estável em mercados de consumo invariante; havia também problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”), a tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente intrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. Ora, a rigidez dos compromissos do Estado foi-se intensificando à medida que programas de

assistência (seguridade social, direito de pensões) cresciam sob pressão para aumentar a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. O único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, na capacidade de imprimir moeda em qualquer montante necessário para manter a economia estável. E, assim, começou a onda inflacionária que acabaria por afundar a expansão do pós-guerra. Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração aparentemente indomável (HARVEY, 1996, p. 135). Segundo esse autor uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começa a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta, chamada de *acumulação flexível*, que é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (ibidem, p. 140).

Para Ricardo Antunes, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo foi a expressão fenomênica de uma crise mais profunda e estrutural do capital, com destaque para: 1. tendência decrescente da taxa de lucro; 2. o sentido destrutivo da lógica do trabalho, presente na intensificação da lei destrutiva decrescente do valor de uso das mercadorias; 3. incontrollabilidade do sistema de metabolismo social do capital; 4. no desencadeamento da crise estrutural começava também a desmoronar o mecanismo de regulação que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa, e teve como resposta um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação caracterizado por: 1º advento do neoliberalismo; 2º privatização do Estado; 3º. desregulamentação das leis do trabalho; 4º desmonte do setor produtivo estatal; 5º. intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores; 6º ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a

classe trabalhadora e contra as condições vigentes no fordismo na fase keynesiana. E ainda, para esse autor, a reestruturação em curso se dá com: 1. intensificação da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, necessária para a reposição do processo de valorização do capital (na contradição, aumento da mais-valia e redução do valor do trabalho do produtor); 2. valorização do descartável, do supérfluo, da aparência (fetichização da mercadoria e na contradição da perda do valor de uso da mercadoria); 3. a qualidade está no descartável. A “qualidade total” torna-se, ela também, a negação da durabilidade das mercadorias; 4. novas formas de intensificação flexibilizada do trabalho cujo objetivo é a intensificação das condições de exploração da força do trabalho, reduzindo funções presentes na organização fordista e que agora passaram para as máquinas informatizadas ou foram assumidas por trabalhadores polivalentes (poli-especialização ou despecialização, ou a especialização passou para as máquinas); 5. automação e/ou semi-automatização com grande destruição dos níveis de emprego e da precarização do trabalho, com altos índices de desemprego; 6. se na fase fordista a empresa media-se pelo número de seus trabalhadores, nessa fase da empresa enxuta, da produção e do trabalho flexibilizado, quanto menos trabalhadores tem uma empresa, quanto mais subcontrata ou terceiriza, numa rede da qual mantém o controle em processos conhecidos como o Kanban, *just in time*, Kaisen, *team work*, CCQ, gerência participativa, sindicalismo dentro das empresa e que em certas medidas foram introduzidas na produção de carros da Toyota. O processo de produção de tipo toyotista, por meio dos *team work* supõe, portanto, uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelo sistema de luzes. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando ele se reduz. Na fábrica Toyota, quando a luz está verde, o funcionamento é normal, com a indicação da cor laranja, atinge-se uma intensidade máxima, e quando a luz vermelha aparece é porque houve problemas, devendo-se diminuir o ritmo produtivo, a apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo de trabalho, configuram um quadro extremamente positivo para o

capital, na retomada dos ciclos de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade (ANTUNES, 2003, p. 56-57).

A reorganização da acumulação a que acabamos de nos referir fez-se pela implantação das políticas neoliberais. Na Inglaterra, Estados Unidos, Chile os governos deram conta de efetivar políticas neoliberais de privatização de serviços públicos, de enfraquecimento dos sindicatos, de corte de direitos e garantias sociais, prejudiciais aos trabalhadores e corte de impostos diretos, desregulamentação dos mercados financeiros medidas favoráveis ao capital. Na verdade, “um profeta desonrado em sua própria terra nos anos 1950 e 1960, Hayek¹⁸ era agora consagrado por Reagan, Thatcher e outros chefes de Estado como o visionário prático de sua época” (ANDERSON, 2003, p. 88). Levadas inicialmente a cabo por governos conservadores: Thatcher do Partido Conservador Inglês e Reagan do Partido Republicano dos Estados Unidos, as políticas neoliberais foram preservadas e ampliadas, como teste de uma verdadeira hegemonia, nos governos dos seus adversários nominais: de Clinton, nos Estados Unidos, de Blair na Inglaterra, de Schroeder na Alemanha, de De La Rúa na Argentina, embora tenham chegado ao poder repudiando as doutrinas de acumulação e desigualdade dos seus antecessores.

Então, se o neoliberalismo fazia sua batalha de frente ainda no colapso da experiência comunista da União Soviética ao final da década de 1980, na década seguinte ele saiu vitorioso, agora sem a polarização do campo de força da Guerra Fria e “sem a necessidade de a direita radical deter o poder” (ibidem, p. 88).

Enquanto, já na década de 1980, isso acontecia nos países centrais do sistema capitalista, e quando, pela primeira vez na história, o capitalismo se proclamava como tal,

¹⁸ Friederich Hayek escreveu *O Caminho da servidão* em 1944, o seu alvo era o Partido Trabalhista Inglês, hoje chefiado por Tony Blair, Ah a História da humanidade e suas contradições e lutas de classe. Após o final da II Guerra Mundial (1945), em 1947, enquanto eram lançadas as bases do Estado de bem-estar social na Inglaterra e outros países, Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pélerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do *New Deal* norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michel Polany, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pélerin, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos (ANDERSON in SADER; GENTILI, 2000).

impunha uma ideologia que defendia o fim da história, a chegada de um ponto final no desenvolvimento social e o estabelecimento de uma ordem baseada nos mercados o Brasil fazia a sua travessia com todas as ambigüidades e contradições de um regime republicano de Estado ditatorial, intervencionista, regulador para um regime democrático, no qual as políticas tinham de ser discutidas com mais agentes e representantes de classes, entidades e movimentos sociais, um pouco na contramão do que acabamos de analisar, pois, em 1988, elaborava o que se chamou de Constituição Cidadã. Assim, “enquanto estávamos aqui, a duras penas, escrevendo na Constituição – aliás, pela primeira vez na nossa história – direitos sociais, no resto do mundo e, especialmente, no chamado mundo ocidental, o trajeto que se fazia ia exatamente no sentido oposto” (NETTO, 2000, p. 14).

Do ponto de vista econômico, o Brasil, na década de 1980, ainda pôde, à custa do endividamento nos anos de 1970, continuar os seus projetos de industrialização. Com as mudanças operadas na reestruturação da acumulação, e a partir de 1982 com a quebra do padrão de financiamento, o aumento das taxas dos juros norte-americanos e sobrevalorização do dólar, o Estado brasileiro e os Estados da União tiveram o seu papel de indutores do crescimento econômico reduzido. Nesse contexto “o capital multinacional, principalmente o financeiro, passa de fato a comandar o processo de acumulação” (GOULARTI FILHO, 2002, p. 332). A reorganização não se processa por um livre-mercado mas antes por novos patamares intervencionistas. É dentro desse quadro que precisamos entender a reafirmação da desoneração e do controle do Estado para a formação dos professores em Santa Catarina, pois, efetivamente, se concretizam políticas para a formação de professores que não são somente próprias do capital monopolista com forte acento ainda nos projetos industriais, mas, antes, agora, têm a ver com os interesses integracionistas e internacionais próprios do capital monopólico imperialista, com o acento máximo dos interesses do capital especulativo e os ajustes para o exercício de um poder quase ilimitado. Então, a contradição, no Brasil, quando da elaboração da Constituição Cidadã, em 1988, é dupla, primeiro porque ao mesmo tempo em que deixava inscritos os direitos da cidadania, eles eram reduzidos nos países centrais do capitalismo, e segundo porque em virtude de ter que rever e se adaptar aos novos padrões de financiamento

controlados pelo capital especulativo se compôs com as decisões tomadas nas agências internacionais e nas quais está sob suspeita a ampliação dos direitos sociais incluindo a educação para todos e em todos os níveis, como o movimento dos educadores tentou pelo projeto Jorge Hage incluir na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse cenário a educação passou a ser vista com dupla face: uma mercadoria a ser fornecida por empresas, é por conta disso que cresce o empresariamento na educação e também para a formação de professores, o que desonera mais uma vez o Estado, e por outro um controle da formação amarrado num patamar maior pela reforma do Estado brasileiro, à lógica do progresso técnico como progresso em geral da humanidade e que vai configurar-se no arcabouço jurídico institucional promovido pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), para a formação de professores, acatado no Estado de Santa Catarina e promovido pelos cursos de formação de professores, configurado por uma ideologia do professor pesquisador, do professor reflexivo e formação de competências. O fato de a educação e de a formação dos professores serem pensadas e conformadas na reforma do Estado brasileiro obriga-nos a dar inicialmente atenção às decisões, às orientações e políticas em âmbito nacional para depois nos determos como se expressaram no Estado de Santa Catarina.

3.2 O Controle do Estado pela Lógica da Integração ao Capital Globalizado

Se na década de 1980 e no processo da transição democrática, que desembocou na elaboração da Constituição Cidadã, os setores modernizantes da burguesia não conseguiram se articular num único bloco, (a eleição de Collor de Mello representou uma aposta externa, o candidato seria Salim Maluf), passado que foi o *impeachment* e o Governo Itamar Franco, a burguesia armou em torno de FHC um novo consenso e que exigiu uma profunda reforma do Estado.

Na primeira metade da década de 1990, esse consenso deriva de algo novo: pela primeira vez, desde a crise da ditadura, passando pela Nova República, pelo processo de constitucionalização e pelo primeiro presidente eleito, há uma nova hegemonia no comando burguês do país. Isso é algo inédito na história política brasileira – ganha hegemonia, nos

centros decisórios estatais, aquela parcela que passa a representar o capital financeiro. Com FHC o que acontece é um deslocamento muito claro, no âmbito do aparelho decisório do Estado brasileiro, das influências e do sentido de classe. Trata-se, agora, de um bloco que é burguês, um bloco conservador modernizante, mas que tem uma clara hegemonia no seu interior. E dizendo de uma maneira clara: é o governo dos banqueiros (NETTO, 2000, p. 15).

Os interesses hegemonicamente conduzidos pelo capital especulativo, conforme José Paulo Netto (2000), impuseram duas tarefas: a primeira, foi quebrar as resistências político-sociais, e isso foi feito com invulgar competência nos dois primeiros anos do Governo FHC, em dois níveis. Primeiro, pela repressão aberta – é bom não esquecer que o primeiro movimento, de contestação ao Governo FHC, foi a greve dos petroleiros em 1995 – e, naquele momento o aparelho de Estado, herdado da ditadura, foi posto em ação contra os trabalhadores numa receita de Thatcher na greve dos mineiros e do Reagan na greve dos operadores do voo em Nova Iorque, ou seja, a primeira expressão foi a violência. A greve dos petroleiros em 1995 foi uma resistência ao processo de privatização da Petrobras. Segundo Lucena (2004), após a eleição de FHC para a presidência e a submissão de seu governo às políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI), foram remetidas ao Congresso Nacional cinco emendas alterando a ordem econômica na Constituição do Brasil: a quebra do monopólio estatal do petróleo, das comunicações, da navegação de cabotagem, do gás canalizado e a eliminação da diferença constitucional entre empresas brasileiras de capital estrangeiro. Essas emendas visavam ajustar a economia brasileira aos imperativos dos homens de negócios transnacionais, possibilitando a abertura de espaços para a privatização das empresas estatais. Ainda segundo o mesmo autor, a greve na Petrobras foi capitalizada contra os trabalhadores: Com o seu desenrolar, e a falta de derivados promovida pelas distribuidoras, criou-se um conflito entre os setores e o monopólio da Petrobras de um lado, e a população do outro. As forças liberalizantes aproveitaram-se para construir uma campanha em favor da competitividade internacional e da abertura da economia nacional como pressuposto para a redução dos preços e maior oferta de produtos. Ao mesmo tempo, iniciou-se um processo visando à neutralização da

resistência operária aos processos que ainda estavam por vir: trabalhadores foram demitidos, os sindicatos foram multados por dia de greve, totalizando um prejuízo de cerca de US\$28 milhões às entidades (LUCENA, 2004, p. 152-153).

O Governo FHC não se limitou à repressão policial e aos mecanismos de força da polícia (queremos lembrar que têm a sua eficácia), não ficou só nisso, ademais de quebrar as resistências políticas e sociais, do ponto de vista da repressão aberta, o núcleo central do Executivo jogou fortemente numa renovação ideológica da sociedade brasileira. Nunca a luta ideológica foi tão intensa, foi tão violenta e tão forte quanto no primeiro mandato FHC, com a inteira desqualificação das oposições e de todas as propostas alternativas às políticas de governo.

A segunda tarefa adotada consistiu na campanha ideológica que se caracterizou: 1. por uma verdadeira cruzada contra o Estado, e aqui contra as universidades federais, tidas como ineficientes; 2. por uma investida contra um projeto nacional como uma idéia antiquada e necessidade de uma integração à economia globalizada a qualquer preço. Para viabilizar esse patamar de adequação à integração internacionalizada foi preciso garantir um segundo mandato para que por dentro dos aparelhos e órgãos do Estado fossem feitas as reformas que conformassem o Brasil ao ajuste econômico em marcha. Para garantir um segundo mandato foi preciso alterar a Constituição de 1988, processo que se constituiu em um banco de negócios e que ao final resultou na possibilidade de concretizar a reforma do Estado, a qual promoveu uma verdadeira reforma para a formação de professores.

Para a educação, a hegemonia apresentou-se, já na elaboração da Lei n. 9.394/96, a LDB, ambígua em muitos aspectos e, sobretudo, a partir de 1996, após a promulgação da LDB, no segundo mandato de FHC no decorrer da criação e institucionalização de uma legislação que atingiu todas as modalidades e níveis da educação incluindo aí a formação dos professores.

O processo de elaboração da LDB teve início ainda no ano de promulgação da Constituição (1988), a partir de um projeto de lei apresentado pelo deputado Octávio Elíseo do Partido da Social Democracia Brasileira de Minas Gerais (PSDB-MG), elaborado pelo

Fórum em Defesa da Escola Pública que recebeu milhares de emendas da sociedade organizada com destaque para as entidades representantes do movimento docente, um rico e intenso processo de debate foi instaurado, nele teve papel relevante o professor Florestan Fernandes. Na legislatura 1991-1994, o projeto de lei, após ter passado por relatoria do deputado Jorge Hage (Partido Democrático Trabalhista – PDT-Bahia) e Ângela Amin (Partido Progressista Renovador – PPR-SC), foi aprovado na Câmara em 1993, seguindo para o Senado para análise e votação, sob a relatoria do senador Cid Sabóia, do PMDB-CE. No Senado Federal, após inúmeras tentativas de quorum para votação no plenário, que levou praticamente dois anos, ainda que aprovado na Comissão de Educação, a partir de inúmeras audiências públicas com entidades representativas da sociedade civil e diferentes instituições, o substituto Cid Sabóia, inicialmente bem acolhido, foi ameaçado com a apresentação de um outro projeto, de autoria do senador Darcy Ribeiro, do PDT, novamente, uma vez que já tinha apresentado um projeto na mesma casa em 1992, com o apoio de Marcos Maciel. A partir daí, os ventos democráticos que impulsionavam a elaboração da nova lei da educação começaram a mudar de rumo. Com o apoio do Governo FHC, o projeto conservador de Darcy Ribeiro foi aprovado e remetido à Câmara dos Deputados, onde foi aprovado definitivamente.

Após esse tumultuado processo de tramitação dos projetos de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, da análise dos quais se deduz a contradição entre o discurso defensor da democracia participativa e a ação política expressão, nesse caso, da desconsideração do movimento de educadores, do Fórum em Defesa da Escola Pública e das “manobras” regimentais que acobertam traições aos tão proclamados princípios democráticos, foi aprovada a LDB em 17 de dezembro de 1996, imediatamente sancionada pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

A nova LDB dedicou o título VI à formação do professores, que expressa nos sete artigos (61 a 67) que o compõe a ambigüidade (estratégica por desencadear menor oposição) inicial da reforma do Estado levada a cabo pelos dois governos de FHC, que para o campo da educação, sob a batuta do ministro Paulo Renato, se mostraria fortemente interventora e favorecedora dos interesses empresariais. Isso nos remete ao estudo das

determinações legais e institucionais para a formação de professores, pois, o “Ministério da Educação (MEC) virou uma máquina produtora de portarias, (resoluções e decretos) que mexeram profundamente com a estrutura do ensino no país” (NETTO, 2002, p. 25).

3.3 A Reforma do Estado e da Formação de Professores

O Estado brasileiro sofreu, principalmente no segundo mandato do Governo FHC, uma profunda reforma. Tendo cumprido o seu papel histórico na fase do capitalismo monopolista de expansão e ampliação de trabalho intensivo, e extração de mais-valia, o Estado carecia ser reformado agora na fase do capital monopolista com base na retração do trabalho industrial, da substituição do trabalho vivo por trabalho morto, do aumento do desemprego estrutural, a fim da possibilidade de novos patamares de acumulação de mais-valia no quadro da integração mundial dos sistemas produtivos.

A tarefa da reforma do Estado foi entregue a Luiz Carlos Bresser Pereira, professor de economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV) que em 1995 assumiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). A crise do capital impunha a reforma do Estado denominada pelo seu maestro como “Reforma do Estado para a Cidadania/A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional” (PEREIRA, 2002). Pela reforma do Estado brasileiro as políticas sociais foram consideradas explicitamente serviços não exclusivos do Estado. Assim o setor educacional passou a ser revisto e adequado aos novos imperativos econômicos. “O financiamento, a gestão, os currículos, a formação de professores, a avaliação, tudo foi revisto pelo Estado” (BAZZO in PERONI, BAZZO, PEGORARO, 2006, p. 31).

3.3.1 A Reforma para a Formação dos Professores

A reforma para a formação de professores inscreveu-se nas reformas educacionais, mas, é preciso considerar que essas reformas não foram um empreendimento apenas local: acompanharam o movimento reformista espalhado na América Latina, nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma, também na Europa, estimuladas e mediatizadas por

organismos internacionais tais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a CEPAL. Nos diagnósticos elaborados para o setor educacional atribuíam-se a crise da educação a fatores como a má gestão, daí os cursos de gestores, aos currículos ultrapassados, daí a reforma das configurações curriculares e à “formação inadequada dos professores” (ibidem).

Um conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres foram definindo, disciplinando, controlando e desonerando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Aqui destacamos:

- De 1995, antes, portanto, da LDB, a Lei n. 9.131/95 que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), apenas com funções consultivas, o que possibilitou concentrar no MEC mais poder para o setor educacional. Além disso, criou o Exame Nacional de Cursos, um processo de reforço do papel avaliador e controlador do MEC, sem a necessária oneração.
- Também ainda de 1995 é a Lei n. 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários.
- De 1996 é a LDB, Lei n. 9.394/96, que nas suas ambigüidades conformou um projeto que não foi o da proposta feita pelo movimento docente, antes do interesse o mercado, do capital, a educação em todos os seus níveis e modalidades não foi garantida a todos os brasileiros.
- De 1996 é a Lei n. 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF).
- De 1997 é o Decreto n. 2.208/97, que regulamenta o ensino profissionalizante.

- De 1997 é a Resolução CNE/CP n. 2/97, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e que permite, portanto, aos graduados de qualquer área se licenciarem professores mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas como estágio, um sinal da flexibilização da profissão de professor.
- De 1997 “é o Decreto 2.306/97 e 3.869/2001 que estabelecem a tipologia das instituições de ensino superior no país (hierarquizam as IES em ordem de importância e de funcionalidade, conforme sugestão do Banco Mundial/Unesco, ficando assim caracterizadas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Escolas Isoladas, Institutos Superiores de Educação – não por acaso, na última colocação o locus específico para a formação de professores em nível superior” (ibidem, p. 33). Lembremos aqui a epígrafe colocada no início desta seção que nos remete aos custos da formação dessa categoria de trabalhadores que são os professores, já que os institutos, por não terem a exigência da pesquisa e da formação dos docentes que ali trabalham em nível do *stricto sensu*, oferecem a custos de mercado a formação aos professores. Acrescente-se a diminuição do tempo de formação e a possibilidade de qualquer profissional, após ter feito a complementação para o magistério, estar habilitado ao trabalho do professor e temos configurado o barateamento da formação e remuneração do trabalho dessa categoria de trabalhadores.
- De 1999 é a Resolução 01/99 do CNE, que regulamenta os institutos superiores de educação, o que favoreceu o crescimento das IES privadas em virtude da diminuição das exigências de infraestrutura e de pessoal qualificado como já referimos anteriormente.

Essa resolução foi agravada pelo decreto presidencial de 6 dezembro do mesmo ano, um presente de Natal para os professores.

- De 1999 é, então, o famoso Decreto presidencial n. 3.276/99, que em seu artigo 3º dispõe que a formação de professores para a educação básica (educação infantil e séries iniciais) será realizada “exclusivamente nos cursos normais superiores”. A esse decreto foi feita grande resistência pelos educadores, o que levou à sua substituição, passados oito meses, por um outro, no qual o artigo 3º teve a sua redação modificada de exclusivamente para preferencialmente.
- De 7 de agosto de 2000 é o Decreto presidencial n. 3.543, que alterou o artigo 3º do decreto n. 3.276/99, já explicado no item anterior.
- De 2001 são os pareceres CNE 9 e 28, completados pela resolução CNE/CP n. 1/02, que tratam das diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior “(prioriza a noção de competências, o aligeiramento e o barateamento dos cursos, numa volta ao tecnicismo/ praticismo dos anos 70, sem uma real preocupação com os fundamentos da práxis desenvolvidos pelos estudos e pela produção dos anos 80)” (ibidem, p. 34).
- De 9 de janeiro de 2001 é também a Lei n. 10.172, o Plano Nacional de Educação, que foi sancionado com nove vetos, destacando-se os que concorrem para a desoneração do Estado para com as universidades federais e a famosa questão da autonomia financeira.
- De 2002 é a Resolução n. 01/02/CNE, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, definindo a carga horária mínima de 2.800 horas em três anos, o que configura o aligeiramento da formação dos professores e o estímulo às IES da

iniciativa privada: cursos baratos e de rápido retorno. Como veremos o empresariamento ampliou-se em números inimagináveis.

- De 2002 são as portarias 01 e 02, que instituem as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica.

Enfim, um número nunca antes produzido de regulamentações foi formatando, cercando, disciplinando, controlando a educação e a formação de professores e o sentido foi marcado pela desoneração, a acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro.

A educação e a formação dos professores passaram a ser atravessadas pela lógica do gerenciamento, nem mesmo a cidadania como direitos universais, projeto iluminista e que na educação teve a ver com a oferta da educação a todos e a organização dos sistemas de educação sobrevive porque a ela se sobrepõe na reestruturação do capital monopolista a perspectiva do cidadão enquanto consumidor do que é ofertado pelo capital e sua voracidade de lucro. Na modernidade a burguesia, não sem confrontos e pressões por parte da classe trabalhadora e suas frações, tem administrado, historicamente, conforme seus interesses, a educação. Se inicialmente a educação pública foi tida como tendo de ser ofertada pelo Estado a todos, uma defesa da burguesia, no contexto pós-Guerra Fria e de reorganização do capital monopolista sonega-se em proveito do capital e remete-se aos interesses do lucro a oferta da educação. Ora, essa visão alicerçou -se, encaminhando todo um arcabouço jurídico-institucional, tendo como base a prática e a formação por competências. Ao mesmo tempo foi feito um ataque à formação nas universidades, se bem que grande parte das universidades se tenha contaminado pela pós-modernidade, a irracionalidade e a subjetividade que em princípio contraria o projeto iluminista, calcado na ciência e na razão. Ora o ideário pós-moderno, homogeneizador de matrizes conceituais antagônicas, expressa-se em discursos instrumentais justificadores da ordem, faces de uma mesmo rosto, e institucionaliza-se na criação dos institutos superiores de educação, ou em cursos dentro dos próprios departamentos de educação das universidades, na seqüência à

regulamentação da LDB e já no segundo consulado de FHC e na ampla acomodação à pós-modernidade.

A reforma também foi consubstanciada nos documentos dos Referenciais Pedagógicos que também apontam para o aligeiramento, o barateamento e a noção de competências. Vamos aqui destacar três desses documentos apontando quem os elaborou e a que fundamentos se prendem. São eles: o “Referencial Pedagógico Curricular – versão/1997”, as “Referências para a Formação de Professores/1998” e as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000”.

1. O primeiro documento de 1997 é intitulado: “Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e foi produzido sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental e do Ensino Superior (SESU) e por uma equipe constituída por Ana Rosa Abreu, Maria Inês Laranjeira, Neide Nogueira e Rosaura Soligo. Como assessores colaboraram Carlos Libânio e Ilma Alencastro Veiga. Como “leitores críticos”: Alain Gavard (Institut Universitaire de Formation de Maîtres – IUFM – Creteil/França), Anne Marie Chartier (IUFM de Versailles/França), Ana Teberosky (Universidade de Barcelona/Espanha), César Coll (Universidade de Barcelona/Espanha). Os leitores brasileiros foram: Beatriz Cardoso (Universidade de São Paulo – USP), Célio da Cunha (UNESCO/Brasil), Delia Lerner (UNESCO/Brasil), Dulce Borges (UNESCO/Brasil), José Cerchi Fusari (USP), Luiz Carlos Menezes (USP), Regina Scarpa (USP), Renato Hilário (Universidade de Brasília – UnB), Selma Garrido Pimenta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP) Telama Weiuz, Vera Marzagão (Ação Educativa).

Esse documento contou com um grande número de colaboradores nacionais e estrangeiros, que, na sua maioria, escrevem e são referência sobre educação e formação de professores. Não foi sujeito ao debate público e não considerou o movimento docente. A participação dos colaboradores foi como pessoas individuais e não como representantes da categoria.

O texto adota as contribuições teóricas oferecidas pela obra de Donald Schön. Mas, ainda que a prática esteja alçada à categoria central das proposições apresentadas, já aparece, no texto, a “noção de competências que embora não ocupando lugar central, já sinaliza para as tensões de ordem epistemológica e política que eclodirão nos documentos posteriores e Resolução” (CAMPOS, 2002, p. 62).

2. O segundo documento – “Referenciais para a Formação de Professores/1998” é uma versão final do documento elaborado em 1997, mas mais abrangente, pois trata do desenvolvimento profissional do professor e progressão na carreira, organização da formação inicial e continuada, formação em serviço e educação à distância.

A coordenação para a elaboração do texto foi da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF),

o texto é apresentado como resultante de um amplo processo de debates envolvendo interlocutores individuais (pareceristas) e coletivos: seminários regionais envolvendo Secretarias de Educação, sindicatos de professores e outros profissionais da educação de professores e outros profissionais da educação etc. Não há qualquer menção à participação de associações como ANPED e ANFOPE tradicionalmente vinculadas ao movimento docente. (ibidem, p. 63).

Se no documento anterior o objetivo era a formação do profissional prático-reflexivo, neste a formação de competências passa ocupar um lugar-chave.

3. O terceiro documento que entendemos como fazendo parte da reforma para a formação de professores e que entendemos necessário aqui destacar, por expressar a ideologia da reforma, intitula-se “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000”. A coordenação para a sua elaboração foi da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que contou Ruy Berger Filho, Célia Maria C. Pires, Neide Marisa R. Nogueira, ambas da SEF, Guiomar Namó de Mello, Maria Beatriz G. da Silva, Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins ambos da SESU. Não há nele referências a qualquer tipo de debate que possa ter originado ou legitimado as concepções ali apresentadas.

Diferente dos documentos de 1997 e 1998, “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000” apresenta análises e proposições em texto “enxuto”, “focal”. “O aprofundamento do caráter técnico da reforma expressa-se também pela adoção, no Documento/ 2000, do modelo de competências como paradigma curricular que deve orientar a formação dos professores” (ibidem, p. 72).

Por essa reforma o sentido da formação docente é a busca de competências. Ou seja, a formação passa a ser amarrada na prática, reflexão, prática e competências, esta presa à responsabilização por resultados, eficácia na ação pedagógica e capacidade gestonária da ação ensino-aprendizagem – objetivos que vêm do trabalho produtivo, o treinamento, a decisão na prática. Estamos longe de uma formação para um trabalho crítico do professor. Conformado a essa formação dificilmente o professor fará um trabalho no sentido da desalienação da classe que vive do trabalho. Está em curso a formação segundo a teoria do capital humano.

Como se vê a reforma do Estado levada a cabo pelos dois governos FHC, para o campo da educação sob a batuta do ministro Paulo Renato, mostrou-se fortemente interventora porque definiu sentidos e conformou esses sentidos na legislação. O Estado não foi “fraco” para realizar a reforma, antes foi “forte” para combater as contratendências presentes. Os resultados vieram pela ampliação da formação dos professores pelas IES privadas proporcionando uma maior desoneração do Estado com a formação dos professores, cujo objetivo final é o lucro. Mas, os resultados vieram igualmente pela adesão de amplas parcelas dos professores das IES públicas a essa ideologia das competências conformada no senso comum.

Efetivamente, a demanda pela formação em nível superior que teve a ver com o que determinou a LDB – Lei n. 9.394/96 – quando tratou no título VI dos profissionais da educação, no seu artigo 62, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...] admitindo-se, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, não foi só atendida pelo

empresariamento da educação e aqui para o nível superior. A ela também aderiram cursos instalados nas universidades públicas.

Então a reforma foi muito eficaz, porque foi implantada tanto pelo setor privado da educação quanto por grande parte dos cursos das IES públicas. O empresariamento pode ser percebido quando observamos os números para o período que vai de 1991 a 2000, inicialmente para a formação no nível médio e superior e depois cotejando as duas informações.

Quadro 18 – Magistério de Nível Médio¹⁹ – Número de Escolas, Matrículas e Concluintes por Dependência Administrativa.

VARIÁVEL	PRIVADA			PÚBLICA		
	1991	1996	2000 ²⁰	1991	1996	2000
Escola	5.130	5.550	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrícula	640.770	851.157	368.006	524.158	756.746	331.086
Concluinte	139.556	173.359	124.776	97.984	147.456	108.544

Fonte: MEC/INEP apud Torriglia (2004).

Observa-se no quadro que de 1991 até 1996 há um crescimento em todas as variáveis tanto no setor público quanto no privado. Após o ano da promulgação da LDB – 1996 – e até 2002 houve um decréscimo com uma redução das escolas e de matrículas na casa dos 50%.

O maior número de escolas de nível médio para a formação de professores estava, então, na Região Nordeste e perfaziam o total de 1.174, o que dava 44,7% do total. Nelas estudavam 194.000 estudantes, o que faz uma média de 122 alunos por instituição. Na Região Sul havia 35.959 estudantes em 269 instituições com cursos de nível médio para a formação de professores, o que dá uma média de 141 alunos por estabelecimento.

Veja-se, então, comparativamente, o decréscimo é maior nas variáveis do setor privado se nos remetermos aos números entre 1996 a 2000. Vejamos agora que enquanto

¹⁹ Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério.

²⁰ O número de concluintes refere-se ao ano 2001.

declinava a formação no nível médio ampliava-se a formação no nível superior entre 1998 e 2003:

Quadro 19 – Número de Instituições de Educação Superior.

ANO	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA
1998	973	209	764
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2.001	1.391	183	1.208
2.002	1.637	195	1.442
2.003	1.859	207	1.652

Fonte: MEC/INEP, Informativo n. 60, 13 out. 2004.

Podemos agora concluir que:

- houve um aumento das instituições privadas em mais de 100% (141 a mais), o que confirma o empresariamento da educação superior no país, e a desoneração do Estado.

Esse aumento das instituições privadas foi acompanhado por diminuição do número das públicas. Vejamos que em 2003 havia um total de 16.453 cursos, sendo que desses 5.662 eram públicos e 10.791 no setor privado para um total de matrículas de 3.887.771, com cerca de dois terços das matrículas no setor privado. Há que se reconhecer o aumento de ofertas de matrículas nas universidades federais, pressionadas que foram pelo MEC, numa cobrança de produção mercadológica, ao mesmo tempo em que o número de docentes tinha sido reduzido em virtude da não contratação de novos docentes e a aposentadoria de muitos diante da legislação que apressou a tantos na salvaguarda de seus direitos adquiridos. Os números demonstram a atuação do Governo FHC quanto à diminuição do setor público e o aumento do setor privado no ensino superior no Brasil. Veja-se que 88,9% das instituições são privadas.

Se nos reportarmos à Região Sudeste, que tem o maior número de instituições de ensino superior em 2003, com cerca de 49,3% de todas as matrículas, e nesta vemos os números para o estado de São Paulo, temos sem dúvida comprovada a desoneração do

Estado com o ensino superior e neste com a formação de professores, veja-se a evolução cronologicamente:

Quadro 20 – Instituições de Ensino Superior no Estado e São Paulo – 2004. Classificação por Categoria Administrativa e Seqüência Cronológica.

	34-51	52-62	63-69	70-76	81-89	90-99	00-05	TOTAL
Instituições Públicas	4	4	11	7	4	11	7	48
Federais	2	0	1	0	0	1	0	4
Estaduais	1	1	3	3	2	5	6	21
Municipais	1	3	7	4	2	5	1	23
Instituições Privadas	9	10	34	89	28	119	209	498
Confessionais e Filantrópicas	2	1	2	7	3	3	4	22
Laicas Filantrópicas	5	4	8	25	6	11	15	74
Particulares em Sentido Estrito	2	5	24	57	19	105	190	402
Total Geral	13	14	45	96	32	130	216	546

Fonte: MEC/INEP apud Nosella e Buffa (2005, p. 179).

Se agora compararmos os números que compõem os quadros observamos que enquanto decrescem os cursos e matrículas no nível médio amplia-se a formação no nível superior e que apesar do aumento do número de vagas ofertadas pelas universidades federais o setor privado foi o grande espaço de formação dos professores.

Mas, como dissemos anteriormente, a reforma para a formação de professores também se deu por dentro das IES públicas, conforme podemos observar no quadro que segue a adesão das IES aos cursos normais superiores foi considerável.

Quadro 21 – Oferta Privada e Pública na Formação.

REGIÃO	NÍVEL SUPERIOR	PEDAGOGIA	TOTAL	NÍVEL SUPERIOR	PEDAGOGIA	TOTAL
Norte	13	54	67 (19,94%)	174	95	269 (80,05)
Centro-oeste	29	80	109 (47,90%)	13	106	119 (52,19%)
Nordeste	29	65	94	73	204	277

			(25,33%)			(74,66%)
Sudeste	322	449	771 (87,51%)	66	44	110 (12,48%)
Sul	44	229	273 (84,78%)	2	47	49 (15,21%)
TOTAL	437 (33,25%)	877 (66,74%)	1.314 (61,45%)	328 (39,80%)	496 (60,19%)	824 (38,54%)

Fonte: CAMPOS (2002, p. 22). Elaboração própria com dados constantes no Cadastro dos Cursos Superiores/INEP (29 ago. 2004).

Para ao fim constatar o crescimento relativo dos cursos normal superior nas instituições.

Demonstrada como a reforma foi feita por dentro das instituições públicas e privadas de ensino, para a formação de professores, numa clara evidência de que não é por serem públicas que as IES estão imunes à ideologia da reforma, pelo contrário, pressionadas algumas vão adaptar-se e consentir com as normas e orientações emanadas do MEC.

Vejamos agora que o controle veio ideologicamente conformado pelas diretrizes impressas à formação segundo a prática, reflexão na prática e de aquisição de competências.

A reforma brasileira de educação e no caso da formação de professores, inscrita na reforma do Estado, seguiu tendências internacionais, já dissemos que os países receberam assessoria das mesmas agências. E é por isso que se contaminam nos princípios e nas finalidades. Trata-se de uma reforma no contexto da reorganização do capital monopólico. Ora, as bases da reforma para a formação dos professores não repousam mais num conjunto de conhecimentos prévios, não repousam mais em conhecimentos disciplinares e científicos como os instituídos pela face racionalista do projeto burguês em curso a partir dos princípios iluministas. O ataque à escola tradicional, justificado pelo caráter antidemocrático do cientificismo da razão iluminista, tecnicista, operacional, hoje incluiu a desconfiança dos conhecimentos científicos. Mas se de um lado se desprezam os conhecimentos científicos e se desautoriza a universidade como o lócus apropriado, colocam-se em seu lugar os princípios da organização do mercado, uma vez que o professor

é ele um pesquisador do cotidiano, um prático que reflete sobre as suas ações cujos objetivos estão previamente demarcados pela adequação dos objetivos ao mundo produtivo, tal qual ele se apresenta na reorganização do capital monopolista. Ou seja, se durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 a formação de professores assentou em princípios da ciência, que pode ou não ser posta a serviço da acumulação de capital, da racionalidade iluminista, que pode também ser posta ou não ao serviço de projetos societários burgueses e tendia ambigüamente a mediar uma formação para o mundo do trabalho, da democracia e da cidadania, agora se inverte o eixo estruturante da formação. Não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Fecha-se o cerco. A formação é formatada na razão instrumental da ordem societária do capital. Ela torna-se rígida nos eixos estruturantes das demandas e flexível nas respostas dentro dessas demandas. Por isso também o ataque à formação nas universidades que, em princípio, pelo seu *ethos*²¹ se reporta à ciência e a conhecimentos universais, daí o ataque às universidades em princípio ciosas do seu *status* de independência à submissão das organizações do mercado.

Então, a formação do professor reflexivo da prática e de competências e do professor gestor, para falar no grande projeto de formação continuada no Estado de Santa Catarina do Governo Luís Henrique (2002-2006) é o “golpe de mestre” para o controle e a alienação do trabalho do professor ao projeto societário do capital na sua fase de reestruturação monopolista, pois se trata de conformar a formação a atividades cuja explicação são elas mesmas, estamos no campo do senso comum e do individualismo empírico, estamos longe de uma visão e procedimentos que se reportam a teorias críticas e ao indivíduo concreto. Mas vejamos a sua gênese e seus arranjos.

²¹ Já sabemos que a expansão da formação de professores segundo esses princípios não se fez exclusivamente em centros, institutos, faculdades de instituições fundacionais ou privadas. Esses fundamentos foram recebidos de braços abertos por departamentos educacionais com passado mais crítico.

3.3.2 A Formação do Professor Pesquisador, o Controle pela Acentuação do Individualismo.

A gênese dessa proposta prende-se com a reforma de currículo na Inglaterra, a partir dos anos de 1960, e com os trabalhos de Laurence Stenhouse, na coordenação do Humanities Curriculum Project, o qual pretendia produzir melhorias nas Secondary Modern Schools. A partir da crítica à razão instrumental, tratava-se de dar lugar a um modelo de processo que partisse de temas ligados ao cotidiano dos alunos (família, sexo, indústria e trabalho, pobreza, lei e ordem). Tratava-se de trazer para a formação de professores procedimentos da pesquisa – ação-investigação-ação –, da etnografia, da antropologia. O ponto de partida é a prática, sobre a qual e coletivamente se exerce a reflexão e a mudança da prática. Daí a proposta de transformar o professor em um “investigador em aula”, pois as aulas constituem laboratórios ideais para a realização da teoria e da prática educativa. A continuação dos trabalhos de Stenhouse foi feita por John Elliot, que “propôs a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que servem para melhorar a prática. Constituindo-se por intermédio da prática, possui como objetivo a ela retornar melhorando-^a Além disso, argumentavam, supera os inconvenientes da pesquisa feita por especialistas *externos*, que não compreendem a tradição dos sujeitos envolvidos na prática educacional (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY in ANDRÉ, 2002).

A proposta foi bem acolhida no Brasil, Pedro Demo (1994) defende a pesquisa com o princípio educativo, Ludke (1994) argumenta a favor da combinação de pesquisa na prática e na formação de professores²², André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente, Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento da reflexão coletiva sobre a prática, Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas por meio da pesquisa colaborativa (ANDRÉ, 2002, p. 55).

²² É oportuno deixar expresso que as defesas que vão nesse sentido para a formação de professores devem-se a pesquisadores que fizeram doutorados ou estudos de pós-doutorado nos países onde já estavam postas essas tendências.

A proposta da formação do professor pesquisador por vezes associado às propostas do professor reflexivo fez eco em documentos oficiais, nos conteúdos, em bibliografia dos cursos de formação inicial e ou continuada do professor. Mas se não falamos dos pressupostos que orientam essa pesquisa, a defesa acaba por conformar-se a diversos propósitos. É preciso então nos determos na história dessa proposta.

Faz-se necessário desde já observar que se cumpre, hoje, como novo, na pesquisa, o que estava posto anteriormente, práticas que se filiam a tendências políticas e teóricas que já bem antes que o colapso do comunismo e o “triumfalismo do capitalismo” aparecessem como um brilho distante aos olhos dos neoconservadores, já se afastavam da crítica do capitalismo e permitiam sua dissolução conceitual em fragmentos e contingências pós-modernas; e as teorias pós-marxistas com seus vários sucessores, tendo se definido em relação ao velho tipo de marxismo acrítico, fizeram uma escolha simples entre o determinismo economicista e a contingência pós-moderna, sem jamais se engajar na opção mais difícil do materialismo histórico (WOOD, 2003, p. 19).

No amplo espectro desse campo das perspectivas a-históricas da pesquisa se situam análises e propostas que enfatizam a autonomia da cultura, do discurso, dos intelectuais. É particularmente forte, hoje, a tendência que defende a substituição da produção material pela prática discursiva como constitutiva da vida social.

É necessário falar, então, de que pesquisa se trata e colocá-la em contato com o ensino.

Como bem nos alertam Cochran-Smith e Lytle (1999), um conceito tão aberto como o do professor pesquisador pode servir virtualmente para qualquer agenda educacional. De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para

divulgar essa idéia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda (ibidem).

A idéia fundamental era a de que os professores deveriam transformar suas práticas por meio de suas próprias reflexões. Ora, esses pressupostos reportam-se a que seria suficiente combater a visão e prática educativa instrumental (esta apóia-se na neutralidade do conhecimento e da razão) pela tomada da consciência individual.

Apesar de entendermos que o tempo da pesquisa é o do médio e longo prazo que os procedimentos se baseiam em rigorosos passos, não cabe à pesquisa ditar regras para o ensino. Mas pode informá-lo do espírito investigativo e com conhecimentos. Podemos concordar²³ em parte com Bernard Charlot quando diz que “a pesquisa faz análise, é analítica, o ensino visa a metas, objetivos” (CHARLOT in PIMENTA e GHEDIN, 2005, p. 90). Sobretudo a docência, o trabalho do professor sempre é uma tensão entre a área de conhecimento, o que resultou da pesquisa e a área pedagógica e aí quanto mais frágil é a formação do professor mais fácil se submete às políticas, aos modelos e estes ao carecerem de crítica se consolidam no nível do senso comum. Veja-se que a captação da realidade em si não assegura o seu real conhecimento, este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida precisa ser explicada. Veja-se também que, numa sociedade de classes, nem a pesquisa nem o ensino são neutros, são antes comprometidos na formação social em que estão presentes. Sob o capitalismo o trabalho do professor (prática docente) é tido como um fator de produção (teoria do capital humano). Então, o professor, fragilizado na sua formação, acaba por pesquisar a sua própria prática, assim se alicerça uma defesa da visão empírica e individualista da formação do professor, ora:

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade [a capitalista], temos a individualidade [...], é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribuiu poderes. No caso do fetichismo da

²³ Bernard Charlot em palestra proferida no auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 28 de março de 2001, intitulada “Formação de Professores, Pesquisa e Política na Educação”, ateu-se sobre as relações entre a pesquisa e o ensino, a natureza de cada um e as dificuldades para a pesquisa entrar na sala de aula (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 89-108).

individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto - educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade. Um exemplo bastante claro disso é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até ao ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (DUARTE, 2004, p. 12).

Quando se trata da defesa da formação do professor pesquisador tal qual está nas resoluções do CNE, elas apontam fortemente para uma perspectiva da educação alienada, por absoluta ausência de um entendimento, de que a educação é uma prática social, que se inscreve numa totalidade social contraditória e histórica e, portanto, afeta a projetos societários contraditórios, em contrapartida a afirmação do individualismo infirmando uma visão de homem concreto, isto é; historicamente situado na totalidade histórica do modo de produzir a vida, uma visão individualista de homem tão cara ao capital, decorre ela mesma da educação enquanto prática social e objetiva esconder o caráter de alienação do trabalho ante o capital e a impossibilidade de liberdade, sob tais relações de produção, algo ideologicamente produzido, defendido como natural e portanto tido como imutável. A liberdade não é aqui como o livre arbítrio, não é como na perspectiva metafísica que o homem possa se desvincular do mundo real, concreto, é antes o rompimento pela práxis – unidade entre pensamento e ação de romper com o que aliena duplamente o homem à natureza e aos outros homens. Então a defesa da formação centrada num desconhecimento explicativo do mundo e do próprio homem pelo abandono da ciência volta-se contra a liberdade do próprio homem como ser concreto e ser genérico. Já o dissemos, o homem corre perigo.

Nessa perspectiva, o professor pesquisador da sua prática aproxima-se muito da proposta do professor reflexivo que igualmente nos merece estudo histórico.

3.3.3 A Formação do Professor Reflexivo.

Foi dos Estados Unidos que chegaram as propostas do professor reflexivo, do professor que reflete sobre a ação – conceitos que estão na base da proposta para a formação de professores de 1997 e 1998. A obra de Donald Schön, *The reflective practitioner*, de 1983, tornou-se referência para as propostas de formação de professores que defendem que os saberes docentes se constroem na e pela ação e na reflexão da ação. Donald Schön (1983) ao estudar a formação profissional universitária, utilizando como referência o curso de arquitetura, denunciou sua vinculação à perspectiva da racionalidade técnica. Essa perspectiva concebe a prática profissional como um contexto de aplicação de uma teoria e uma técnica estudadas anteriormente, desconsiderando o modo como os profissionais enfrentam as situações complexas, instáveis, singulares e incertas, e ainda reduzindo as possibilidades de esses sujeitos tornarem-se profissionais produtivos e autônomos.

Orienta a sua proposta nos princípios defendidos por John Dewey²⁴ (1859-1952). É necessário dizer que os defensores dessa proposta para a formação de professores é muito eclética, é preciso aprofundar esse campo.

No Brasil, houve boa recepção, e novamente estamos perante entendimentos difusos. Afinal, em que nível se propõe a reflexão como pressuposto da formação de professores? É a reflexão própria do conhecimento científico e filosófico ou a reflexão dos conhecimentos comuns, tácitos. Se é esta última, como já esclareceu Newton Duarte²⁵, trata-se da “desvalorização do conhecimento científico/teórico/ acadêmico” (DUARTE, 2003b, p. 613). É nesse sentido que identifica as propostas de Maurice Tardif, “que desenvolve toda sua argumentação no sentido de demonstrar que os cursos de formação no

²⁴ John Dewey teve vida longa, produziu vasta obra com larga repercussão. O movimento dos pioneiros da educação no Brasil foi influenciado pelo pensamento desse estudioso da educação. Anísio Teixeira foi seu discípulo na Universidade de Colúmbia em 1929. Foi sem dúvida um dos maiores pedagogos do século XX com larga influência na educação e na ciência pedagógica. Franco Cambi a ele se reporta assim: “É riquíssimo e complexo pensamento de Dewey, foi um dos intérpretes mais atentos da grande transformação social e cognitiva do século XX (ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia)” (CAMBI, 1999, p. 548).

²⁵ Newton Duarte, que lidera na ANPEd juntamente com Maria Célia Marcondes de Moraes o grupo de trabalho (GT) “Marxismo e Educação”, tem não só se debruçado a respeito do que envolve epistemologicamente a defesa da tese do professor reflexivo, como também tem orientado trabalhos nesse sentido como os de João Henrique Rossler e Marilda Gonçalves Dias Facci.

âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico”, de Donald Schön, de Perrenoud, “que estabelece uma linha de continuidade entre as pedagogias ativas, o construtivismo e a pedagogia das competências” (ibidem). Para Perrenoud²⁶ trata-se da formação de formadores, de profissionais polivalentes que têm de lidar com uma ou mais disciplinas, pois “exceto no caso de se lecionar no último colégio tranqüilo da região, não é possível não tomar conhecimento das condições elementares da relação com os saberes: a dinâmica da classe, a manutenção da ordem, a heterogeneidade do público, o ambiente do estabelecimento escolar” (PERRENOUD, 2002, p. 185). Para esse autor a prática reflexiva deve estar baseada em *competências profissionais* para: 1. organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. gerenciar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da gestão da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar as novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. gerenciar sua própria formação contínua (ibidem, p. 195). Newton Duarte identifica “relações entre difusão dessa linha de estudos sobre a formação de professores e o *boom* construtivista” (ibidem, p. 610) e que o construtivismo e a proposta e defesa da formação do professor reflexivo apareceram na América e Europa “quase como uma ramificação do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista” (ibidem), com uma diferença: enquanto o escolanovismo clássico e o construtivismo “concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno, [...] os estudos sobre o professor reflexivo concentram o seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor” (DUARTE, 2003b, p. 610). E ainda, identifica a disseminação dessa proposta do professor reflexivo, na década de 1990 no

²⁶ Phillippe Perrenoud tem uma vasta obra, olha a formação de professores da França que entre outros países como a Inglaterra, Portugal viveram, na segunda metade do século XX, o processo de descolonização da África e Ásia. A chegada aos sistemas de ensino público desses países, de estudantes das ex-colônias e de filhos de imigrantes tem sido complexa. Afinal, a inclusão nos direitos de cidadania em tempos de políticas liberais faz-se pelos princípios do mercado e sabemos o quanto a ordem vigente separa os níveis econômicos e políticos e como ao final entre o dito e o feito se concretiza a exclusão social. Essas relações expressam-se nas relações escolares, a educação é uma relação social. Com isso não se defende o não-ensino, o abandono por parte dos professores dos saberes acumulados pela humanidade, o que está em causa são os limites do projeto de inclusão do Estado e suas políticas neoliberais.

Brasil, impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna²⁷ e do pragmatismo neoliberal. Estamos perante a defesa de que a formação do professor não se alça além do senso comum desprezando os conhecimentos teóricos e científicos.

A proposta e a da defesa para formação do professor reflexivo mereceram acento, então, nas políticas emanadas do MEC, manifestação da aceitação no conjunto da reforma do Estado brasileiro promovida pelo Governo FHC, estudos em teses, em livros, em disciplinas de programas, o que é sinal do interesse e da necessidade dos pesquisadores saberem a que se reporta. Em 2001 e 2002, na disciplina ministrada nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da USP e da PUC de Goiás, pela professora Selma Garrido Pimenta²⁸, e partindo do “paradoxo” da existência de propostas claramente divergentes para “essa perspectiva conceitual que se tem revelado extremamente importante para a leitura, compreensão e orientação do processo de formação de professores”, a proposta foi de discutir criticamente o conceito de “professor reflexivo” (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 7) do estudo efetuado resultou a publicação do livro intitulado *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, de 2005, na qual há a tentativa de fazer uma síntese a respeito.

Nessa obra os estudos desdobram-se em vários eixos: a gênese do conceito a partir da obra de Donald Schön²⁹, professor do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) até 1998, e os muitos desdobramentos e críticas a essa proposta é apresentada por Selma Garrido Pimenta, evidenciando também que a apropriação “generalizada da perspectiva do

²⁷ A pós-modernidade nega no seu extremo a razão, a ciência e confere estatuto de validação à subjetividade ao individualismo, de ponto de vista das formações sociais, valida o multiculturalismo e as diferenças e nega os conflitos de classe.

²⁸ Os estudos realizados foram considerados importantes na formação dos pós-graduandos e o tema sobre a formação do professor reflexivo “passou a integrar a disciplina Formação de Professores: Tendências Investigativas Contemporâneas, sob a responsabilidade da autora e dos professores Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari, FEUSP (2001)” (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 17).

²⁹ “Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 19).

professor reflexivo, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito em mero *termo*, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua dimensão política- pistemológica [...]” (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 45) e propõe no sentido da superação das apropriações históricas desse conceito um outro o de intelectuais críticos reflexivos. Na mesma obra, José Carlos Libânio situa a gênese do conceito de reflexão no Brasil na década de 1960 e distingue a reflexividade em crítica e liberal. Para chamar atenção do que está envolvido nas diversas apropriações e ressignificações do conceito, e de acordo com Contreras (1997) considera que há que levar em conta o reducionismo nas concepções que “ressaltam uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não valorização do conhecimento teórico [...]” (LIBÂNIO in PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 65-66). Em contrapartida, uma concepção crítica da reflexividade não pode ser reduzida aos professores submeterem “à reflexão os problemas da prática docente mais imediata”, antes o que preconiza é a “reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para a melhorias da prática de ensino” (ibidem, p. 70). Poderíamos continuar analisando e expondo os estudos contidos na obra citada, mas o que fizemos até aqui já nos habilita a perguntar a que reflexão afinal se reporta o aparato legal para a formação de professores produzida pelo Governo FHC, como entender a defesa e proposta da formação do professor reflexivo no quadro da reforma liberal do Estado e graçamento da defesa da pós-modernidade senão nos perguntando, algo que os liberais não fazem e por isso não podem sair das próprias explicações, que é: considerando que a história do sistema capitalista não é outra senão o processo histórico de isolar o produtor dos seus meios de produção, que a essência do sistema capitalista está, pois, na separação radical entre o produtor e os meios de produção e que a intervenção do Estado através do aparato legal e das políticas é uma intervenção coercitiva em favor da classe expropriadora, a quem beneficia a reforma de formação de professores que abandona a ciência, os fundamentos e as teorias metodológicas e passa a definir as bases numa prática que se prende com a demanda do mercado despojando ainda mais o trabalhador da educação dos seus meios de trabalho que são os conteúdos, as teorias os métodos, impondo-lhes um trabalho prescrito, e formatado nos livros didáticos, lembre-se: não foi a distribuição de 58 milhões de livros

didáticos um dos programas do ministro Paulo Renato? Ao qual se pode juntar o Programa de Educação à Distância em que um tutor substitui vários professores, um profissional flexível para todos os níveis de ensino e faixas etárias, não é nessa perspectiva da flexibilização do trabalho docente que os professores são substituídos por psicólogos e por gerentes educacionais? Na verdade a história do sistema capitalista foi a expropriação do trabalhador dos seus meios de trabalho e a sua subsunção pelo capital e seus interesses desenfreados de acumulação, não é por acaso que a reforma para a formação de professores encontrou campo no e com o empresariamento da educação, mas, também nas universidades públicas que céleres mudaram as configurações curriculares e promoveram parcerias com prefeituras para formação de professores. Ou seja: o que aqui se diz vale também para as universidades mantidas pelos Estado brasileiro. Nesse sentido, que paradoxo: quando mais se fala em formação de professores mais ele tem o seu trabalho alienado e flexibilizado. Estamos longe da década de 1980 quando ainda no meio da ambigüidade do processo de redemocratização estava colocada a perspectiva de mudança. Na verdade: “A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do poeta, do sábio seus servidores assalariados” (MARX; ENGELS, 1998b, p. 42). O controle dá-se por definições em torno de ideologias que se prende com correntes liberais quês se expressam também pela pós-modernidade e assim, pela afirmação do individualismo empírico e de um trabalho docente alienado.

3.3.4 A Formação de Competências

Identificamos que a reforma promovida pelo Estado brasileiro para a formação de professores prende-se com as estratégias do capital monopolista caracterizadas por patamares maiores de intervenção sob a vigência de ideologias neoliberais e que se expressão na formação do professor prático, reflexivo na prática que configura formações segundo o senso comum. Mas, se ainda podem subsistir dúvidas a respeito da filiação dessa reforma, o núcleo duro para a formação de professores – o da formação de competências – contribui para dirimi-las, pois, da maneira como se apresenta, confirma que estamos

perante a ampliação da ideologia neoliberal, pós-moderna que se expressa aqui pelo fetiche, o individualismo, a alienação do trabalho educativo às forças do mercado.

A gênese da formação de competências, e, essa noção, como já se disse, constitui o “núcleo duro” da reforma para a formação inicial de professores conforme as diretrizes curriculares para a formação: “A concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores” (CAMPOS, 2002, p.119), prende-se, então, com as soluções, no campo da educação, para a crise da acumulação instalada ao final da década de 1970, do capital monopolista e da reorganização do trabalho vivo (o capital só acumula quando aliena mais trabalho) superando os limites do modelo fordista de organização do trabalho produtivo.

A lógica do capital que tende a subsumir a tudo e todos orienta os eixos da reforma para a formação de professores, desdobra-se na gestão individualizada das competências que dizem respeito a comportamentos e atitudes, liderança, organização, relacionamentos pessoais.

Nessa perspectiva, deslocam-se os fundamentos da formação dos saberes que os professores detêm para a adaptação à resolução de situações, pois o que está em evidência é o local de trabalho, a gestão e não os saberes profissionais.

Foi com os trabalhos de Philippe Perrenoud (1999, 2001) que esse ideário foi divulgado da França. “A rápida difusão dessa noção acompanhada freqüentemente de um otimismo marcado pela promessa de construção de uma nova profissionalidade, nem sempre foi objeto de um olhar mais cauteloso” (CAMPOS, 2002, 120).

Precisamos entender que o sentido da formação de professores no seio da reforma de Estado feita pelo Governo FHC é a favor dos interesses do capital, uma vez que as políticas desembocaram numa maior presença dos interesses do mercado na educação e na formação de professores. Já nos referimos ao empresariamento da educação especialmente para o ensino superior, a isso podem se juntar os programas como o do livro didático, da

educação à distância e o da avaliação, que promoveu o ranqueamento das instituições escolares segundo um modelo empresarial.

Percebemos que o conceito de “competência”, no sentido de uma formação para a adaptabilidade à empregabilidade, à transformação produtiva é fruto de um tempo em que a garantia dos direitos sociais está sendo conformada, controlada como estratégia e novamente, à reestruturação produtiva, uma reafirmação, em outros níveis, da teoria do capital humano. Não se trata como na década de 1960, 1970 e 1980 de formar para o mundo do trabalho, mas antes para a espera de ser incluído no mundo do trabalho, ora, isto, é traz a formação de professores para patamares piores do que o que estava antes, pois promove a negação da própria humanidade, quando entendemos que pelo trabalho o ser humano dá conta da reprodução da vida.

Mas competência é uma palavra polissêmica e que, portanto, pode ser apropriada por uma outra perspectiva que não a liberal. Apropriada por uma perspectiva não alienante do homem, pode ela servir a um projeto de formação de professores de forma que se filiem ao movimento de transformação da sua própria alienação pelo capital. Então, a defesa da formação de competências levanta a questão: competência para quê e a serviço de quem?

Diga-se que, para que se dê a formação de competências no sentido da não alienação do homem é necessário tomar a educação e os sujeitos da educação no real, de forma que se alcance as “múltiplas conexões e relações que o configuram” (SAVIANI in DUARTE, 2004, p. 22). Competência sim. Concordando com Saviani, isso significa, portanto, que os cursos de formação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, aistóricos, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração, em fins de semana apressados, em programas de educação à distância que são certificações antecipadas em escolas em que o lucro fala mais alto do que a formação omnilateral do homem.

Ora, também em Santa Catarina a formação de professores veio sendo conformada a esse ideário, é que, apesar dos movimentos sociais, como uma face do mesmo rosto, também foram feitas adequações aos interesses integracionistas e internacionais próprios do capital monopólico com o acento máximo dos interesses do capital especulativo.

3.4 A Reestruturação Produtiva e as Políticas Neoliberais em Santa Catarina

Em 1991, após o governo de Pedro Ivo Campos (este da ala conservadora do partido) e Casildo Maldaner do PMDB (1987-1990), primeiro sinal de ruptura no domínio das oligarquias catarinenses, com um plano de governo intitulado: “Rumo à nova sociedade catarinense”, “novamente a plutocracia Konder-Bornhausen volta a ocupar o comando central do palácio Santa Catarina, com a eleição de Vilson Keinubing para governador e Antônio Carlos Konder Reis para vice, na chapa PFL-PDS” (GOULARTI FILHO, 2002, p. 333). Esse governo, com o Plano Sim, promoveu, no primeiro ano, após uma viagem aos Estados Unidos, uma reforma do Estado que se caracterizou pela redefinição de funções dos órgãos e aparelhos do Estado, diminuição de cargos e funções públicas, o que foi marcado com a perda de direitos adquiridos dos trabalhadores, conforme o que preconiza o ideário liberal., privilegiou o capital, ao promover, entre outras ações nesse sentido, o financiamento, em 1993, de 60 empresas catarinenses a irem à feira de Hannover, na Alemanha. Para tal, o governo, por meio do Banco de Desenvolvimento de Santa Catarina (BADESC), abriu uma linha de crédito, sendo que para a feira foram feitos financiamentos no valor de 140 mil dólares. “Os restantes 100 mil dólares estão disponíveis para participação em outras feiras que ajudem a qualificar o parque industrial de Santa Catarina. O prazo dos financiamentos é de até 24 meses e juros de 12 % ao ano e mais correção monetária” (MICHELS, 1998, p. 206). Setores produtivos como o ceramista, eletro-metal mecânico, têxtil-vestuário e calçados, agro-indústria (Perdigão, Sadia, Chapecó, Aurora, que produzem com sistema de trabalho integrado do pequeno proprietário e produtor) para superarem a crise do início da década de 1990, reorganizaram os setores buscando incorporar novas tecnologias, desverticalizando sua produção, terceirizando partes do processo produtivo, desnacionalizando os capitais, aumentando exponencialmente o

desemprego. Esses processos foram apresentados como necessários para a produção competitiva nos mercados externos. Ou seja, também em Santa Catarina foi promovida a reestruturação produtiva e redefinição do papel do Estado com acento neoliberal. Assim, foi promovida também a redução da presença do Estado em alguns setores. Para o campo da educação superior afirmou-se, com a expansão do empresariamento para a casa dos 20%, como já demonstramos na seção primeira desta tese, o modelo criado na década de 1960

Ora, essas orientações, esses sentidos vão-se concretizar nos governos seguintes. Assim foi com o Governo Paulo Afonso e Amin.

Efetivamente, em 1995 um representante da ala mais conservadora do PMDB, Paulo Afonso Vieira, ex-secretário da Fazenda do Governo Pedro Ivo Campos, tendo como vice José Augusto Hulse, do PMDB histórico, após ter vencido as eleições, ocupa o governo com apoio da oligarquia Bornhausen e Konder Reis (completando essa oligarquia o seu décimo mandato no poder), numa coligação intitulada: “Viva Santa Catarina”. No ano seguinte, em 1996, é criado no estado o Projeto Magister, um Programa de formação para professores leigos, ou seja: um programa de formação em nível superior para professores que já estavam atuando nas redes municipais e estaduais de ensino. Mais uma vez o Estado dava conta de formar professores, no nível superior como a LDB preconizara, mas continuando a desonerar-se porque, por um lado, estava em marcha a ampliação da presença do empresariamento no ensino superior, e por outro os recursos destinados pelo estado para subsidiar as bolsas ofertadas eram compensados pelas diferenças, para baixo, dos salários pagos aos professores leigos em exercício nas redes e também pelo tipo de contrato que é de trabalho temporário, o que significa não pagamento de parte do mês de dezembro, do total do mês de janeiro e parte do de fevereiro.

3.4.1 O Projeto Magister e o Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais à Distância.

No quadro da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais que diz respeito à educação superior a ACAFE, em Santa Catarina, continuava a ser, como já pudemos ver

anteriormente neste texto, o sistema em grande parte responsável pela formação de professores. Porém, não mais como na década de 1980, agora, já numa disputa com as IES privadas. Os cursos de pedagogia e das licenciaturas, entre eles letras, geografia e matemática, continuavam respondendo pelo maior número de alunos matriculados, atingindo trinta (30%) por cento no início da década de 1990. Entre 1989 e 1990 foi realizado concurso público para efetivação de professores no Sistema Estadual de Ensino ao qual ocorreram professores “para além do previsível, para o preenchimento de vagas” (SANTA CATARINA, 1993, p. 134) faltando, no entanto, professores para as disciplinas de física, química e matemática, freqüentemente substituídos por profissionais de outras áreas por meio de contatos temporários, como Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), o que é muito vantajoso para o Estado do ponto de vista financeiro, pois o valor dos salários é menor e para menos meses de trabalho. “A solução emergencial de contratação de docentes em caráter temporário tendeu a se tornar embaraçosa, face à dualidade do desdobramento de uma categoria profissional sob iguais deveres e diferentes direitos” (SANTA CATARINA, 1993, p. 134). Do ponto de vista da categoria dos trabalhadores-professores, esse contrato é péssimo, é uma maneira de “calar a boca ao magistério”. Sem identidade com a categoria esses profissionais dificilmente aderem a movimentos reivindicatórios: O trabalho temporário na rede estadual catarinense é histórico e trágico uma vez que tem implicações, além do que significa para a categoria, na fragmentação do processo de ensino-aprendizagem que pressupõe acumulação de conhecimentos e um projeto pedagógico, o que se alcança com a continuidade e aperfeiçoamento do trabalho educativo. Na verdade essa tem sido uma maneira de precarizar e alienar o trabalho docente, na estrutura da Secretaria de Educação (SED): “óbvias frustrações e desânimos vêm se fazendo sentir nos ambientes escolares, pela implícita e duradoura instabilidade de muitos docentes destituídos de vantagens proporcionadas pelos cargos de carreira” (ibidem, p. 135). E manifestando a contradição entre o dito e o feito, continuam nos surpreendendo os técnicos por ousarem colocar em texto oficial; “embora venham sendo acionadas na direção deste princípio, visando corrigir desigualdades entre os principais protagonistas da educação, o sistema estadual de ensino continuará dependendo, em parte considerável, do enlace entre trabalho e sacrifício dos profissionais do magistério”(ibidem).

Para acentuar as dificuldades no alcance de bons resultados do ensino e da aprendizagem, tem havido historicamente um agravante, que se prende com o provimento das efetivações dos professores concursados e transferências para outros órgãos do governo.

O primeiro governo catarinense da década de 1990, o Governo Kleinubing, alterou relações estatutárias e vínculos de forma que não só atingiu os novos contratados do estado como precarizou direitos anteriormente adquiridos. Kleinubing deu início na sua gestão às políticas neoliberais no estado, poderíamos dizer que as políticas neoliberais de ajuste foram ensaiadas no estado de Santa Catarina. Nos documentos da Secretaria de Estado de Educação aparecem, então, claras referências aos diagnósticos e orientações do Banco Mundial³⁰, concordando ou não com elas. Esse sinal corrobora o que está hoje posto com clareza que as agências financeiras internacionais passam a definir metas e programas, nos vários campos da vida, entre eles o da educação, por isso que há semelhanças de políticas, como também as pesquisas dos educadores acabam por ter os mesmos focos, não é então sem razão que a formação de professores passa a constituir-se um campo da pesquisa em virtude das reformas educacionais. O capital monopolista, agora aparelhado em poucos e fortes centros de decisão, conta, entretanto, com os Estados nacionais para efetivarem políticas e aplanarem conflitos de classe. Conforme Ellen Wood: “os instrumentos principais da governança global ainda são os Estados-nação³¹”. (WOOD, 2003, p. 55). Há quem se pergunte: até que ponto os Estados nacionais têm poder de decisão ante as grandes agências e organismos internacionais. Otavio Ianni em artigo “Nação: província da

³⁰ O Banco Mundial e o FMI surgiram das conferências realizadas em New Hampshire (Estados Unidos), conhecidas como as Conferências de Bretton Woods, em 1944.

³¹ Ellen Wood, na sua obra *Em defesa da História*, em “Democracia contra o capitalismo: renovação do materialismo histórico” defende uma posição contrária à obra de Michel Hardt e Antonio Negri (*Império*: “todo o argumento desta obra é baseado na premissa de que a expansão do capital global significa o desenvolvimento de um novo tipo de soberania. ‘Nossa hipótese básica’, dizem os autores, ‘é de que a soberania tomou uma nova forma, composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais unidos sob uma única lógica de dominação. É esta nova forma de soberania que damos o nome de Império” (p. XII). Seu primeiro sintoma é “a soberania declinante do Estado – nação e sua crescente inabilidade para regular as mudanças econômicas e culturais. Destaquemos uma formulação importante: “No espaço plano do Império, não há lugar de poder – ele está em todo e em nenhum lugar. O Império é uma *u – topia*, ou efetivamente um *não- lugar*” (p. 190). [...]. O capital não depende menos do que antes dos Estados territoriais. De certa maneira, depende ainda mais e, certamente, o mundo é mais do que nunca, um mundo de Estados-nações” (WOOD, 2003, p. 54-55).

sociedade global” chega a defender que nesse contexto não há desconexão possível, em termos de soluções nacionais, autárquicas e soberanas. Toda e qualquer tentativa de autonomização, afirmação de soberania, realização de projeto nacional capitalista, socialista ou misto, está sujeita às determinações globais, que adquirem preeminência crescente sobre as nacionais. Por mais desenvolvida, complexa e sedimentada que seja a sociedade nacional, mesmo assim ela se transforma em subsistema, segmento ou província de uma totalidade histórica e geográfica mais ampla, abrangente, complexa, problemática e contraditória (IANNI in SANTOS, SILVEIRA, p. 79). Certamente estamos perante a ordem do capital monopolista, uma ordem que estabelece, que se organiza com a existência histórica da divisão entre trabalho e capital. Ao capital monopolista não há fronteiras nem bandeiras.

Na periferia do Estado brasileiro os estados da federação vão dando atendimento às reestruturações administrativas. Kleinubing (1991-1994) recupera a capacidade de investimento do estado confiscando direitos adquiridos historicamente e disso é dado ciência à Assembléia Legislativa do estado, assim: “Demos início ao governo do Governo, a despeito da óbvia carga de impopularidade decorrente desta operação. Uma incisiva reforma administrativa diminuiu em 50% o número de Secretarias de Estado e de todo o seu dispendioso aparato, reduzidos drasticamente os cargos em comissão e as funções gratificadas e extintos os abusivos privilégios que se mascaravam atrás do eufemismo ‘isonomia’ ou das distorções provocadas pelas chamadas agregações” (Mensagem à Assembléia Legislativa. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, 1993). Em 1993, terceiro ano do governo Kleinubing, o estado ofertou 23.489 vagas para professores, houve 35.828 candidatos inscritos e, desses, foram aprovados apenas 14.282, deixando em aberto 9.207 vagas (MIGUEL apud RÉGIS, 2002, p. 91).

Os governos seguintes apoiaram, na continuidade, dois projetos de cursos para darem conta da formação de professores e que expressam, no estado de Santa Catarina, a reforma em marcha para a formação dos professores. Trata-se dos cursos Magister e o curso de pedagogia – habilitação em educação infantil e séries iniciais na modalidade à distância.

Analisemos agora os cursos. O Magister da alçada do governo estadual e o de habilitação, da alçada do governo federal e que entendemos serem bons exemplos, no estado de Santa Catarina da reforma produzida e emanada dos órgãos federais do estado.

Para analisarmos os dois programas manifestação da flexibilização no Estado da tendência que identificamos como característica das reformas FHC, organizamos o estudo a partir de: o lócus, ou seja, as instituições que ministraram os cursos, o número dos cursos, número de alunos matriculados por curso e por instituição, financiamento e regime dos cursos procurando analisar o que significam para a desoneração e controle do Estado.

3.4.2 Órgãos e Instituições Promotoras dos Cursos

Voltemos agora os olhos para os dois programas de formação de professores implementados nos quadros dos ajustes neoliberais no estado de Santa Catarina.

Quadro 22 – Os Cursos Magister e a Pedagogia à Distância.

MAGISTER	CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
<p>Criado em 1995 pela Diretoria de Ensino Superior da Secretaria de Educação e do Desporto (DESU/SED) do Governo Paulo Afonso Vieira* – PMDB. Para o funcionamento dos cursos a SED fez convênio com IES pertencentes ao sistema ACAFE e com a UFSC, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundação Educacional de Brusque (FEBE); - Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (FEDAVI); - Fundação Educacional Regional Jaguarense (FERJ); - Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB); - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); 	<p>O projeto é do MEC, a instituição que o realiza é a UDESC, a primeira turma no estado é de 1999.</p>

* O Governo Paulo Afonso, vitorioso ao vencer Ângela Amin nas urnas com o apoio do PFL, dissidência do PDS ex-Arena, ficou conhecido, como já dissemos, por, ao final do seu mandato ter deixado três meses de salários atrasados. Contudo, já ao término do primeiro ano de governo, em 1995, adotou “a redução linear dos salários dos servidores públicos estaduais, como forma de ‘economizar’ recursos públicos com gastos de custeio, para direcioná-los aos investimentos da máquina pública, sobretudo em infra-estrutura produtiva”.(MICHELS, 1998, p. 208). É do seu governo a segunda versão da Proposta Curricular à qual nos referimos também neste texto e o famigerado Golpe das Letras, manifestação de uma prática recorrente na administração do Estado brasileiro: o uso ilegal do dinheiro do Estado em benefício de interesses privados e ou partidários.

<ul style="list-style-type: none"> - Universidade do Contestado (UnC); - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); - Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC); - Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); - Fundação Universidade do vale do Itajaí (UNIVALI); - Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 	
---	--

A rigor, o que à primeira vista pode ser considerado novo no Magister é o fato do governo responsabilizar-se pelo pagamento das inscrições e mensalidades dos professores-estudantes, junto às instituições responsáveis por ministrar os cursos. Dizemos aparentemente porque o programa foi pensado e dirigido a professores em exercício, capacitação em serviço, o que atualmente é prática corrente, ou seja, caracterizou-se por ser uma formação em exercício. Ora, no estado de Santa Catarina a diferença salarial entre o professor com certificado de curso e o leigo é considerável, assim como entre o professor efetivo e o contratado temporariamente que não recebe salário no mês de janeiro. Entendemos que os professores leigos com o seu trabalho acabaram por arcar com os custos dos cursos que freqüentaram, se considerarmos as diferenças entre o que auferem e o que é pago aos professores efetivos.

Observe-se em primeiro lugar que o maior número de cursos e de alunos é da UnC (lembre-se aqui que defendemos nesta tese que a formação de professores em nível superior se fez, no estado, pelo sistema ACAFE) logo seguida pela UFSC, que também acabou por entrar no programa. Isso leva a perguntar pelo patamar no qual foi feito o convênio, pois sendo a UFSC uma universidade mantida pelo estado no seu nível federal, certamente foram previstas cláusulas diferentes daquelas estabelecidas com as universidades de origem fundacional. Se para essas os encargos assumidos pelo governo possam ter contribuído para acabar com a inadimplência, no caso da UFSC esse problema não se põe.

No que se refere ao curso de pedagogia à distância, a sua manutenção teve a ver com a celebração de convênios com as prefeituras. Então, foram essas que arcaram com os

custos que conforme relatório da UDESC/CEAD/04, trata-se de “municípios que efetivaram contrato com a UDESC, [que] em sua maioria, eram pequenos, recentemente emancipados”. Com arrecadação deficiente para a sua manutenção e, ao mesmo tempo, necessitando de qualificar seus professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Sabemos que após a Constituição de 1988, e ao respaldo da defesa da idéia que democracia pressupõe descentralização, assistiu-se à formação de novos municípios com o desmembramento de distritos pertencentes a outros municípios com o que daí decorre (criação de câmaras, de assembleias municipais e funções públicas aí inerentes), freqüentemente espaços de novos clientelismos políticos, agora controlados e vigiados mais proximamente. As promessas de educação e de formação de professores nesses espaços vêm alojadas, freqüentemente, com novos apadrinhamentos e a formação de novas linhagens ou um novo fôlego, de decadentes oligarquias locais, uma forma de renovação do controle.

O modelo de tutoria, um professor responsável por várias disciplinas e várias turmas, concorreu e muito para a economia de recursos. Nos convênios firmados entre a UDESC e as prefeituras estava inserida uma cláusula, “responsabilizando-as a criar um núcleo que deveria contar com computadores conectados à internet, telefone, televisão, videocassete” (RELATÓRIO, 2004, p. 3). Veja-se que a defesa da inclusão digital foi feita pelo Governo FHC e encampada por organizações não-governamentais (ONGs). Trata-se freqüentemente de entender essa inclusão pela perspectiva da sociedade de informática e do conhecimento segundo a qual as diferenças de classe decorrem do acesso ou não à informação. Não há como negar a importância das novas tecnologias para o encurtamento de distâncias para a circulação das informações e do conhecimento. Mas daí a concluir pela configuração de um novo modo de produção é desconsiderar a base material no qual assenta a produção da vida. Dizem: “Hoje produzimos informação em massa, da mesma maneira que produzimos carros em massa. Esse conhecimento é a força propulsora do conhecimento” (NAISBITT, 1984, apud KUMAR, 1997, p. 24). Para os defensores da “sociedade de informática”, está posto um novo modo de produção, no qual “O trabalho e o capital, as variáveis básicas da sociedade industrial, são substituídos pela informação”

(ibidem). Em lugar do trabalho como fonte de valor – teoria do valor do trabalho tal qual os economistas liberais formularam e depois Marx e Engels ampliaram criticamente “cedeu lugar a uma ‘teoria do valor do conhecimento’. Agora, ‘o conhecimento. E não o trabalho, é a origem do valor” (BELL, 1980, p. 506, apud KUMAR, 1997, p. 24). Ora, ainda que pese que o conhecimento, a posse e o domínio das tecnologias sejam hoje, como em todos os modos de produção da vida, forças produtivas cujo domínio se traduz em poder concluir que um novo modo de produção está posto é inferir conclusões que a história não comporta é desconsiderar o próprio processo histórico de formulação e apropriação desses conhecimentos e tecnologias. As relações sociais atuais decorrem fundamentalmente da apropriação dos frutos do trabalho. Se o capital que compra no mercado a força de trabalho, se o produtor direto. Quando, num curso de formação de professores, se acentua e se fetichiza o instrumento de trabalho (computadores, programas, TVs, vídeos) a alguém, que está por trás desses materiais, se transfere aquilo que diz respeito ao professor que alienado não se alça ao papel de mestre porque não detém o domínio da produção daquele trabalho. Quando muito, e de forma parcelar, ou de treinamento vai seguindo o monitor.

Bem, se a UDESC pode, na sua sede, munir-se de “um aparato tecnológico da caráter virtual para atender às demandas da clientela, dentro da modalidade à distância” (ibidem), o mesmo não aconteceu com prefeituras recém-constituídas cujos orçamentos se mostraram deficitários para custearem pagamento de funcionários, de novas clientelas. O “Projeto de Inclusão Digital”, do qual o Projeto Pró-Info é uma manifestação, apropriado por prefeitos, secretários de educação, diretores de escola que em lugares das bibliotecas historicamente constituídos nas IES instalaram computadores freqüentemente “sucateados” e sem assistentes que lhes fizessem a manutenção, tem revelado por um lado as dificuldades de incorporação de tecnologias, sem dúvida importantes, para os tempos em que vivemos, mas por outro, o sentido de alienação do trabalho docente quando essas tecnologias se constituem em determinantes no processo de subsunção do trabalho docente.

Mas vejamos os números referentes ao que acabamos de expor:

Quadro 23 – Os Cursos do Magister e de Educação à Distância.

MAGISTER– CURSOS E QUANTIDADE DE CURSOS – NUM TOTAL DE 104	PEADGOGIA À DISTÂNCIA
<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia - Habilitação em Séries Iniciais(20); - Pedagogia - Educação Especial (11); - Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática (07); - Licenciatura em Matemática (14); - Licenciatura em Matemática e Física (05); - Licenciatura em Ciências - Física (01); - Licenciatura em Ciências – Biologia (07); - Licenciatura em Ciências-Qímica (02) - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Espanhola (11); - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Italiano (05); - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Alemão (04); - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Inglês (03); - Ciências Sociais – Geografia e História- (03) - Educação Artística (04) - Ciências da Religião (07) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia com habilitação em séries iniciais, - Em 2004 foi iniciado o processo para a oferta do curso de pedagogia com habilitação em gestão educacional.

Fonte: SED/DESU, jan. 1998.

Observamos aqui que em primeiro lugar vem um conjunto de cursos constituído pelas ciências biológicas e exatas, por vezes associados, num total de 37 cursos, áreas nas quais a formação de professores no estado era e é considerada “deficitária”. Esse conjunto é seguido de perto pelos cursos de pedagogia com habilitação em séries iniciais e educação especial, com 31 cursos. Estava acentuada a tendência, posta desde a década de 1970 e afirmada pela LDB/96, de a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental dar-se no nível superior, algo que ao final de 1999 fica tumultuado com o decreto presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na educação básica. No artigo 3º do referido decreto salienta-se que a formação dos professores para a educação básica (educação infantil e as séries iniciais) será realizada *exclusivamente nos* cursos normais superiores (já dissemos que essa medida deixou em sobressalto o sistema ACADE).

O recuo do ministro em relação a tal medida viria com o decreto presidencial n. 3.543, de 7 de agosto de 2000, que modificou o artigo 3º, no qual se substituiu *exclusivamente* por *preferencialmente*.

Além de dar atendimento à Lei n. 9.394/96 o Magister propunha-se a levar em conta a necessidade de formar pessoas para atuarem na “concretização do [Mercado Comum do Sul] MERCOSUL e ainda, para preservar a cultura de origem das principais etnias de Santa Catarina” (ibidem, p. 6), nesse sentido explica-se que as licenciaturas em língua portuguesa, espanhola, italiana e alemã tenham tido o segundo maior número de cursos ofertados.

O quarto lugar é ocupado pelo curso que leva o nome de ciências da religião, que formou professores para uma disciplina optativa, mas cujos professores acabaram, não raro, por se responsabilizarem, nas unidades escolares onde não havia professor de filosofia, por ministrarem essa disciplina. O curso de artes é seguido em sexto lugar pelos cursos de geografia e história, disciplinas sempre com menor carga horária que a matemática, a física e a química nas configurações curriculares e cujo ensino é entregue a leigos com mais facilidade que as disciplinas anteriormente nomeadas. A ciência histórica que numa perspectiva de totalidade explicativa do conhecimento historicamente construído deveria ser a ciência integradora (e só entendemos assim a possibilidade da interdisciplinaridade) é relegada a ser ministrada por quem não a conhece.

Ainda, é preciso registrar que as configurações curriculares desde o início em 1995 eram as mesmas dos regimes regulares, e já em curso nas IES. O regime de trabalho é que foi modificado. Concentrado em fins de semana e ou em férias os conteúdos e práticas curriculares se condensaram. Os professores-estudantes freqüentemente se alojavam em dormitórios da própria instituição de ensino e mal tinham chegado já estavam partindo. Esse regime de trabalho, manifestação dos arranjos cuja característica é a flexibilidade para a rápida certificação e a desoneração, mais uma vez do Estado, como já explicado, inscreve-se nos cursos de formação de professores chamados de “regime especial” por eles acontecerem nos mesmos moldes do Magister, porém a expensas diretas dos estudantes. Ironicamente, o nome do curso remete-nos para o mestre das corporações de artes e ofícios,

verdadeiras oficinas de produção e de formação de artífices, das cidades medievais que detinham o conhecimento de todas as fases de produção do ramo. Dizemos ironicamente porque estamos longe de com esses cursos atingir o magistério, só alcançado pelos melhores e pelos mais afortunados (compreendendo na sorte também o dinheiro de que dispunha a família do aprendiz), depois de longo tirocínio e repetidos exames minuciosos. Em tempos de flexibilização e de competências de aquisição de novas técnicas de novas relações laborais, de aprender a aprender, a formação segundo uma totalidade de conhecimento, se converte em resistência à adaptabilidade e se converte num desperdício do ponto de vista do mundo produtivo. Mas como ao professor não pode ser negado todo o conhecimento fragmenta-se este em doses homeopáticas e se remete o trabalho à conformação de uma falsa alegria de se manter contribuindo para o saber, o saber fazer e o saber ser, separando o que é organicamente inseparável.

É ainda interessante observar no que tange à característica da flexibilização que as IES do sistema ACADEMIA estabeleciam convênios entre si de forma que uma se responsabilizasse pela certificação do curso ofertado e ministrada por outra instituição de ensino superior.

É possível ter noção da procura pelos cursos do programa Magister, quando observamos a relação candidato/vaga no quadro que segue. A relação candidato/vaga beirou entre 1995 e 1998 a média de 2,6, conforme os números que formam o quadro a seguir:

Quadro 24 – Inscritos por Fase no Processo Seletivo do Magister 1998.

FASE	CANDIDATOS	VAGAS	CURSOS
1.Fase (2. Sem/95)	3.757	750	15
2.Fase (1. Sem/96)	4.950	1.960	40
3.Fase (2. Sem/96)	1.478	950	19
4. Fase (2. Sem/97)	4.158	1.470	30
TOTAL	14.343	5.130	104

Fonte: SED/DESU, jan. 1998.

Essa relação considerada alta demonstra o número elevado de professores leigos trabalhando nas redes estadual e municipal de ensino no estado de Santa Catarina, percebendo salários ainda mais aviltados e tendo o seu trabalho alienado aos interesses que atravessam o aparelho de Estado nos seus níveis estadual e municipal, do que aqueles que com título de graduação ou pós-graduação. Essa demanda certamente está relacionada com a expansão da oferta e demanda por ensino no nível fundamental no estado, acompanhando a tendência do país, na década de 1990.

Significativos são também os números de professores-estudantes por instituição. Diferentes razões explicam o primeiro e o segundo lugar, ocupados respectivamente pela UnC e pela UFSC. Esses dados ganham relevância quando os cruzamos com as demandas históricas da região de abrangência da UnC os convênios celebrados entre a UFSC e as IES, com sedes tanto no litoral com no oeste do estado, principalmente para a licenciatura em ciências naturais e matemática, assim podemos ver:

Quadro 25 – Número de Cursos e de Alunos Matriculados por Instituição (em ordem decrescente) no Programa Magister.

IES	N. DE CURSOS	ALUNOS MATRICULADOS
Universidade do Contestado (UnC)	21	1.022
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	17	775
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	14	676
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	11	534
Fundação das Escolas Reunidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC)	8	400
Universidade da Região de Joinville	6	282
6	2	
Fundação Educacional de Brusque (FEBE)	5	236
Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (FEDAVI)	4	200
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	4	191
Universidade. do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	4	185
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	3	150
Fundação Regional Jaraguense (FERJ)	1	50
TOTAL	104	4.947

Fonte: DESU/SED, jan. 1998.

Para completarmos o que analisamos anteriormente, vejamos a questão do financiamento, do destino e da abrangência dos cursos. Surpreendente é o fato do curso à distância ofertado pela UDESC (transformada em autarquia pelo Governo Henrique da Silveira – 2002-2006) voltar-se para estados tão longínquos da sua sede e atuação originária. Não se expande no estado, “reserva” das instituições de origem fundacional comunitárias e vai, ao Maranhão e Amapá, formar professores, a flexibilização em termos espaciais, no mínimo, é grande.

Vejamos agora a manutenção dos cursos:

Quadro 26 – Financiamento dos Cursos do Programa Magister e de Pedagogia à Distância.

MAGISTER	PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
Custeado na taxa de matrícula pelos alunos As mensalidades pelo convênio firmado pela SED e instituições anteriormente citadas	Custeado pelas prefeituras com quem a UDESC efetivava convênio, incluindo aí a compra das tecnologias para a educação à distância (computadores, TVs, vídeos, salas de videoconferência.)

Já referimos, quanto ao Magister, que, em virtude de haver salários com valor acentuadamente reduzido para quem atuava nas redes de ensino, e, somente estes podiam fazer o curso, a manutenção vinha em grande parte dos valores salariais não percebidos. Já para a formação à distância foram os governos municipais que se responsabilizaram pela manutenção, freqüentemente formando novos clientelismos locais, tanto pela compra de tecnologia como também por quem podia fazer o curso, bem como quem fazia o papel de tutor.

Vejamos quem então podia freqüentar os cursos:

Quadro 27 – Universos dos Cursos.

MAGISTER	PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
O curso era para professores leigos, em exercício, das redes estaduais e municipais.	Dirigia-se a professores leigos e a todos os que quisessem entrar no magistério.

Quanto à abrangência os cursos foram ofertados desta maneira e com os seguintes regimes:

Quadro 28 – Circunscrição da Oferta do Curso.

MAGISTER	PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
Somente ao estado de Santa Catarina.	A todas as prefeituras do país com as quais fossem realizados convênios.

Quadro 29 – Regimes dos Cursos.

MAGISTER	PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
Presencial em finais de semana e férias.	À distância e com a figura da tutoria.

A educação à distância não é novidade, há anos que são ofertados cursos técnicos por correspondência. O que é novo é a formação de professores nessa modalidade. Duas características definem a educação à distância: 1. professores e alunos não estão no mesmo espaço ao mesmo tempo; 2. o uso de instrumentos de comunicação como telefone, vídeos, sala de videoconferência, rede de internet, material impresso.

Os cursos de pedagogia ofertados pela UDESC contaram com essa infra-estrutura. Da parte das prefeituras algumas dificuldades se apresentaram, entre elas o não terem disponibilizado os materiais constantes no convênio firmado. A UDESC pôs em ação um coletivo de professores ligado à gestão e ao planejamento da educação que se responsabilizou pela elaboração de material impresso no qual se destaca o conjunto dos “Cadernos Pedagógicos” que só por si se constituem em material que nos possibilita entender as concepções de educação e trabalho docente.

A presença do tutor, as contratações feitas ou sugeridas pelas prefeituras firmou interesses políticos locais, ao mesmo tempo em que ao se responsabilizar o tutor por trabalhos que iam da docência ao trabalho administrativo foi uma maneira de economizar recursos.

No ano de 2005 a UDESC teve cancelada pelo MEC a oferta do curso de pedagogia à distância.

A educação à distância, uma realidade que veio para ficar, freqüentemente fundamentada numa visão que defende a sociedade informática, constitui-se, já hoje, em um campo de pesquisa educacional.

Quanto aos princípios orientadores encontramos semelhanças nos dois projetos dos cursos, dessa maneira:

Quadro 30 – Princípios Orientadores.

MAGISTER	PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
NÃO BASTA saber É PRECISO SABER FAZER e saber ser	SABER e SABER FAZER.

Com o se vê, os projetos dos dois cursos inspiraram-se na mesma vertente conceptual que é a obra *EDUCAÇÃO Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. O famoso Relatório Jacques Delor cujos pilares do conhecimento sugeridos, conforme o representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthern, e tidos também por este como um novo paradigma, são: descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada pessoa –, ou seja, estamos perante uma visão biologizante da educação, cujo pressuposto é que o estudante já trás em si um tesouro que é a educação, basta revelá-lo. Nada mais cruel do que se iludir como algo dado aquilo que só pode ser feito pelo trabalho educativo.

O Relatório Jacques Delors iniciado em 1993 e terminado em 1996, ano em que começaram em Santa Catarina os cursos do Projeto Magister, é informado por uma ontologia que não é a do homem enquanto um ser histórico, ao contrário o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a ser, os três objetivos da educação postos pela comissão que elaborou o relatório, segundo a coordenação de Delors, remete a uma natureza humana dada ao homem. Daí que para a aquisição dos conhecimentos necessários ao viver contemporâneo se remeta para a “caça ao tesouro”, para as cargas hereditárias, para uma visão individualista da educação de onde resulta que “ninguém ensina nada a ninguém”, em lugar de dizer conforme Saviani que “trata-se de produzir, direta ou

indiretamente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17).

A proposta do aprender a conhecer, o aprender a fazer e aprender a ser, assim como a proposta da formação da reflexão na prática e de formação de competências, tal qual se apresenta de exercitação em situações difíceis, já analisadas, compõe uma corrente pedagógica que desconsidera os saberes historicamente acumulados, universais e científicos. Essa amálgama de propostas conforma-se com o senso comum e fazendo uso de um falso discurso de inclusão de multiculturalismos afasta os sujeitos da humanidade historicamente produzida e dos conhecimentos necessários à sua contemporaneidade.

Essa é uma formação cruel para os professores, assim a sua alienação aos livros didáticos, às decisões tomadas em gabinetes de planejamento de propostas curriculares e de elaboração de materiais pedagógicos será maior e a sua liberdade na condução do trabalho educativo menor. Em última análise terá muitas dificuldades em propor e fazer um trabalho educativo crítico.

O Projeto Magister e de formação de professores para as séries iniciais à distância inscreveram-se e sintonizaram-se com a ideologia da reforma para a formação de professores promovida pelo segundo Governo FHC. Ora, essa não é a formação necessária para um trabalho educativo que possibilite a desalienação e a liberdade do homem, antes se constitui em conformação.

Os dois cursos, entretanto, envolveram muitos professores e o mais importante, a ideologia que os fundamenta se alastrou como uma nova pedagogia apelidada de democrática, cidadã, incluyente, prazerosa. Descolada da realidade da vida dos homens, essa falsa ideologia fez e faz estragos imensos na formação de professores que ao se juntar com a presença dos interesses do lucro fragiliza e aliena o trabalhador em educação.

Quadro 31 – Número de Professores Envolvidos.

MAGISTER	PEDAGOGIA À DISTÂNCIA
Em dois anos de curso, portanto até 1998	Estado

“Foram oferecidos [...], 104 cursos de Licenciatura Plena, em 46 cidades, com 4.947 professores”		Curso
		1999
		/1
		2000
		/2
		2001
		/2
		2003
	SC	
		PED
		240
		3.3448
		10.510
		865
	AMAPÁ	
	PED	
	-	
	-	
	-	
	1.238	
MARANHÃO		
	PED	
	-	
	-	
	-	
	1.398	

Fonte: Programa Magister, Informações Gerais, Florianópolis, jan. 1998. E Projeto de Educação à Distância.

Mas, apesar da oferta flexibilizada em regimes especiais de formação de professores, o censo escolar de 2001, para o estado de Santa Catarina sinalizava aos governos, instituições formadoras, professores envolvidos com a formação e pesquisa desse campo e à sociedade como um todo um espaço a ser preenchido, vejamos os números que comprovam o que dizemos:

Quadro 32 – Funções Docentes e Perspectivas de Formação.

ÁREA DE ATUAÇÃO	TOTAL
Educação infantil – Creche	6.362
Educação infantil – pré-escola	9.742
Educação infantil – classe de alfabetização	265

Ensino fundamental – 1ª a 4ª série	14.790
Ensino fundamental – 5ª a 8ª série	25.603
Ensino médio/profissionalizante	15.185
Curso normal	562
Educação especial	2.116
Educação de jovens e adultos	4.806
Educação profissional	1.426

Fonte: INEP – Censo Escolar – 2001.

Se no conjunto desses números analisamos o nível da formação temos então possibilidades de ver que do ponto de vista do número de professores para a formação em nível superior a questão está aberta. Ainda há a necessidade de formação de professores, é necessário pensá-la e que ela seja objeto de debate.

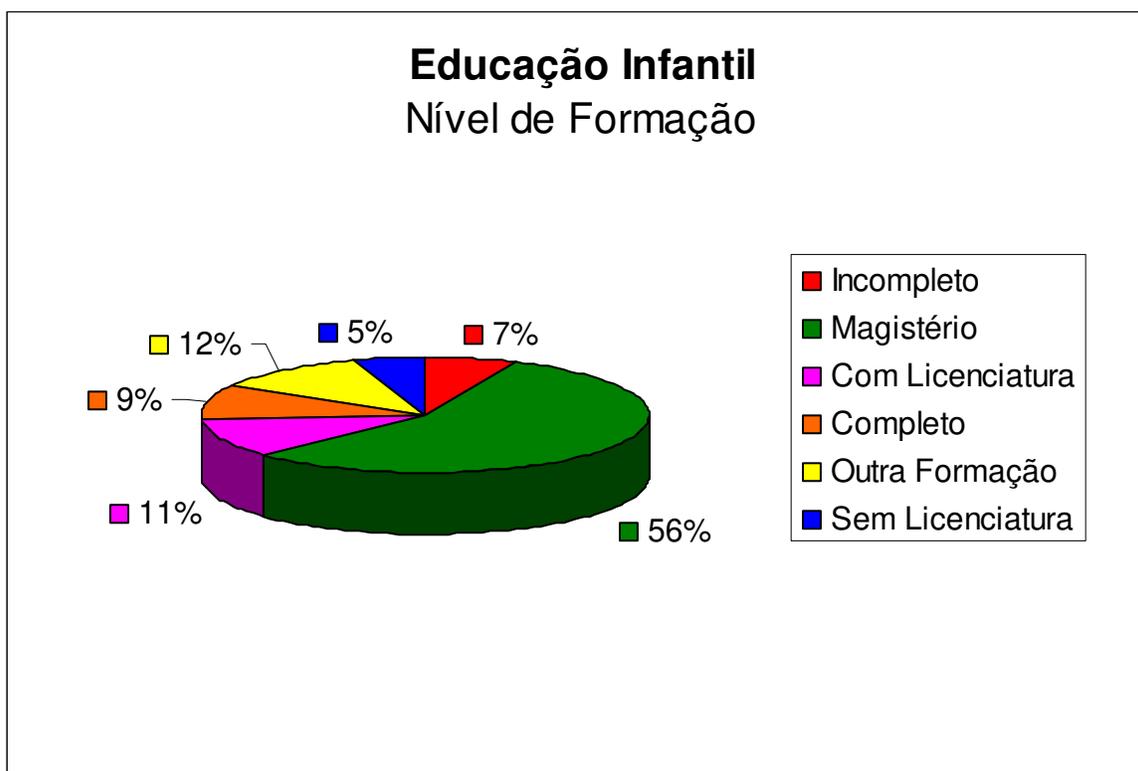
Quadro 33 – Nível de Formação e Atuação por Área.

ÁREA DE ATUAÇÃO	NÍVEL DE FORMAÇÃO						
	Total	Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior	
		Incompleto	Completo	Magistério	Outra formação	Com licenciatura	Sem licenciatura
Educação infantil	6.362	416	597	3.574	737	711	327
Educação infantil – pré-escola	9.742	126	264	5.552	670	2.358	772
Classe de alfabetização	265	1	-	104	29	94	37
Ensino fundamental – 1ª a 4ª série	14.790	90	277	11.344	1.346	8.285	1.571
Ensino fundamental – 5ª a 8ª série	25.603	39	53	3.279	2.971	16.835	2.426
Ensino médio/profissionalizante	15.185	14	17	877	2.169	9.654	2.454
Curso normal	562	-	-	28	24	481	29
Educação especial	2.116	11	16	1.127	130	596	236
Educação de jovens e adultos	4.806	38	60	606	341	3.046	715
Educação profissional	1.426	-	-	4	238	440	744

Fonte: Censo Escolar 2001

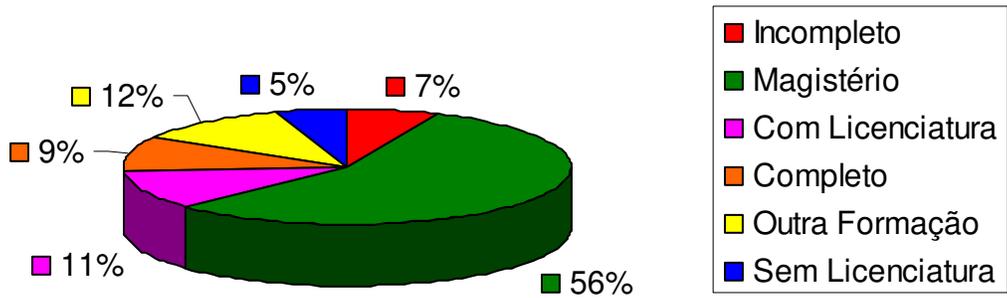
Podemos ainda ver de outra maneira, na forma de gráfico, os números, a relação entre o nível de formação de professores e o nível de ensino. Veja-se que para a educação infantil, pré-escolar, de 1ª a 4ª série e educação especial a formação do maior número dos professores ainda era somente a do curso médio de habilitação para o magistério. Havendo, então, ainda uma demanda por ensino superior, acatando, assim, o que a LDB/96 definiu a

respeito. Já para os outros níveis de ensino a maioria dos professores já tinha formação superior, conforme podemos ver:



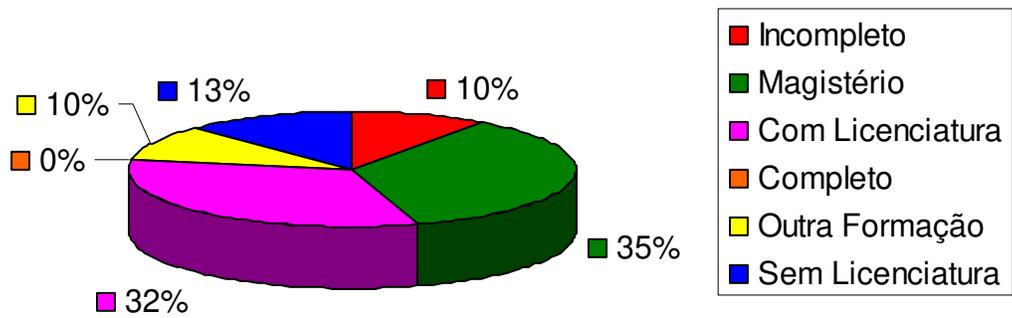
Educação Infantil - Pré-Escola

Nível de Formação

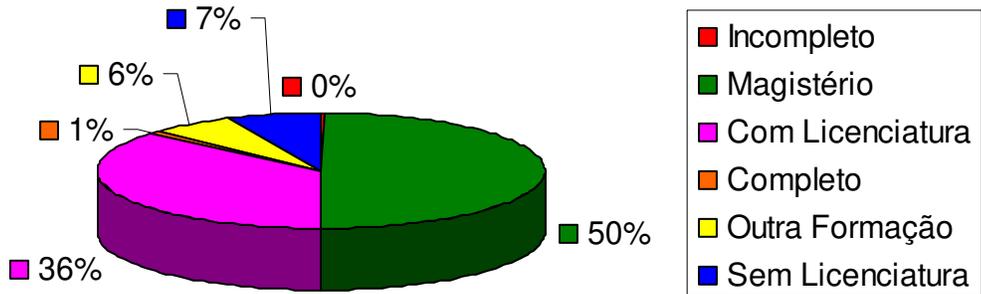


Classe de Alfabetização

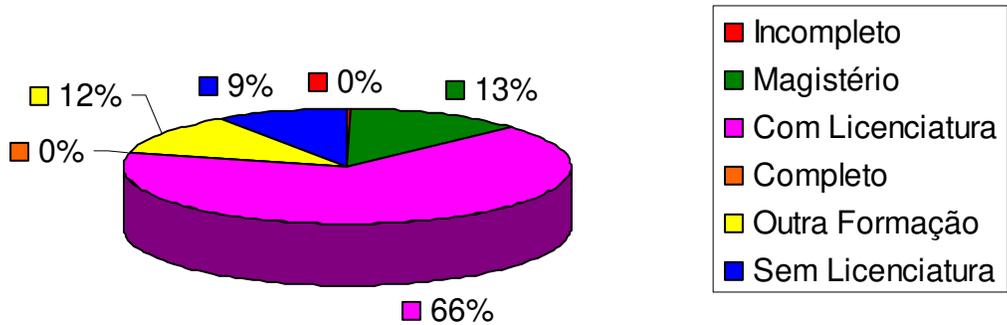
Nível de Formação



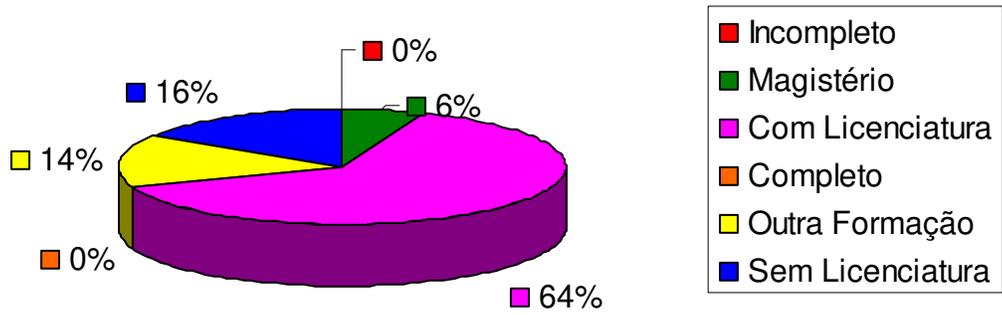
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Séries Nível de Formação



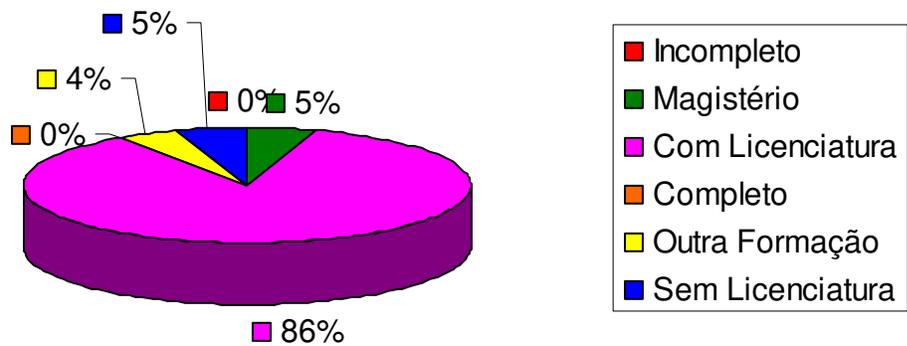
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Séries Nível de Formação



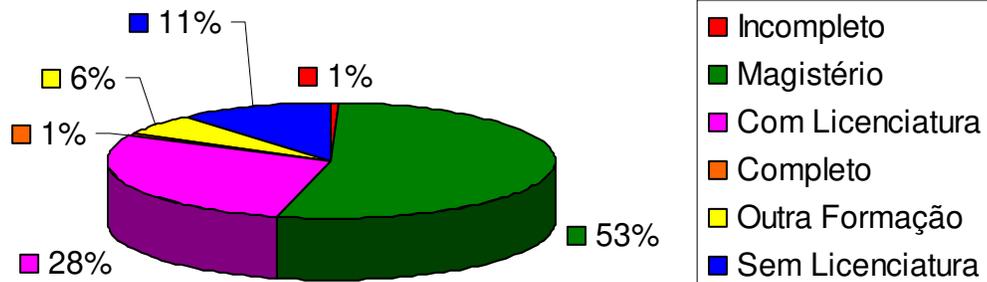
Ensino Médio/Profissionalizante Nível de Formação



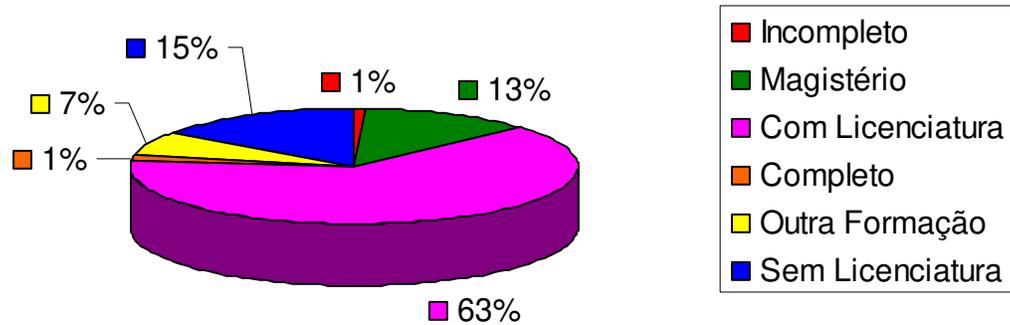
Curso Normal Nível de Formação

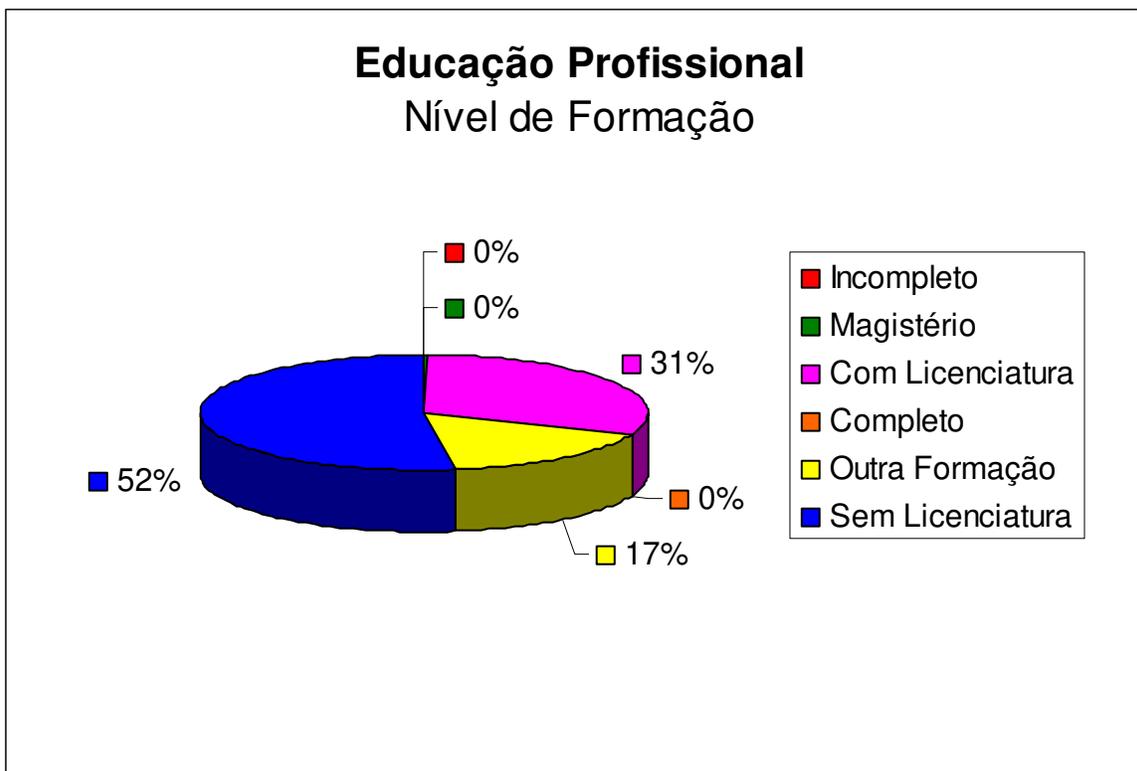


Educação Especial Nível de Formação



Educação de Jovens e Adultos Nível de Formação





3.5 Resistência ao Controle e à Desoneração do Estado

Bem, se na década de 1980 os movimentos sociais ligados à educação inscreveram resistências e reivindicações, no caso do Estado de Santa Catarina manifestas e já aqui analisadas especificamente a participação na Novembrada em 1979 o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação 1983-1985 no Governo Amin e a elaboração da primeira versão da Proposta Curricular – 1989, a década de 1990 é de claro avanço do governo por meio das reformas para a educação e dentro delas as regulamentações ou reformas para a formação de professores feitas em nível federal se desdobrando em projetos no nível estadual. Enquanto isso, a resistência e as proposições no que diz respeito à formação de professores não se deram por meio do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), por demais envolvido em questões pontuais e operacionais e aliado freqüente do governo. Efetivamente, a resistência à avalanche de legislação para a formação de professores tem sido feita pela Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE) que tem em Santa Catarina, no Centro de Educação da UFSC.

A origem da ANFOPE está no Movimento das Entidades Educacionais da década de 1980. Já vimos quão atuantes foram os representantes dessa categoria de trabalhadores, no nível nacional e no estado de Santa Catarina, naquela década. Na Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980, em São Paulo, na PUC, foi formado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Passados três anos, ocorreu o I Encontro em Belo Horizonte, quando então esse Comitê transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Professores (CONACERF), então sobressaía uma primeira bandeira, até hoje hasteada para a formação dos educadores: a necessidade de uma “Base Comum Nacional”. O CONACERF seria transformado em ANFOPE, em 1990, e desde então pontuou as divergências com as determinações do MEC, sobretudo em relação à reforma promovida pelos governos FHC. O primeiro princípio fundador para os cursos da formação de professores que a ANFOPE defende é a Base Comum Nacional que deve ser “única para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais licenciaturas)” (ANFOPE, 2000). Aqui não vemos oposição em relação ao que é posto para as diretrizes curriculares. A oposição vem quando a ANFOPE passa a explicitar: 1. “sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais; 2. o domínio dos conteúdos [...]”, *versus* a formação com base em treinamento e na operacionalidade; 3. “compreensão da totalidade do processo de trabalho”, *versus* a dissociação entre base do trabalho pedagógico e o modo de produção da vida; 4. “docência como trabalho pedagógico”, *versus* a dissociação da docência da divisão social do trabalho; 5. unidade entre teoria e prática”, *versus* o tecnicismo, o saber fazer, o prático reflexivo; 6. “o trabalho como princípio educativo”, *versus* a dissociação do professor das contradições do modo de produção da vida segundo a ordem capitalista; 7. “gestão democrática” e “compromisso social”, *versus* o trefismo na formação; e 8. ausência da dimensão das escolhas na sociedade de classes do modo da vida. A ANFOPE não fala em socialismo, nem em marxismo, mas sugere-os quando assim fala em totalidade histórica, quando repele a formação dos professores para adequação à ordem burguesa estabelecida, conformada pela defesa ambígua da cidadania, explicitada na formação do prático-reflexivo ou para

aquisição de competências gerenciais e alcance de resultados determinados à empregabilidade, leia-se constituição do exército de reserva de mão-de-obra barata e de contingentes humanos de descarte pela ordem estabelecida. Há dois princípios orientadores que estão presentes em pareceres e normas da reforma de formação de professores: competências e flexibilidade são originários do mundo do trabalho no contexto da reorganização produtiva e implantados por meio de políticas, passaram a ser orientadores da formação precarizada e do trabalho alienado, na modalidade de educação de jovens e adultos, e se expressa na vinculação da contratação de professores à manutenção de um número mínimo de alunos por turma; da mesma forma para os Programas Especiais de Alfabetização. A evasão escolar brasileira que se constitui num fenômeno tão complexo, para o qual, seguramente, intervém a concentração de renda na mão de poucos, a precariedade do mundo do trabalho, é freqüentemente atribuída à falta de competência dos professores, afinal a educação não é tida como necessária à humanização de todos, mas mercadoria que se compra e cujos lucros têm de ser imediatos, e hoje o capital requer trabalhadores adaptáveis, alegres e agradecidos por estarem no mundo da empregabilidade. A ANFOPE tem-se manifestado, em geral, contra as emanções legais do MEC. Chamada aos debates, não tem visto inscritas as suas propostas e defesas nas normas e ações. É que, efetivamente, a formação de professores é manifestação de hegemonia que hoje não está no campo daqueles que defendem a superação da sociedade burguesa. A formação de professores tal qual se tem dado, na formação social brasileira, é a que convém à ordem na atual divisão social do trabalho. A pergunta crucial é: por que investir em formação e saberes que dificultam a adaptabilidade à ordem vigente? Para que investir em conhecimentos científicos e universais?

Tudo indica, ainda, que não fique expresso nos textos produzidos pela ANFOPE que há oposição entre o arcabouço institucional e jurídico e os princípios que o sustentam, que são conformes a uma formação de professores nos quadros da reestruturação do capital e das políticas neoliberais e as propostas e defesa da ANFOPE condizentes com uma ordem societária que se deseja seja socialista, ainda que os documentos apenas apontem para o que aqui afirmamos.

Podemos agora proceder às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Também eu posso convocar a cidade; ela não é só tua.

(Fala de Creonte em *Édipo Rei*, de Sófocles)

A primeira consideração final que se coloca é que para o recorte temporal e considerando a relação entre o Estado e a formação de professores em Santa Catarina é possível estabelecer três períodos. Situamos o primeiro nas décadas de 1960 e 1970. Podemos ver que este se caracteriza pela ampliação da formação de professores no nível superior de ensino, necessária em virtude da expansão dos anos de escolaridade para o nível fundamental, por conta de, então, se entender a educação como mediadora do desenvolvimento econômico do estado.

Efetivamente ao final da década de 1950, Santa Catarina transforma e amplia a sua base produtiva. Até então 50,4% (GOULARTI FILHO, 2002, p. 144) da renda interna de Santa Catarina vinha da agricultura, valores 100% a mais dos nacionais. Já o setor industrial era responsável por 20,7%, enquanto a média para o país era de 25,8 (ibidem). A Região Sul como um todo apresentava um quadro recessivo. Em relação a Santa Catarina o governador Celso Ramos referia-se a respeito ao dizer que “O estado está perdendo substância”. Ora, a partir de 1960 deu-se em Santa Catarina uma expansão de setores consolidados como o da madeira, carvão, alimentos e têxteis e a instalação de setores produtivos novos: o metal-mecânico, o cerâmico, de pasta mecânica. Esse processo de ampliação do setor industrial expandiu a demanda por trabalho intensivo. Ao mesmo tempo, chegava aos campos, ao setor agrícola e extrativista, o que se convencionou chamar de “revolução verde” (LONH in BRANCHER, 2000, p. 46), um programa globalizado como é próprio do capital monopólico caracterizado pelo desenvolvimento de experiências em genética vegetal, multiplicação de sementes, principalmente de trigo, arroz, milho, para

diversos solos e pragas, implicando transformações nas tecnologias e práticas de trabalho no campo, que no Estado de SC se deu pela produção integrada. Isto conformou-se como uma mudança própria dos arranjos do capital monopólico, como uma reforma agrária conservadora que implicou na subsunção e ou exclusão do pequeno proprietário e produtor rural. Os excluídos por este processo de ampliação de produção de excedentes para o mercado nacional e internacional e extração de mais - valia, como é próprio da acumulação de lucro na ordem burguesa, migraram para as periferias das cidades, e se constituíram em mão de obra à qual era preciso oferecer educação escolar.

Todo este processo contou com um amplo e estruturado planejamento do Estado feito com assessoria da CEPAL e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Por três governos consecutivos, governo Celso Ramos com o PLAMEG I, governo Ivo da Silveira com o PLAMEG II e o de Colombo Machado Salles, todos pertencentes ao Partido Social Democrático (PSD), o Estado definiu e criou estruturas que deram conta de aparelhar e implementar os ajustes necessários.

Foi nesse quadro que se deu a ampliação da formação de professores em nível superior. O que caracterizou essa formação na relação que elegemos para o nosso estudo foi por um lado, a desoneração, por outro o controle do Estado. A desoneração foi levada a cabo pela criação, implementação e consolidação do Sistema Fundacional, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Efetivamente, como vimos, foram e são ainda até hoje as fundações de ensino superior, cuja gênese é concomitante ao processo econômico apontado anteriormente (décadas de 1960 e 1970), as responsáveis, na grande maioria, pela formação de professores em nível superior em Santa Catarina.

Mas se o Estado desonerou-se, buscou controlar o Sistema Fundacional, colocando-o sob a alçada do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria de Educação do Estado (SEE), um aparelho ideológico, um órgão do governo, cujos conselheiros, funcionários e políticas se conduziram segundo a hegemonia dos grupos sociais que estiveram no poder e que sempre estiveram ligados ao capital.

Em contrapartida, o controle foi exercido por meio de ideologias, como a do comunitarismo própria da subclasse da burguesia – uma pequena burguesia sobrevivente com trabalho extensivo e por adesão aliada do grande capital e lhe servindo na manutenção da ordem. Essa subclasse é pouco moderna – no sentido do que o movimento do Iluminismo apontou de superação da ordem feudal, como a defesa da razão como instrumento para a busca da verdade. Na sua tentativa de sobrevivência, essa subclasse encastela-se para se proteger das mudanças. No seio de ensino superior fundacional enfraquece as tentativas da implantação da pesquisa científica, que, quando ocorre, freqüentemente é para cumprimento de protocolos e programas aos quais não pode deixar de dar atendimento.

O controle ideológico não tem sido exercido por uma única ideologia, o capital opera por compostos ideológicos e coopta freqüentemente idéias que vêm do mundo do trabalho e as maquia para fortalecer-se, também mantém outras que na sua radicalidade não lhe convêm, como a manutenção de resquícios religiosos do tempo feudal.

Compondo esse campo ideológico está também a teoria do capital humano, segundo a qual a “educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI et al., 2004, p. 48).

Os interesses do capital, que as subclasses da burguesia defendem e expressam, têm ocupado sucessivamente não somente o palácio de governo como também os órgãos e aparelhos do Estado. Um exemplo pode ser dado apontando que os Konder-Bornhausen, encabeçando ou aliando-se, estiveram dez vezes no governo. Também os Ramos, os Vieira.

Esse processo histórico não se deu sem resistências. A reforma agrária conservadora, a ampliação da industrialização, a extração de mais-valia encontraram resistências que se manifestaram na formação e afirmação vigorosa dos movimentos sociais que da década de 1980 para cá apresentam-se no Estado fortemente organizados. Efetivamente, além da atuação dos sindicatos, a resistência tem sido feita por estudantes (a Novembrada, reeditada em 2005 quando do aumento das tarifas de ônibus em

Florianópolis) movimentos sociais das Mulheres Agricultoras, dos Sem Terra, dos Atingidos por Barragens e também dos docentes.

Estes organizaram-se ainda na década de 1970, durante o auge do regime militar implantado em 1964. A Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), criada em 1968, liderou inicialmente os professores licenciados e posteriormente a todos os professores que foram arrancando do governo do estado o Estatuto do Magistério, um Plano de Carreira que garantiu estabilidade com o vínculo permanente. Vimos o quanto o trabalho temporário no seio do magistério é prejudicial à educação e como deixa os professores alienados a interesses clientelistas.

O movimento docente em Santa Catarina foi muito atuante na década de 1980, que foi marcada, principalmente nos países centrais do sistema capitalista, por manifestações da crise do capital monopolista e tentativas de rearranjos estruturais com base em ideologias neoliberais e intervenções em patamares globais comandados pelo capital monopolista com predominância para o especulativo.

O movimento dos educadores, nessa década, impôs reivindicações para a relação entre o Estado e a formação de professores, e por isso ajuda e dá sentido a um segundo período que entendemos ser possível considerar, em que sobressai a característica da resistência à desoneração e ao controle do Estado.

No contexto da redemocratização do país, o movimento docente organizou um amplo movimento chamado de “democratização da educação” que mobilizou a categoria de educadores. Em todo o estado, por meio de encontros regionais e estaduais, foi impondo, inicialmente ao Governo Bornhausen (1979-1983) e depois ao Governo Amin (1983- 1987) o necessário consentimento deste para o “deslanchar” de um amplo processo participativo com objetivos de elaborar o terceiro Plano de Educação do Estado, o Plano de Carreira e o Estatuto da Categoria.

Durante esse processo ficou expresso que os educadores entendiam e reivindicavam que o Estado deveria se onera pelo ensino superior e pela formação de professores e que

estadevia “ser de qualidade”. Além disso, incluíram a reivindicação de mudanças na composição e na representatividade dos membros do CEE que deviam ser de todo o Estado e ter representação das categorias de trabalhadores ligados à educação. Igualmente o movimento docente reivindicou acento na SEE.

As reivindicações não se concretizaram, o Governo Amin aderiu ao discurso, mas não consentia nas obras. Na correlação de forças pela condução do Estado em Santa Catarina, ao final desse processo, afirmava-se o controle e a desoneração da formação de professores por parte dos interesses do capital. Diga-se, entretanto, que o próprio movimento de professores era portador, na sua maioria, de ideologias e estratégias que muito favoreceram a quem pensavam se opor. Apesar disso, nunca tanto quanto então a educação andou na boca do povo do Estado de SC e se abriram espaços de “gestão democrática”.

O terceiro período que propomos na relação formação de professores do Estado, em Santa Catarina, tem seu início ao final da década de 1980 e vem até hoje.

Então, os países centrais do capitalismo já viviam a reorganização da crise de acumulação com a implantação do ideário pós-moderno e neoliberal e os ajustes necessários à sua superação da crise.

Em Santa Catarina, logo no início da década de 1990, com o Governo Kleinubing (1991-1994), começaram os ajustes conforme as propostas neoliberais, os trabalhadores da educação, entre outros dos setores públicos e privados, foram fortemente penalizados com a redução de direitos adquiridos.

No âmbito do país fez, a partir do Governo Collor de Melo, também ocorreram ajustes ao capital monopolista na fase de reorganização produtiva caracterizada pela intensificação da substituição de trabalho vivo por trabalho morto, relações flexíveis entre trabalho e capital muito favoráveis a este e produção de bens de descarte.

Foi nos dois governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998; 1999-2002) que os ajustes foram levados a cabo. Para tal promoveu uma ampla e profunda reforma do Estado brasileiro; criou um ministério (o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE), uma estrutura especial para dar conta dela. À frente esteve o professor-ministro Bresser Pereira.

No conjunto da reforma do Estado foi feita a reforma para a formação de professores fundamentada num ideário do professor prático, reflexivo na prática e de competências que encaminhou para a formação em lócus, cargas horárias, trabalhos educativos em que não estão garantidos os conhecimentos universais, científicos, produzidos e acumulados pela humanidade e indispensáveis ao viver contemporâneo. A reforma para a formação de professores contou com assessoria de educadores e professores-pesquisadores que têm escrito a respeito, tanto nacionais como estrangeiros. O sentido final foi a adequação ao preconizado nas grandes conferências mundiais para a educação, nas quais os agentes mundiais definiram em relatórios com o de Delors os rumos que o trabalho educativo e a formação para esse trabalho deve tomar de acordo com o ideário pós-moderno e neoliberal conformes aos interesses do capital. A educação tida como uma mercadoria é atravessada pelos interesses do mercado. A formação dos professores amarrada ao lucro passa a ser uma mercadoria que se vende em certificados à distância.

O ideário e normatização definida em âmbito federal expressa-se no Estado de Santa Catarina, sobretudo, em programas de formação em regime especial de professores leigos, já em atuação nas redes estadual e municipais – o Magister e o Programa de Educação à Distância ofertado para todo o país alinhados com os fundamentos da reforma para a formação dos professores.

Se o controle foi encaminhado pelo arcabouço institucional-jurídico e pelo ideário que o informou, a desoneração deu-se pela ampliação da presença do empresariamento, agora não mais travestido de interesses de grupos por dentro do Sistema Fundacional, dito filantrópico, mas explicitamente pelo avanço dos interesses do lucro nas instituições de ensino superior, como vimos.

Enfim, o capital, pela condução hegemônica do Estado, controlou e desonerou-se da formação de professores, sofrendo também resistências, ambíguas por vezes. Hoje as resistências vêm, sobretudo, sendo feitas pelos representantes da Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), que por escritos, pesquisas, participação nas discussões nos órgãos do governo, etc; evidencia os limites alienantes dessa formação de educadores.

A segunda consideração final é que só foi possível chegar à primeira que acabamos de expor porque a concepção de história que nos ampara neste estudo é de uma ciência caracterizada pela totalidade e contradição. É a concepção marxista – materialista e histórica e dialética do viver humano e do fazer ciência. Por conta disso entendemos que a formação de professores não pode ser vista separada da totalidade do viver humano, ela não se explica por si, como querem muitos dos estudos, a grande maioria produzida sobre a formação de professores e que campeia no mundo acadêmico, expressão da história em migalhas. Também e por conta dessa visão o Estado é entendido como a “forma pela qual uma formação social se organiza” (LENINE, 1980). Na ordem burguesa que é a do nosso objeto de estudo, conduzida de forma tensionada entre os interesses do capital e do trabalho, o Estado é um agente composto por órgãos e aparelhos que falam e agem em nome das tensões de classe.

Então, entender assim o Estado implica, por um lado, considerar a existência de classes e por outro a defesa de interesses a elas ligados. Contudo, o processo histórico de constituição/vigência do sistema capitalista, aparentemente, e só aparentemente, pode ser visto como uma diferenciação crescente – e incomparavelmente bem desenvolvida – do poder de classe como algo diferente do poder de Estado (WOOD, 2003, p. 38). Essa é sem dúvida uma questão fundamental, uma visão do que é o Estado moderno nas suas fases conforme as formações sociais da ordem capitalista, o que exige formação para além do senso comum. Pois, se no modo de produzir a vida baseado no trabalho escravo a expropriação, a distribuição e a coerção são feitas em relação ao produtor direto, diretamente pelo apropriador de sua mais-valia “já que o escravo é preso como acessório à terra conquistada, e perdeu sua propriedade por meios militares e se transforma numa

simples condição de produção” (ibidem, p. 38), sob a ordem burguesa, o capital tem a capacidade única de manter a propriedade e o poder de extração de excedentes sem que tenha que brandir o poder político direto no sentido convencional. O Estado – que é separado da economia, embora intervenha nela – pode aparentemente pertencer e sutilmente (por meio do sufrágio universal – nas democracias representativas e participativas), a todos, apropriador e produtor, sem que se usurpe o poder de exploração do apropriador. Historicamente, as lutas entre trabalho e capital conformaram normas, sistemas educacionais, entre produtores e apropriadores. Atualmente, o controle exercido pelo capital não é imposto pela autoridade pessoal, mas por exigências impessoais, de organismos, de aparelhos. É que, o poder coercitivo do capital permanece nos bastidores, é quando se faz sentir como força pessoal e direta, a dominação de classe aparece disfarçada como um Estado “autônomo” e “neutro”. Assim o vemos atuar na Novembrada, na intervenção do Governo Amin no processo de elaboração do Plano Estadual 1983-1985. E quando pelo CEE legisla e decide os caminhos da educação e formação de professores para o estado em nome de todos os catarinenses. Disso decorre que para a superação da ordem atual é preciso religar o que o capital separa: política e economia, trabalho e frutos do trabalho, é preciso transformar a ordem em que vivemos em uma “sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos nos tornemos trabalhadores” (ibidem) aí também a educação será de todos para todos.

O Estado de Santa Catarina tutelou o sistema de formação de professores por meio de órgãos (Secretaria de Educação e Cultura) e aparelhos de Estado – CEE – que, através de uma “relação (aparentemente) conciliatória” (VALLE, 1996, p. 168) “e ainda por um tipo de uma solidariedade institucional, baseado no estabelecimento de uma rede de compromissos que visam eliminar reagrupamentos horizontais oriundos de interesses comuns” (ibidem), mantém a coesão e a guarda à implantação de interesses que não sejam os da ordem. Foi assim que, mesmo concordando com o processo de participação do movimento docente na década de 1980, inscreveu a expensas dos próprios professores leigos a sua formação em nível superior, flexibilizando, como mercadoria, os cursos, tais pacotes igualmente descartáveis como os consumidos em *shoppings centers*. O que

estudamos para a formação de professores no Estado de Santa Catarina faz parte de um dos processos da expansão do ensino superior no Brasil, planejado na década de 1960 e consolidado de lá para cá com forte apoio do governo da federação, com melhores ganhos para os que vivem da acumulação do capital, uma vez que, por um lado, ao desonerar-se desse nível de ensino, o Estado pode transferir recursos públicos para os setores privados da economia, mantendo assim a acumulação histórica feita no Estado: por outro lado controlou os rumos da formação de mão-de-obra barata à manutenção da ordem, mantendo sob controle a demanda sob a aparência de modernidade.

Foi mantendo a aparência de conciliação por dentro do sistema ACADE, que antecipou, em relação a outras instâncias da federação, uma das características para a formação de professores fortemente posta no contexto das políticas neoliberais na década de 1990 – a flexibilização dos conteúdos curriculares, das práticas, e estágios, que incorporam práticas anteriores ao início dos cursos, lugares e níveis, modalidades. Flexibiliza-se, fragmenta-se, desapropria-se o trabalhador em educação dos seus instrumentos, para aliená-lo, subdividi-lo (o que significa sua morte), separá-lo dos seus instrumentos de trabalho, remunerá-lo mal e o fazer submetido a poderes que vêm se manifestando nos livros didáticos e em *softwares*, uma massa de informações e que por serem adquiridos no mercado editorial se configuram possuidores de verdades inatacáveis. Defendem-se ajustes, programas de formação de professores em gestão, visão empresarial da organização do tempo e dos saberes, inclusão de novas tecnologias, aparatos instrumentais, flexibiliza-se o tempo da formação e do lócus, mudam-se para se corrigirem “detalhes defeituosos” da educação na ordem estabelecida (MËSZAROS, 2005, p. 25). É preciso romper com ordem do capital se queremos uma formação e uma educação superadora da alienação do professor e do trabalho como um todo. O capitalismo é “incorregível” (ibidem).

Das duas primeiras conclusões decorre a terceira, que se prende com a inspiração exposta no início deste trabalho – o saber como necessário para a vida na pólis, para a vida humana, tensionada pela luta de classes, por projetos societários irreconciliáveis e que se

deseja sejam superados de forma que liberte a todos os que estão agrilhoados na relação dessa ordem.

Ora, os estudos, do ponto de vista marxista, conforme Marx, devem constituir-se em análises com vistas à transformação dos fenômenos estudados.

Quando em junho de 1845 Marx redigia as *Teses sobre Feuerbach*, publicadas pela primeira vez por Engels, que as reproduziu nas páginas finais do seu *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, vindo a lume em 1888, cinco anos após a morte de Marx, este pontuava as suas divergências com a ideologia alemã e deixava claro em sua última tese o que aqui neste texto nos interessa: a análise do real para a sua transformação ao expressar: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de forma diferente, o que importa é modificá-lo”. Esse é um compromisso para quem se coloca no campo do marxismo. Por conta disso, este texto vai dedicado a todos os professores que imprimem ao seu trabalho um sentido transformador-superador da ordem societária que vivemos.

À classe que vive do trabalho, e aí está o que pode ser proclamado, não interessa essa formação de professores porque a sua alienação está por demais posta e a sua liberdade afastada, há que se inverter a relação: oneração do Estado e controle social, sobretudo, da classe que vive do trabalho.

FONTES DOCUMENTAIS – PRIMÁRIAS

ACAFE. *Modelo catarinense de ensino superior*. s.l., Acafe, s.d.

ACAFE – *Potencial do sistema fundacional de ensino superior de Santa Catarina*, Florianópolis: Acafe, 1979.

ACAFE– *Panorama do ensino superior fundacional do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis: Acafe, 1984.

ACAFE. *Panorama do Ensino superior fundacional do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis: Acafe, 1990.

_____. *25 Anos*, Florianópolis: Acafe, 1999.

_____. *30 Anos atuando no desenvolvimento catarinense*, Florianópolis: Acafe, 2004.

AMORIM, Maria das Dores D. de; AURAS, Marli; BAZZO, Vera L.; KOCH, Zenir Maria. *Diagnóstico Estadual do Setor Educação em Santa Catarina*. Florianópolis: INEP/ CED, 1986.

CARDOSO, Jarbas J, PAZETO, Antônio E.. *Educação @ distância-planejamento e avaliação educacional- caderno pedagógico*. Florianópolis: 2003.

CONSTITUIÇÃO de 1988. Brasília, Senado Federal, 1988.

LAGO, Paulo Fernandes (org). *Diagnóstico da educação-1994*. Florianópolis: 1994- Arquivo da SEC.

SANTA CATARINA (Estado). *Ata da 2. reunião extraordinária da comissão de educação cultura e desporto da 3. sessão legislativa da 13. sessão legislatura de 16 de junho de 1997*. Florianópolis: Alesc, 1997.

_____. *Ata da 5. reunião ordinária da comissão de educação, cultura e desporto da 3. sessão legislativa da 13 legislatura de 15 de agosto de 1977*. Florianópolis: Alesc, 1977 .

_____. *Ata da 4. reunião extraordinária da comissão de educação, cultura e desporto da 3. sessão legislativa da 13. legislatura de 14 de dezembro de 1997*, Florianópolis: Alesc, 1997.

_____. *A experiência de Santa Catarina*. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1971.

_____. *Autorização de funcionamento da faculdade de ciências e letras do vale do Itajaí*. Florianópolis: Arquivo do Conselho de Educação de SC, 1965-1967- Arquivo do Conselho de Educação do Estado de Santa Catarina.

_____. *Solicitação da prefeitura de Lages de autorização para o funcionamento do ensino superior*. Florianópolis: Arquivo do Conselho de Educação de SC, 1969, Arquivo do Conselho de Educação do Estado de Santa Catarina.

_____. *Solicitação da prefeitura de Lages de autorização para o funcionamento do curso de licenciatura de curta duração e regime especial e intensivo em matemática o ensino superior*. Florianópolis: Arquivo do Conselho de Educação de SC, Florianópolis: 1972, Arquivo do Conselho de Educação do Estado de Santa Catarina.

_____. *Democratização da educação- a opção dos catarinenses- plano estadual de educação 1985- 1988*, Florianópolis: CEE.

_____. *Conselho de Educação- ano vinte – desenvolvimento planejado da educação*, Florianópolis: 1968, Arquivo do Conselho Estadual de Santa Catarina.

_____. *Conselho de Educação- informe especial 1962- 1992- 30 anos- edição comemorativa*, Florianópolis: CEE, 1992.

_____. *Diagnóstico da educação- SEC-1990*, Florianópolis: 1990, Arquivo da SEC.

_____. *Diagnóstico da educação-diretoria de planejamento/ SEC-1993*, Florianópolis:1993- Arquivo da SEC.

_____. *Evolução do ensino em Santa Catarina -1980-199*, Florianópolis: Secretaria de Estado, Cultura e Desporto,1994- Arquivo da SEC.

_____. *Lei n. 3191 de 06 de maio de 1963 – Sistema Catarinense de Educação* , Florianópolis: Alesc- <http://alesc.sc.gov.> , acesso em: 22 jul. 2005.

_____. *Lei Complementar n. 170 de 07 de agosto de 1998-dispõe sobre o sistema estadual de educação, Florianópolis:, Alesc, <http://alesc.sc.gov>. ,acesso em: 22 jul. 2005.*

_____. *Programa magister – informações gerais, Florianópolis: 1998.*

_____. *Projeto de lei complementar n. 001/98- referente ao Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: Alesc, <http://alesc.sc.gov>. ,acesso em: 22 jul. 2005.*

_____. *Relatório das atividades desenvolvidas pelo cead no decorrer do curso de pedagogia na modalidade à distância e alterações ocorridas em relação ao projeto inicial, (Udesc- Cead), Florianópolis: Udesc, 2004.*

_____. *Mensagem do Governador Ivo da Silveira, 1969. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1969.*

_____. *Mensagem do Governador Colombo Machado Salles, 1973. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1973.*

_____. *Mensagenm do Governador Antônio Carlos Konder Reis, 1975–1976. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1976.*

_____. *Mensagenm do Governador Jorge Konder Bornhausen, 1979. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1976.*

SANTA CATARINA (Estado). *Mensagem do Governador Amin Helou Filho 1985. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1985. Arquivo Público do Estado,*

_____. *Mensagem do Governador Pedro Ivo Campos e Casildo Maldaner, 1987 – 1991. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1987, 1989, 1990.*

_____. *Mensagem do Governador Vilson Pedro Kleinubing 1991. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1991.*

_____. *Mensagem do Governador Paulo Afonso Evangelista Vieira,1996. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1996.*

_____. *Mensagem do Governador Amin Helou Filho 2000*. Florianópolis: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, 2000.

_____. *Parecer n. 98/67- da Comissão de Ensino Superior do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1967

_____. *Parecer n. 13/69- da Comissão Especial*. Florianópolis: Arquivo de CEE, 1969

_____. *Parecer n. 14/69- da Comissão do Plano de Educação*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1969.

_____. *Parecer n.16/70 da Comissão de Ensino Superior*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1970.

_____. *Parecer n. 16/70 do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1970a.

_____. *Parecer n. 312/72 do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1972a.

_____. *Parecer n. 370/72 do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1972b.

_____. *Proposta de Diretrizes Curriculares – Curso de Pedagogia*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1999.

_____. *Reformulação do Plano Estadual de Educação, Proposta pela Secretaria de Educação e Cultura*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1998.

_____. *Relatório do diretor da faculdade de educação*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1964.

_____. *Relatório do 1. seminário sobre o problema da educação primária em Florianópolis*. Florianópolis: Arquivo CEE, 1965.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMENDRA, Carlos César. A vigência do Imperialismo na Globalização. *Cadernos do Cemarx*, n. 1, p.11-16, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- AMIN, Samir. The future of global polarization. *Social Justice*, New York, Primavera-Verão, v. 23, n. 1-2, 1996.
- AMORIM, Maria das Dores D. de; AURAS, Marli; BAZZO, Vera L.; KOCH, Zenir Maria. *Diagnóstico Estadual do Setor Educação em Santa Catarina*. Florianópolis: INEP, 1986.
- ANDERSON, Perry. *Afinidades seletivas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ANDRÉ, Marli E. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENDIPE, 7., Goiânia. *Anais...* Goiânia: ENDIPE, 1994
- _____. *O papel da pesquisa na formação e na Prática dos Professores*. São Paulo: Papyrus, 2002.
- ANFOPE. *X Encontro Regional de Brasília*. Brasília: s.ed., 2000. Disponível em: www.anfope.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2004.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- _____. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

- AQUINO, F. V.; AGOSTINHO, G.; ROEDEL, H. *Sociedade brasileira: uma história*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre, imagens e auto imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AURAS, Gladys M. T. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no estado de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.
- AURAS, Marli. *Poder oligárquico catarinense: da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”*. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores, desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. *Formação continuada de educadores: reflexões no cotidiano de uma escola pública*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- BASTOS, H. Camara; BENCOSTA, Marcus Levy; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Uma cartografia da pesquisa em história da educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.
- BENICÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- BRANCHER, Ana (org.). *História de Santa Catarina*. Estudos Contemporâneos. Florianópolis: Obra Jurídica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. São Paulo: Zahar Editores.
- BRZEZISKI, Iria (org.). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores de educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- _____. *A reforma da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)*. Disponível em: <<http://anfope.com.br>>. Data de acesso: 30 abr. 2006.
- CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *A educação cidadã na visão empresarial. O Telecurso 2000*. Campinas: Autores Associados, 2000. (col. Polêmicas do Nosso Tempo.)
- CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados, escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. The teacher research movement: a decade later. *Education Researcher*, v. 28 , n. 7, p.15-25, 1999.
- CONTRERAS, Domingo José. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- CRÍTICA MARXISTA*, Rio de Janeiro: Revan, n. 19, out. 2004.
- _____., Rio de Janeiro: Revan, n. 20, abr. 2005.

CULT, Revista Brasileira De Literatura, São Paulo: Lemos Editorial, ano III, n. 35, junho/2000

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 2001.

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

DEMO, Pedro. *Pesquisa e a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, 2003b.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas: CEDES, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____., Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

_____., Campinas: CEDES, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

_____., Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 80, set. 2002.

_____., Campinas: CEDES, ano XXV, n. 84, set. 2003.

_____, Campinas: CEDES, ano XXV, n. 85, maio/ago. 2004.

_____, Campinas: CEDES, ano XXIV, n. 85, dez. 2003.

EDUCAR EM REVISTA, Dossiê Educação À Distância, Curitiba: Editora UFPR, n. 21, jan./jun. 2003.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor: O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

FACI, Marilda Gonçalves Dias. *Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, Luis Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo, Editora Papirus, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 24, n. 85, p.1.083-1.431, dez. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. (org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FURTADO, Celso. *A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

GARRIDO, Selma. *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação (1964-1985)*. São Paulo: Cortez/ Editora UNICAMP, 1993.
- GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Formação de professores. A experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- GONH, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GOULARTI FILHO, Alcides. *Formação econômica de Santa Catarina*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.
- HAYEK, Frederick. *O caminho da servidão*. São Paulo: Global, 1977.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HAWERROTH, Jolmar Luis. *A expansão do ensino superior nas Universidades do Sistema Fundacional*. Florianópolis: Insular, 1999.
- HISTÓRIA E EDUCAÇÃO*, Pelotas: Editora UFPel, v. 6, n. 12, set. 2002.
- HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- IANNI, Octavio. *O ABC da classe operária*. São Paulo: Hucitec, 1980.

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*: dados distritais. Rio de Janeiro: IBGE, 1982.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackeline (orgs.). *Trabalho, educação e luta de classes*. A pesquisa em defesa da História. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.
- LABICA, Georges. *As “Teses Sobre Feuerbach” de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- LAGO, Paulo Fernando (coord.). *Santa Catarina: diagnóstico da educação*. Florianópolis: DIRP/SEC/SC, 1994.
- LEDRA, Danilo. *A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma educação mais técnica (1972-1985)*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.
- LENINE, V. I. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Ômega, 1980.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003. (col. Questões da Nossa Época.)
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização pós-modernidade e educação*. História, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUCENA, Carlos. *Tempos de destruição*. Educação trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas: Autores Associados/EDUFU, 2004.
- LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: ENDIPE, 7., Goiânia. *Anais...* Goiânia: ENDIPE, 1994.
- MARGEM ESQUERDA, São Paulo: Boitempo Editorial, n. 1, 2003.

MARSHALL, Francisco. *Édipo Tirano*. A tragédia do saber. Brasília: Editora UnB/Editora UFRGS.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

_____. *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*. Coimbra: Centelha, 1975a.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. Coimbra: Centelha, 1975b.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1975c.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983a.

_____. *O capital*. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. (col.o Os Economistas.)

_____.; ENGELS, Friederich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Manifesto comunista, 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo/Contraponto, 1998b.

_____. *Manifesto comunista*. Org. e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999a.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MCPHERSON, C. B. *A democracia liberal: origem e evolução*. São Paulo: Zahar Editores, 1979.

MENEZES, Ana Maria Dorta; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. *Trabalho sociabilidade e educação*. Uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MËSZAROS, István. *O século XXI*. Socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MICHELIS, Ido Luiz. *Crítica ao modelo catarinense de desenvolvimento*. Do Planejamento Econômico – 1956 aos Precatórios – 1997. Campo Grande: Editora UFMS, 1998.

MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

NECKEL, Roselane. *A República em Santa Catarina, modernidade e exclusão (1889-1920)*. Florianópolis: Editora UFSC, 2003.

NETTO, José Paulo. Reforma do Estado e impactos no ensino superior. *Temporalis*, São Paulo, n. I, jan./jun. 2002.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.). *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1993. (col. Questões da Nossa Época.)

_____. *Brasil 2000*. Nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *O empresariamento da educação*. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã VM, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. Educação superior e desenvolvimento no estado de São Paulo. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia: EDUFU, n. 4, 2005.

- PASSOS, L. F. *A colaboração do professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de A; FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisola (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A reforma do Estado para a cidadania*. A reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 2002.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Concepções de história na proposta curricular do estado de Santa Catarina*. Chapecó: Grifos, 2000.
- PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. *Dilemas da educação brasileira em tempos de neoliberalismo: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERSPECTIVA*, Revista do Centro de Ciências da Educação – Trabalho e educação numa sociedade em mudança, Florianópolis: Editora UFSC, n. 18, dez. 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

RÉGIS, Nilton Santos. *Programa Magister: gênese de uma formação em serviço para professores da rede pública catarinense*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

RELATÓRIO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Florianópolis: Centro de Educação à Distância, 2004.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPES), ano I, n. 1, jan./jun. 2000.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 14, maio/ago. 2000.

RIBAS JÚNIOR, Salomão. *Retratos de Santa Catarina*. Aspectos históricos, geográficos, políticos, constitucionais, econômicos e sociais. Florianópolis: Retratos, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUGIU, Antonio Santonio. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

KUMAR, K. *Da sociedade pós - industrial à sociedade pós-moderna*. Novos rumos sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

SADER, Emir (org.) *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____.; GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SAES, Décio. *O Processo Político Brasileiro, da “abertura” à “Nova República”: uma “transição para a democracia” (burguesa)?*. *Teoria Política*, São Paulo, n. 9, Editora Brasil Debates, 1998.

_____. *Estado e democracia: ensaios teóricos*. Campinas: Editora UNICAMP, 1998. (col. Trajetórias.)

SANTA CATARINA (Estado). *Plano Estadual de Educação – 1968 1980*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1968.

_____. *Mensagem do Governador Ivo da Silveira, 1969*. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1969.

_____. *Parecer n. 16/70 do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1970a.

_____. *Mensagem do governador Ivo da Silveira, 1970*. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1970b.

_____. *Parecer n. 312/72 do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1972a.

_____. *Parecer n. 370/72 do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1972b.

_____. *Mensagem do Governador Colombo Machado Salles, 1973*. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1973.

_____. *Parecer n. 333/74 do CEE*. Florianópolis: Arquivo do CEE, 1974.

_____. *Mensagem do Governador Antônio Carlos Konder Reis, 1976*. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1976.

_____. *Mensagem do Governador Antônio Carlos Konder Reis, 1977*. Florianópolis: Arquivo Público do Estado, 1977.

_____. *O ensino superior em Santa Catarina 1980/1991*. Florianópolis: UNDI, 1986.

_____. *O ensino superior em Santa Catarina 1980/1986*. Florianópolis: UNDI, 1990.

_____. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Desporto. *A evolução do ensino em Santa Catarina 1980/1991*. Florianópolis: UNDI, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

- _____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *A Nova Lei da Educação*. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- _____.; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da UFSC, 2002.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- SCHUMPETER, Joseph A. *Capitalismo socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Estado de Santa Catarina). *Democratização da educação*. A opção dos Catarinenses. Plano Estadual de Educação 1985-1988. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1984.
- SENNETTI, Richard. *O declínio do homem político: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

- SILVA, Luiz Fernando. *Pensamento social brasileiro, marxismo acadêmico entre 1960 e 1980*. São Paulo: Corações e Mentas, 2003.
- SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil. História e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Andréia Ferreira da. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de Estado a agência de empresariamento do ensino superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. *O empresariamento da educação*. São Paulo: Xamã, 2002.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. V. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (col. Os Economistas.)
- SROUR, Robert Henry; FONTANA, Remy (colaborador). *A política dos anos 70 no Brasil: a lição de Florianópolis*. São Paulo: Econômica Editorial, 1982.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Francisco J. S. (org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TEORIA POLÍTICA*, São Paulo: Brasil Debates, n. 8, 1988.
- TORRIGLIA, Patrícia Laura. *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALLE, Ione Ribeiro. B *Burocratização da educação*. Um estudo sobre o Conselho Estadual do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Editora UFSC, 1996.

_____. *Professionnalisation et formation des enseignants: la Socialization Professionnelle des Enseignants de 1re à la 4éme année à Santa Catarina – Brésil*. Tese (doutorado em ciências humanas e sociais- ciências da educação) – Université René Descartes/ Universidade do Estado de Santa Catarina, Paris, 2001.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre escola e a professora. In: LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo, a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____.; FOSTER, Jonh Bellamy. *Em defesa da história: marxismo e pós- modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

Sites

<http://www.cee.sc.gov.br/historic.htm>. Acesso em: 22 jul. 2005.

<http://alesc.sc.gov>. Acesso em: 22 jul. 2005.

<http://anfope.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2006.