

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA
DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985).
UM ESTUDO DO CICLO BÁSICO**

ADAIR ÂNGELO DALAROSA

CAMPINAS – SP, AGOSTO DE 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA
DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985).
UM ESTUDO DO CICLO BÁSICO

Autor: Adair Ângelo Dalarosa
Orientador: José Luis Sanfelice

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Adair
Ângelo Dalarosa e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26 de agosto de 2005

Assinatura:
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2005

© by Adair Ângelo Dalarosa, 2005.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Dalarosa, Adair Ângelo

D15a Análise da política educacional do Estado de Santa Catarina no período da ditadura civil - militar (1964-1985: um estudo do ciclo básico) / Adair Ângelo Dalarosa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : José Luís Sanfelice.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Política e educação. 3. Ciclo básico. I. Sanfelice, José Luís. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-118-BFE

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que embora tenham feito somente a primeira série do Ensino Fundamental, ensinaram-me a valorizar e a persistir nos estudos.

À professora Ida Busnello, com quem aprendi as primeiras letras e o exemplo de educadora.

À Alexandra pelo apoio e incentivo e por compartilhar comigo os momentos significativos de minha vida.

À professora Marli Auras, por ter lido o texto dando importantes sugestões.

Ao José Luiz Zanella, colega de Mestrado e Doutorado, pelo exemplo de seriedade nos estudos, com quem pude discutir inúmeras vezes os rumos deste trabalho e pelas significativas contribuições.

Aos professores Gaudêncio Frigotto, Sérgio Castanho, José Luiz Zanella e Zacarias Pereira Borges, membros da banca, pelo incentivo e contribuições para a pesquisa.

Ao orientador, professor José Luis Sanfelice, pelos ensinamentos e orientações desde o Mestrado, contribuindo para minha formação e inserção na pesquisa acadêmica. Especialmente, pelas orientações nesse trabalho e que foram decisivas na definição do mesmo.

SUMÁRIO

Introdução	001
CAPÍTULO I: DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA NO PERÍODO ANTERIOR A 1964	015
1.1- Educação e Sociedade em Santa Catarina Anterior a 1930	017
1.1.1 – A Ocupação Européia do Espaço Catarinense: as ondas imigratórias	025
1.2- Educação e Sociedade em Santa Catarina de 1930 a 1964	039
CAPÍTULO II: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DE CICLO BÁSICO EM SANTA CATARINA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)	059
2.1 - Objetivos do Ciclo Básico Proclamados na Legislação e nos Planos Educacionais	060
2.1.1 – O Primeiro Plano Estadual de Educação (1969-1980).....	070
2.1.2 – Avaliação da Educação Catarinense	082
2.1.3 – Segundo Plano Estadual de Educação (1980-1983).....	095
CAPÍTULO III: A CONCEPÇÃO LIBERAL DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO	113
3.1 – A Concepção Clássica de Estado Liberal	114
3.1.1 – O Estado em Nicolau Maquiavel	114
3.1.2 – O Estado em Thomas Hobbes	124
3.1.3 – O Estado em John Locke	128
3.1.4 – O Estado em Jean-Jacques Rousseau	137
3.1.5 – O Estado em Georg W. F. Hegel	148
3.2 – A Concepção Liberal de Educação Pública.....	152
CAPÍTULO IV: A CONCEPÇÃO REVOLUCIONÁRIA DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO	169
4.1 – A Concepção Clássica de Estado Revolucionário	170
4.2 – A Concepção Revolucionária de Educação	186
4.3 – Em Busca de Uma Síntese	201
CONCLUSÃO	209

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215
----------------------------------------	------------

RESUMO

Este estudo tem por finalidade investigar como o Estado de Santa Catarina organizou o Ciclo Básico do ensino público durante a Ditadura Civil-militar (1964-1985). Pretende-se explicitar, analisar e compreender o papel do Estado na oferta da educação de Ciclo Básico e sua relação com o setor produtivo. Para tanto, o objeto de pesquisa será analisado à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, partindo das categorias *mediação*, *contradição*, e *hegemonia*. A partir dos anos de 1960, as lideranças econômicas do Estado de Santa Catarina passam a defender o desenvolvimento da educação por entenderem que o atraso econômico devia-se ao fato de não existir, no estado, uma educação capaz de alavancar o desenvolvimento econômico. A pesquisa busca demonstrar a não conformidade entre os objetivos reais e os objetivos proclamados na organização do ensino público de Ciclo Básico em Santa Catarina; procura evidenciar também que o Estado civil-militar, que é um Estado burguês, proclamou o desenvolvimento da educação pública como fator de desenvolvimento das forças produtivas que teria como consequência a elevação da qualidade de vida da população catarinense; demonstra que a organização do Ciclo Básico em Santa Catarina deu-se de forma a conduzir o processo histórico buscando consenso em torno das propostas políticas das elites burguesas. Por isso foi sendo organizado legalmente, anunciando uma educação pública, de qualidade para todos (objetivos proclamados) e estruturado gradativamente para atender ao mínimo de escolarização sempre justificando que se fazia o “possível”. Assim demonstra a legislação analisada, pelos Planos Estaduais de Educação, pela avaliação feita pelo próprio Estado e pelos planos subseqüentes, ou seja, os objetivos reais ficam claros quando confrontados com os objetivos proclamados. A contradição não está entre os objetivos proclamados e o que foi realizado e sim entre o que foi proclamado e feito com aquilo que não foi feito. Significa dizer que a contradição está entre o projeto burguês de sociedade e de educação e um projeto revolucionário de sociedade e de educação. A presente tese demonstra que a contradição está entre uma concepção burguesa de estado e de educação e uma concepção revolucionária de Estado e de educação.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate as the State of Santa Catarina has organized the elementary public school during the Civil-military dictatorship(1964-1985). It will try to explain, analyze and understand the role of the state in the elementary school and its relationship with the productive sector. For that, the research object will be analyzed in the light of theoretic and methodological presuppositions of dialectic and historical materialism, from the mediation, contradiction and hegemony category. From the years 1960, the economical leaderships of Santa Catarina State start defending the development of education for understanding that the economical retard was because of no exist in the state an education that was able push the economical development.

The survey tries to demonstrate the no conformity among the real objectives and the objectives stated in the organization of elementary public schools in Santa Catarina; it tries also to make evident that the Military Civil-State that is bourgeois, stated that the public education development as a factor of development of the productive powers that would have as consequence the raise of catarinense population quality of life; it shows that the organization of elementary education (Ciclo Basico) in Santa Catarina was accomplished in the sense of answer the proposal of bourgeois elites. That's why it was being organized legally, announcing a public education with quality for everybody (objectives stated) and structured gradually to answer the minimal of education always justifying that was done the "possible". Thus demonstrates the analyzed legislation, by the Planos Estaduais de Educação, by the evaluation done by the State and by the subsequent plans, it means, the real objectives are clear when compared the objectives stated. The contradiction is not between the objectives and what was accomplished, but yes between what was stated and done with what was not done. It means to say that the contradiction is between the bourgeois project of society and education and a revolutionary project of society and education. The current thesis shows that the contradiction is between a bourgeois conception of state and education and revolutionary conception of State and Education.

ERRATA

Onde consta BIBLIOGRAFIA, deve constar REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Nas Páginas 159 e 160, houve erro de impressão subtraindo um parágrafo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade investigar como o Estado de Santa Catarina organizou o Ciclo Básico¹ do ensino público, durante a Ditadura Civil-militar² (1964-1985). Pretende-se evidenciar a atuação do Estado de Santa Catarina, nesse período, para explicitar, analisar e compreender o papel do Estado na oferta da educação de Ciclo Básico e sua relação com o setor produtivo. Para tanto, torna-se necessária uma apresentação crítica do contexto político e econômico do referido período.

A motivação para desenvolver este estudo remonta à minha experiência de estudante desde o antigo ginásio. Ao ser reprovado na quinta série da Escola Estadual Reunida de Itajubá, Município de Descanso, Santa Catarina, matriculei-me nessa mesma série, em outra escola noutra cidade. Qual não foi a surpresa quando, alguns meses após haver se iniciado o ano letivo, fui surpreendido pela entrada da secretária da escola em minha sala de aula. Ela vinha me informar de que deveria passar para a outra classe, da

¹ O *Ciclo Básico*, em Santa Catarina, veio atender o disposto na Lei 4.024 (1ª LDB) e corresponde aos oito anos de estudos; do 5º ao 8º graus equivale ao 1º ciclo de grau médio ou ciclo ginásial de que trata o artigo 34 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Corresponde às oito primeiras séries do ensino escolar, hoje Ensino Fundamental.

² O regime instalado após o golpe militar de 1964 foi amplamente denominado de ditadura militar. Entende-se que a ditadura não foi propriamente militar e sim do capital, ou seja, da burguesia. Os próprios militares estavam a serviço desta. “Por contraposição à ‘democracia populista’, ao assumirem o poder em 1964, os militares implantaram um regime autoritário – que segundo Loewenstein (1983, p. 72) se caracteriza pelo fato de o ‘poder não estar submetido a nenhum limite, estar fora de qualquer controle político’ – e ditatorial, embora não se revista de uma forma totalitária. O fato é que se configura uma hipertrofia do Executivo combinada a uma existência praticamente simbólica dos demais poderes, uma vez que estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e de um Poder Judiciário que não julga, mas que atua conforme a vontade e a conveniência do Executivo” (Germano, 1994, p. 18).

sexta série, por determinação vinda da UCRE³. Com essa mudança, continuei não aprendendo e não entendendo as matérias ensinadas.

Aquela alteração na situação escolar, incompreensível para mim, fazia parte do programa de Avanços Progressivos que o Estado adotara. Hoje, torna-se importante explicar o significado político de tal acontecimento, por se tratar de um mecanismo, entre outros, que vão e voltam nas políticas educacionais de diversos Estados brasileiros.

O fato acima citado provocou inquietação uma vez que a questão não era, como ainda hoje não é, posta em termos de elevação cultural, de aprendizado, e sim de promoção seriada, sem a preocupação com o seu significado. De fato, fui adiante nos anos escolares, sem aprender sequer a tabuada, o que foi introjetando em mim a idéia de que a escola estava acima de minha capacidade de aprendizado.

Somente adquiri o gosto pelo estudo e pela leitura, no Curso Superior de Filosofia. A elaboração da Dissertação de Mestrado de Frei Luiz que, morando na mesma casa, cursava mestrado em Teologia e era professor da Faculdade onde eu estudava, foi que serviu de incentivo para meus estudos. Sua sala era uma verdadeira biblioteca, repleta dos vários livros que lia simultaneamente e onde passava o dia escrevendo. Foi um exemplo para o meu futuro, pois, quando já na graduação, passei a adquirir todos os livros que podia, e com eles elaborava longos trabalhos para as disciplinas da graduação, prática que me fez desenvolver o gosto pelo conhecimento e pelo magistério.

Iniciando o trabalho no Magistério Estadual de Santa Catarina, após concurso público, em 1995, ingressei no Mestrado em Educação na Unicentro, conveniada com a Unicamp. No Mestrado, chamou-me a atenção a problemática abordada por José Wilington Germano no livro *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. Tal problemática diz respeito às relações entre Estado Militar e Educação no Brasil, no período que se inicia em 1964 e se estende até 1985. Surgiu daí o desejo de estudar o significado de educar para a cidadania no contexto brasileiro (1998) o que me levou a elaborar a Dissertação de Mestrado com o tema *Estado, educação e cidadania*.

³ UCRE - Unidade de Coordenação Regional de Ensino. Órgão da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Permanecia, no entanto, uma lacuna. Tomando como parâmetro a obra de Germano, o questionamento posto é: qual o papel do Estado na organização da educação pública de Ciclo Básico? Surgiu, então, a necessidade de investigar como o Estado de Santa Catarina elaborou e executou seu plano de educação durante a Ditadura Civil-militar (1964-1985) em resposta à implementação da LDB, de 1961 e às suas exigências postas em nível nacional, bem como em resposta às reformas educacionais feitas pelos governos militares.

Ao iniciar o curso de mestrado, pude ingressar no magistério superior na cidade de Caçador, Santa Catarina, onde conheci, além da dinâmica do Ensino Superior, também o coronelismo instalado na Universidade “comunitária”⁴ e o continuísmo das políticas oligárquicas que afetam especificamente a Universidade. Conheci, também, professores remanescentes da Ditadura Civil-militar que perpetuaram suas atividades na Universidade. Antes dessa experiência, o Estado de Santa Catarina que parecia ser diferente, aos poucos, foi deixando perceber a existência de um contexto histórico, no qual se sustentavam as políticas de educação e isso apontava para a necessidade de estudar a política educacional dos governos militares.

No entanto, como a Tese deve limitar-se a um objeto específico, a pesquisa tem por objetivo demonstrar a não-conformidade entre os objetivos reais⁵ e os objetivos proclamados⁶ e a real contradição existente na organização do ensino público de Ciclo Básico, em Santa Catarina. Esta organização é analisada, levando em conta o modelo e o papel do Estado no contexto da Ditadura Civil-militar em Santa Catarina.

O ponto de partida é a afirmação de Germano (1994, p. 19), de que “o controle

⁴ O Ensino Superior, em Santa Catarina, interioriza-se na década de 1970 com as fundações Municipais de Ensino Superior. Estas, na década de 1990, iniciam um processo de formação de Universidades que passam a caracterizar-se como Instituições Comunitárias de Direito Privado e de Utilidade Pública. Enquadram-se, portanto, no universo das instituições de ensino privado.

⁵ Importa verificar, além dos objetivos proclamados, quais objetivos a burguesia pretendia alcançar com a reforma educacional. Tais objetivos serão buscados pela análise das contradições entre o que foi prometido e o que foi realizado.

⁶ Proclamava-se como objetivo maior alavancar o progresso econômico e social em Santa Catarina através da elevação do nível da educação escolar.

militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional”. Importa, objetivamente, como afirma Germano (1994, p. 21), analisar “os meandros em que a política educacional foi sendo tecida ao longo do período em estudo. A política educacional é uma das facetas da política social, e como tal será encarada por nós”. Deveríamos questionar: por que falar em política econômica, social e educacional? Não seria a política a “arte de administrar o bem comum” e, portanto, papel do Estado garantir uma política antes de tudo social, tendo o mais como complemento? Esta questão é muito bem posta por Saviani (1998, p. 122) ao afirmar que

a própria denominação ‘política social’ sugere que os demais tipos de ação política, em especial, a política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas.

Esta Pesquisa procura evidenciar que o Estado na Ditadura Civil-militar, que é um Estado burguês, proclamou o desenvolvimento da educação pública como fator de desenvolvimento das forças produtivas que teria como conseqüência a elevação da qualidade de vida da população catarinense. Tal proclamação não passou de uma articulação ideológica para efetivar a política liberal daquele contexto histórico. Procura, também, evidenciar, como afirma Saviani, quais foram os objetivos reais e quais foram os objetivos proclamados.

Dessa forma, o fator fundamental a ser considerado, ao analisar o ensino público de ciclo básico em Santa Catarina, é a dinâmica do modo de produção capitalista que se manifesta continuamente na globalização da economia. A Globalização, nesta pesquisa, não é compreendida apenas como um conceito utilizado para qualificar a passagem do universo da bipolarização do mundo entre Socialismo (URSS) e Capitalismo (EUA) que disputaram entre si o poder político e econômico mundial até recentemente. A lógica da globalização e da bipolarização gerou, no Brasil, a internacionalização da

economia que se camuflou sob o manto do Golpe Civil-militar de 1964, o qual provocou profundas mudanças na conjuntura política e econômica do país, afetando diretamente as políticas públicas e, conseqüentemente, as políticas educacionais.

Essa fase da globalização, para Castanho (2002, p. 20), constitui a “Maré Globalizante da Fase Associacionista do Capitalismo Monopolista” e a “Maré Globalizante Contemporânea”. Nesta última, o modelo redistributivista vinha sendo contestado pela produtividade industrial. Quando ocorreu a crise do petróleo de 1973, acirrou-se a idéia de Estado Mínimo e, aliado a essa crise, o avanço da microeletrônica e da informática possibilitou reestruturar o sistema produtivo da forma como se delineia nos dias atuais.

Nesse contexto, o Golpe Civil-militar de 1964 passa a redirecionar a política social, no sentido de convertê-la em “segurança interna. Sob a égide da ideologia de interdependência, todo o aparelho de Estado é reordenado para atender àquilo que passa a ser chamado de ‘imperativo da segurança nacional’” (SAVIANI, 1998, p. 123).

Partindo dessas constatações, a pesquisa é desenvolvida através da análise de bibliografia produzida sobre o tema em âmbito nacional, de documentos sobre o Governo Militar, dos Convênios MEC/USAID e da legislação de ensino do período pós-1964.

Consideramos como fontes para o estudo do objeto da pesquisa, em Santa Catarina, os documentos do Conselho Estadual de Educação, da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (leis, decretos propostas curriculares, relatórios de reuniões e congressos, teses que abordam a problemática da pesquisa, obras de historiadores que analisam a História de Santa Catarina, periódicos e jornais de expressão da época).

As fontes primárias⁷ selecionadas para análise da pesquisa são: a) Leis Federais: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei nº. 8.529 de 02/01/1946); Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024 de 20/12/1961; Lei da Reforma Universitária nº 5.540 de 1968; Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71; Constituição da República

⁷ Sobre a característica das fontes no estudo das políticas educacionais, é indispensável considerar o texto de José Luis Sanferlice *Fontes e História das Políticas Educacionais*. In Lombardi, J. C.; Nascimento, M. I. M. (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Federativa do Brasil de 1967 e Emenda constitucional de 1969. b) Legislação e documentos do Estado de Santa Catarina: Decreto Lei nº. 298, de novembro de 1946; Documento Básico do Seminário Sócio-econômico promovido pela Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC - de 1956 a 1960; Decreto nº. 3.732, de 1960 (Programa para os estabelecimentos de Ensino primário no Estado de SC; Lei nº. 3.191, de 08/05/63 (Primeiro Sistema Estadual de Educação); Decreto nº. 1.302, de 05 de Fevereiro de 1964 (Expede Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do estado de SC); Decreto 8828/69 (Plano Estadual de Educação); Lei nº. 4.394, de 20 de novembro de 1969 (Segundo sistema Estadual de Educação); Constituição do Estado de Santa Catarina, de 13 de maio de 1967; Emenda Constitucional, de 20 de janeiro de 1970; Avaliação do Sistema educacional de Santa Catarina. Secretaria da Educação, 1982; Decreto n. 12.355/80 (Segundo Plano Estadual de Educação 1980-1983;

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Partimos do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade que se desenvolve de forma dinâmica, e que a política educacional é um aspecto dessa totalidade histórico-concreta, que se manifesta na sociedade catarinense, no referido período em estudo (1964-1985). O objetivo é verificar a atuação do Estado, nos diferentes momentos da conjuntura brasileira e catarinense. Para tanto, o objeto da pesquisa será analisado à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo⁸ histórico-dialético, partindo das

⁸ Por materialismo entende-se a concepção filosófica que sustenta a origem e a explicação do mundo a partir da realidade material. Isso tem gerado diferentes entendimentos historicamente. Segundo Gramsci, “chamou-se de materialismo toda doutrina filosófica que excluísse a transcendência do domínio do pensamento e, conseqüentemente, ganharam de fato tal designação não só o panteísmo e o imanentismo, mas também foi chamada de materialismo qualquer atitude prática inspirada no realismo político, isto é, que se opusesse a algumas correntes deterioradas do romantismo político [...] A nova filosofia não pode coincidir com nenhum sistema do passado, não importa qual seja o seu nome. Identidade de termos não significa identidade de conceitos”. Gramsci também observa [referindo-se a Marx] que “...o fundador da filosofia da práxis [24] jamais chamou sua concepção de “materialismo” (Gramsci, 1999, v. 1, p. 129). Para Marx, o materialismo é histórico porque “na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura

categorias *totalidade, mediação, contradição e hegemonia*.

As categorias têm sua importância numa determinada teoria, na medida em que “oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”(Cury, 1995, p. 26).

A categoria da *contradição* constitui a essência da lógica dialética e, portanto, do materialismo histórico-dialético que tem como ponto de partida a base material da sociedade estruturada historicamente e a partir das contradições a ela inerentes. Poderíamos afirmar que a contradição é a categoria das categorias e através dela é que podemos explicar a totalidade.

Sendo a lógica dialética estruturada em *tese, antítese e síntese*, a categoria da contradição é o fio condutor na explicação do real. Implica saber, portanto, que o movimento da História não se dá de forma linear, determinado. Todo momento histórico, por mais que pareça linearmente determinado tem, em seu próprio contexto, a possibilidade contrária, ou seja, a possibilidade da negação e da superação.

Podemos considerar que,

sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico (CURY, 1995, p. 27).

É o modo como a educação é concebida nas *teorias não-críticas e crítico-*

jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência” (Marx, 1987, p. 29-30). A concepção materialista histórico-dialética fundamenta-se por uma ontologia por um método e por uma práxis. A ontologia diz respeito à origem primeira, ao pressuposto do qual tudo o mais é explicado. O método diz respeito à organização do conhecimento que, partindo dessa ontologia, tem na dialética como unidade de contrários a explicação do real. A práxis consiste na prática refletida na teoria.

*reprodutivistas*⁹.

A categoria da *mediação* explica a inter-relação existente entre os diferentes níveis de organização social, dado que o nível de organização material determina, em última instância, a compreensão dessa mesma organização que se faz presente na superestrutura. Assim sendo, há uma relação recíproca entre infra-estrutura e superestrutura. A mediação, cujo exemplo cabal é a educação, se faz através dos mais diversos aspectos da vida social. A educação constitui-se uma mediação entre capital e trabalho, entre infra-estrutura e superestrutura, entre a ideologia negativa e a ideologia positiva¹⁰. Ela pode contribuir para a reprodução da ideologia dominante como pode elevar-se a instrumento de formação de consciência de classe, fazendo com que a classe evolua de classe em si para classe para si¹¹.

A categoria da *hegemonia* possibilita explicar a necessidade de manutenção do controle das forças produtivas – infra-estrutura – através do desenvolvimento da ideologia justificadora desse modelo. Assim, a educação pode contribuir para a composição da superestrutura da sociedade capitalista de tal forma que, mesmo havendo internamente a possibilidade da contradição, a classe dirigente consiga reverter para si o consenso do projeto social que sustenta tornando-se hegemônica.

O método de investigação, segundo Marx, deve partir do concreto, que não pode ser confundido com o empírico pura e simplesmente, porque o concreto, no plano do pensamento, é o concreto pensado enquanto reprodução da lei do movimento da realidade, ou seja, da totalidade. Para que possamos explicá-lo, necessitamos partir do plano material para o plano ideal e não o contrário. Para Marx (1987, p. 16)

o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda

⁹ SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

¹⁰ GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. jornalismo. V. 2. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2000.

¹¹ MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Partir do princípio idealista implicaria necessariamente ter que optar por outro método. O idealismo considera o plano material como decorrente da idéia, ou seja, a idéia é que explica a matéria e não o contrário. Na pesquisa histórica, podemos considerar um exemplo desse idealismo, o conceito de Estado, que pode ser um conceito extraído da própria realidade, de certo modo de compreender a realidade e, posteriormente, compreender outra realidade a partir desse conceito. O que se faz, nesse caso, não é compreender a realidade e aplicar o conceito a ela e sim adaptar a realidade ao conceito¹².

A escolha do método não se dá por mera decisão arbitrária. A verdade, antes de ser aceita, precisa ser buscada, e a investigação científica é o caminho na sua direção. Partimos, portanto, do princípio de que

Deve-se deixar estabelecido que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Aceitar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência (GRAMSCI, 1999, v. 1, p. 123).

Partimos do princípio de que, sem analisar as forças produtivas do capitalismo em desenvolvimento no período em questão, não se pode explicar efetivamente a sociedade e a educação catarinenses.

É nesse sentido que Marx alerta para os equívocos em explicar a realidade sem

¹² Referindo-se à questão judaica, Marx observa que “a filosofia especulativa e, concretamente, a filosofia hegeliana, necessitava traduzir todos os problemas da forma do sadio sentido comum à forma da razão especulativa e converter num problema especulativo um problema real para poder resolvê-lo. Depois que a especulação tritura meu problema para pôr sobre os meus lábios, como catecismo, o seu problema, ela já pode, naturalmente, tal como o catecismo, ter a sua resposta pronta para todos e cada um de meus problemas. (Marx, K. s/d, p. 51).

levar em conta a realidade. Por isso afirma que:

A falha capital de todo materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo. Daí, em oposição ao materialismo, o lado ativo ser desenvolvido, de um modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal. Feurbach quer objetos sensíveis – efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade objetiva. Por isso considera, na Essência do Cristianismo, apenas como autenticamente humano o comportamento teórico, enquanto a práxis só é captada e fixada em sua forma fenomênica, judia e suja. Não compreende por isso o significado da atividade ‘revolucionária’, prático-crítica (MARX, 1987, p. 161).

Também se faz necessário considerar os conceitos de *público* e *privado*, já que este trabalho tem por finalidade analisar o ensino público em Santa Catarina. Na pesquisa desenvolvida, o conceito de *público* é utilizado para caracterizar o ensino praticado a cargo do Estado. A rigor, não poderíamos falar em ensino público, haja vista o Estado capitalista não ser uma instituição que atende ao público no sentido radical do termo. Público é o que se destina a todos, o que é do interesse de todos. Estatal é o que é feito sob o domínio do Estado; o Estado capitalista é representado pela classe dominante e dela é representativo, já que esta é também a detentora do capital. O sentido de público e estatal não pode ser tomados como sinônimo, porque estatal, neste caso, tem mais relação com o privado do que com o público¹³.

No primeiro capítulo, temos como objetivo contextualizar a história catarinense no âmbito do desenvolvimento das forças produtivas em nível nacional, bem como analisar a História de Santa Catarina, observando o desenvolvimento da sociedade, a ocupação do espaço catarinense, a organização econômica e política. O recorte da História

¹³ LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

de Santa Catarina é feito a partir de três momentos significativos: da Independência do Brasil até a Primeira República (1930); após ela, o período que antecede 1964 e o que imediatamente o sucede .

Essa divisão da História catarinense, anterior e posterior a 1930, tomado como o ano-base , não se dá por uma concepção da História Política e sim pelo fato de que, a partir desse período, há uma vasta legislação federal e estadual elaborada para regulamentar a colonização no país e em Santa Catarina, viabilizando, assim, a criação de várias colônias. Essa legislação não constitui, *a priori*, a causa da colonização; ela é consequência de um movimento já em ação, que provoca a criação de leis. A colonização, por sua vez, insere-se no contexto do desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, tanto no que diz respeito à produção no Brasil quanto à criação das condições sociais na Europa, que motiva as ondas migratórias para nosso país, algumas direcionadas para Santa Catarina. É neste quadro que buscamos fundamentação para esta tese, procurando explicar como historicamente a educação pública se desenvolveu no estado de Santa Catarina.

O primeiro capítulo situará o leitor no contexto catarinense que antecedeu o Golpe Civil-militar de 1964, sendo o ponto de partida para análise da Organização do Ciclo Básico em Santa Catarina, durante a Ditadura Civil-militar.

Embora não se trate de uma exaustiva pesquisa histórica sobre o desenvolvimento político e econômico do Estado de Santa Catarina, entendemos ser importante uma retrospectiva sobre o desenvolvimento dessa unidade da Federação, para explicar, ainda que de forma aproximada, em que bases se assenta a política ali desenvolvida, após 1964.

O segundo capítulo tem por finalidade investigar como o Estado de Santa Catarina organizou o Ciclo Básico do ensino público, durante a Ditadura Civil-militar (1964-1985). No que diz respeito ao período em estudo, sabemos que o Estado brasileiro tem sido autoritário e, muitas vezes, hostil à sociedade em geral, assim como no contexto catarinense, em que o mandonismo fardado encontrou sentinelas de plantão nas casamatas da velha União Democrática Nacional - UDN - e da Aliança Renovadora Nacional - ARENA.

É mister que nos detenhamos na análise da legislação educacional em nível estadual e nacional, na medida em que ela nos possibilita esclarecer a especificidade do próprio Estado. Embora tomando a legislação como objeto de estudo, ela não constitui, aqui, ponto de partida para a explicação da educação catarinense, que é resultado do contexto histórico, mas emana de lutas políticas travadas no âmbito da luta econômica, ou seja, no quadro de desenvolvimento de determinada sociedade. Contudo, a legislação possibilita explicar como as forças em ação efetivaram seus planos. Conforme Saviani, (1987, p. 10)

o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez explicitadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa.

No terceiro capítulo, buscamos analisar a concepção liberal de Estado e de educação para verificar qual foi o papel do Estado no contexto social e educacional catarinense. Responder indagações como: qual força originou aquele poder? O que movia a relação entre governo e sociedade em Santa Catarina? Teria sido a suposta *maldade natural* do homem de Maquiavel, a *necessidade constante da guerra*, em virtude da *natureza perversa* do homem, de Hobbes? O direito à liberdade e à propriedade garantido por um *legislativo comunitário*, de Locke? A *vontade geral* representada e garantida pelo *contrato*, de Rousseau, a *luta de classes* conforme a concebem Marx, Engels e Gramsci? É a necessidade de explicar esses fundamentos, ou seja, a lógica liberal de explicação da realidade que leva ao estudo dos clássicos.

Constatada tal necessidade, impôs-se a leitura de *O Príncipe*, de Maquiavel (1981); *O Leviatã*, de Hobbes (2002); o *Segundo Tratado do Governo* de Locke (1978); *O Contrato Social*, de Rousseau (2001); *Princípios da Filosofia do Direito*, de Hegel (2003). Para a análise da educação na perspectiva liberal, tomam-se como ponto de partida as obras de Gilberto Alves (2001), Gaudêncio Frigotto (1996), Dermeval Saviani (1995; 2003) e João dos Reis Silva (2002). Observamos, pelo estudo desses autores, que a

educação na ótica liberal não corresponde às reais necessidades da classe trabalhadora. Os autores revelam que os objetivos proclamados pela burguesia tornam-se reais quando não realizados. O desenvolvimento da educação é feito para alcançar os objetivos reais, ou seja, uma educação segundo as necessidades do capital, em “doses homeopáticas” como preconizaram os clássicos da economia liberal.

No quarto capítulo, analisamos a concepção revolucionária de Estado e de educação pública, tomando como referencial a teoria marxiana expressa nas obras *A Questão Judaica*, *a Ideologia Alemã*, *Manuscritos Econômico-filosóficos*, *O 18 Brumário* de Luís Bonaparte, *Crítica à filosofia do Direito de Hegel*, de Karl Marx; *A Origem da Família, da Propriedade privada e do Estado*, de Engels; *O Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels; os *Cadernos do Cárcere*, de Gramsci e *O Estado e a Revolução*, de Lennine. A análise da teoria marxiana possibilita constatar que a contradição existente no desenvolvimento da educação catarinense não está entre os objetivos proclamados e os objetivos reais e sim entre uma concepção burguesa de Estado e de educação e uma concepção revolucionária de Estado e de educação. É esta a educação que interessa à classe trabalhadora. A contradição não está, portanto, entre o dito e o feito, mas entre o dito e feito e o não-feito.

Estes capítulos constituem o que entendemos como base de sustentação da tese que é de demonstrar a não-conformidade e a não-contradição entre os objetivos reais e os objetivos proclamados (alavancar o progresso econômico e social pela elevação do nível da educação escolar) na organização do ensino público de Ciclo Básico em Santa Catarina.

A não-conformidade e a não-contradição entre objetivos reais e objetivos proclamados constituem-se uma mediação necessária que se assentou no Estado para a efetivação da escolarização burguesa, esta sim, contraditória com uma educação de interesse da classe trabalhadora.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA, NO PERÍODO ANTERIOR A 1964.

O objetivo deste capítulo é estabelecer o contexto histórico catarinense que antecedeu o Golpe Civil-militar de 1964, servindo como ponto de partida para o estudo da Organização do Ciclo Básico, em Santa Catarina, durante esse período ditatorial.

Embora não se trate de uma exaustiva pesquisa histórica sobre o desenvolvimento político e econômico do Estado de Santa Catarina, será importante uma breve retrospectiva a respeito de seu crescimento, para explicar em que bases se assentou a política ali desenvolvida, após 1964.

Como já foi colocado na introdução, a importância de se fazer o recorte histórico antes e depois de 1930, e de 1930 a 1964 deve-se ao fato de se tratar de contexto significativo no desenvolvimento das forças produtivas – agricultura, indústria, comércio – do capitalismo no Brasil.

O Estado de Santa Catarina possui características que o distinguem dos demais Estados brasileiros. Esta distinção é tão ímpar que o distingue, inclusive, dos Estados da Região Sul que, em vários aspectos, guardam semelhanças entre si, e vão desde sua ocupação após o descobrimento do Brasil até a formação de seu território, que se concluiu somente após a Guerra do Contestado, finda em 1916. Como destaques marcantes, podemos destacar a divisão das propriedades agrárias em minifúndios, pluralidade cultural, étnica e a diversidade de produtos oriundos das mais diversas fontes como indústria metal-mecânica, têxtil, agroindústria, comércio, mineração, pesca, agricultura, pecuária, entre outros.

Essa primeira constatação leva-nos a buscar uma caracterização para o desenvolvimento econômico e social do Estado de Santa Catarina. Ao mesmo tempo em que a História do Brasil necessita ser analisada no âmbito do desenvolvimento do

capitalismo mundial já em fase de “globalização”¹⁴ no período do Descobrimento do Brasil, também necessitamos analisar a História de Santa Catarina, no contexto do desenvolvimento do capitalismo nacional.

A preocupação é explicar sua história, para poder fundamentar a análise do sistema educacional como parte de uma totalidade que compõe o avanço da sociedade catarinense. Nesse sentido, há trabalhos em História da Educação Brasileira como o de Otaísa Romanelli, que aborda a educação brasileira antes e depois de 1930. Essa periodização toma como referência o desenvolvimento da industrialização da economia brasileira e, conseqüentemente, a urbanização e a necessidade posta pelo novo modelo econômico à educação escolar. Outro trabalho é o de Maria Luísa Ribeiro que analisa o desenvolvimento da educação brasileira nos seguintes períodos: consolidação do modelo agrário-exportador dependente (1549-1850); o modelo agrário-comercial exportador dependente (1850-1937); o contexto do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização (1937-1955) e o contexto da crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e da implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968).

Para o estudo da História de Santa Catarina, optamos pela periodização: antes de 1930, de 1930 a 1964 e de 1964 a 1985. O período anterior a 1930 é analisado como o momento em que aquele Estado se estrutura política, econômica e territorialmente dentro do contexto de desenvolvimento da economia nacional que era a da colônia, a do Império e a da Primeira República. Esses momentos da política brasileira refletem os conflitos entre o modelo agrário-exportador dependente e o modelo agrário-comercial-exportador-dependente. O período de 1930 a 1964 compreende o momento do crescimento do nacional desenvolvimentismo e importa-nos verificar como se desencadeou o processo político e econômico catarinense. O período entre 1964 e 1985 mostra como o Estado de

¹⁴ Segundo Castanho (2002), a 2ª *Maré da Globalização Mercantil* levou os recém-formados estados nacionais a buscar mercados mundiais; surgem as colônias e a História da América e do Brasil.

Santa Catarina organizou a economia e a política no contexto do modelo “associado” de desenvolvimento econômico.

1.1 – Educação e Sociedade em Santa Catarina, anterior a 1930

A consolidação do Estado de Santa Catarina deu-se cerca de duzentos anos após o descobrimento do Brasil. Inúmeras sucessões de herdeiros e litígios judiciais fizeram com que as terras catarinenses pertencessem a vários donos até que, “pelo alvará de 22 de outubro de 1709, resolveu [a Coroa] comprar as terras por 40 mil cruzados, tendo sido passada a escritura de venda a 19 de setembro de 1711”. (PIAZZA, 1994, p. 23). Durante todo o período de posse das terras, o capitalismo europeu navegou pelos descobrimentos marítimos até a costa catarinense¹⁵, trazendo navegadores, náufragos, desterrados, sacerdotes e as marcas da política portuguesa que se deparou com os índios Carijó, constituintes de uma grande nação nas terras que hoje formam o território catarinense.

Embora a historiografia eurocêntrica tenha denominado de *Povoamento* a ocupação desse território pelo homem branco, já havia povoamento nas terras brasileiras e catarinenses quando do descobrimento, uma vez que o indígena, assim denominado pelos colonizadores, habitava esta terra. No litoral de Santa Catarina, habitavam os índios Carijó, cuja presença justificou a política civilizadora de Portugal em terras brasileiras.

A História política de Santa Catarina inicia-se com a divisão do Brasil em Capitânicas Hereditárias levadas a cabo pela Coroa portuguesa, por volta de 1530. Seus donatários foram Martim Afonso de Souza¹⁶ e Pero Lopes de Souza¹⁷. Essas terras,

¹⁵ Por várias vezes, as terras catarinenses foram “visitadas” durante esses 202 anos. Em 1500, o litoral de Santa Catarina aparece no mapa de Juan de la Costa, difundido na Europa; Dom Nuno Manoel esteve na costa catarinense em 1514 e, também, diversas expedições espanholas a partir de 1512 (PIAZZA, 1994, p. 23).

¹⁶ Segundo Piazza (1994, p. 18), era Martim Afonso de Souza, já, em 1530, ao partir de Portugal, um capitão-donatário, investido de amplos poderes, e, como tal, escolheu São Vicente como sua porção de terra para “exploração com fins comerciais” a partir da instalação, ali, do seu engenho.

inicialmente chamadas de Capitania de Santa'Ana, segundo Cabral (1970, p. 16) “(...) maior quinhão dos três que couberam a Pero Lopes de Souza, situa-se aproximadamente a metade da costa do atual Estado do Paraná, e dois terços do Estado de Santa Catarina, com a profundidade que pudessem alcançar em linhas à costa perpendiculares”.

Com o falecimento de Martim Afonso¹⁸ e Pero Lopes¹⁹, suas terras passaram para o domínio de seus sucessores, permanecendo abandonadas por muito tempo. As que pertenciam a Pero Lopes, sequer haviam desenvolvido um povoamento que lhes desse o *status* de sede. Desse modo, as terras catarinenses acabaram sob os domínios de D. Lopo de Souza, donatário, também por herança, da capitania de São Vicente.

Com o objetivo de catequização do índio brasileiro, em 1549, juntamente com Tomé de Souza, chegaram os primeiros padres da Companhia de Jesus. No grupo, estavam os padres Leonardo Nunes, Antonio Pires, João de Azpicueta Navarro e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácomo, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega. Em 1605, o padre Fernão Cardim, recém-chegado de Roma, iniciou em terras catarinenses a catequese dos Carijós. Fernão Cardim tinha a idéia de fundar, na região dos Patos (Laguna), uma residência da Companhia de Jesus.

Em 1624, a missão jesuítica encontrava-se em Imbituba²⁰ (próxima de Laguna), desenvolvendo com êxito a catequização dos índios. “Em 1684, Domingos de Brito Peixoto aprestou outra expedição e embarcou com sua família; chegou são e salvo, fundando, juntamente com seu filho Francisco de Brito Peixoto a povoação de Santo Antônio dos Anjos da Laguna”. (PIAZZA, 1994, p. 320).

¹⁷ Conforme Cabral (1970, p. 16), coube “do rio Curupacé até o rio de São Vicente (litoral paulista-S. Amaro) com 10 léguas, a Pero Lopes; do rio de S. Vicente até 12 léguas ao sul da ilha de Cananéia, com 45 léguas (Barra do Paranaguá, Ilha do Mel), a Martim Afonso. Deste ponto até 28 graus e um terço para o Sul (Terras de Sant'Ana), com 40 léguas, mais ou menos à altura de Laguna, a Pero Lopes”.

¹⁸ Em 1532, recebeu ordens do Rei para retornar a Portugal, onde foi nomeado Capitão-mor da Índia e por isso não retornou ao Brasil.

¹⁹ Levou ao Rei a notícia da expedição do irmão e não retornou à sua Capitania. Morreu afogado nas costas de Madagascar.

²⁰ Imbituba situava-se próximo ao Oceano Atlântico constituindo-se na principal rota para o comércio de escravos. O tráfico de escravos indígenas catarinenses permaneceu por quase meio século e com esse processo, o potencial trabalhador ficou reduzido, impedindo, assim, o desenvolvimento econômico da província (Luciano, 2000, p. 6).

Nas obras de Cabral (1970, p. 41) e de Piazza (1994, p. 31) há referências de que, em 1678, o bandeirante paulista Francisco Dias Velho solicitou ao governador da Capitania uma parte das terras na Ilha de Santa Catarina, local onde havia a igreja de Nossa Senhora do Desterro. Antes mesmo de ter obtido a concessão da terra, Dias Velho trouxe para a Ilha (hoje Florianópolis) sua família, empregados e escravos. Os novos moradores dedicaram-se ao cultivo das terras – plantando mandioca e cana-de-açúcar –, da pesca e à procura de ouro. Mas a estabilidade e permanência de Dias Velho foram breves, pois, em 1687, Nossa Senhora do Desterro foi invadida por piratas que destruíram casas e assassinaram, inclusive, o próprio bandeirante paulista.

A administração da Colônia seguiu os moldes político-administrativos lusitanos. As capitanias eram administradas por um governador-geral e por um chefe civil e militar que administrava os negócios de Estado. As capitanias subordinavam-se à direção de uma Vila, cujos limites eram definidos por um Capitão-mor.

Em agosto de 1746, decidiu o Conselho Ultramarino fazer o povoamento do Sul do Brasil com elementos retirados do arquipélago açoriano e, em 1748, pôde o brigadeiro receber a primeira leva de povoadores, que viriam dar novo impulso à terra catarinense e marcá-lo com um cunho particular e característico da sua formação cultural. Promoveu Silva Paes, ainda, a criação de um batalhão, depois transformado em Regimento, que se tornaria célebre pelos seus atos e feitos em várias companhias (CABRAL, 1970, p. 61).

A colonização e o povoamento das terras catarinenses não foram fáceis. Conforme Piazza (1994), ao longo do processo de colonização e povoamento, os governantes tiveram de enfrentar muitas dificuldades, sobretudo as causadas pelo descaso dos encarregados em colocar na Ilha os gêneros de alimentação e os materiais prometidos pela Coroa no edital de alistamento, tendo sido de muito sacrifício os primeiros anos de seu estabelecimento.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento econômico, é importante observar a participação dos imigrantes açorianos que chegaram entre os anos de 1748 e 1756. Somente quase um século depois é que se iniciaria a ação de colonização não-

lusitana que, por volta de 1828, teve início, com a chegada de 523 alemães, formando a primeira colônia alemã, denominada Colônia São Pedro de Alcântara. A característica dessa colonização, assim como a dos italianos, foi marcada pelas condições geográficas, aliadas ao regime de pequena propriedade.

O “povoamento” catarinense, após o descobrimento, começou com os açorianos, fato que dará os traços da cultura catarinense a qual, por muito tempo, será apenas litorânea, decorrendo dessa colonização a absorção do idioma, dos costumes e a formação social dos catarinenses.

Chegando ao fim o período colonial, a vida na capitania apresentava tímidos sinais de crescimento econômico, político e educacional. Na descrição de Cabral (1970), em grande parte das vilas havia uma população em que os ricos eram poucos; às vezes, nem existiam, mas a extrema pobreza era também desconhecida. Com território ainda indefinido²¹ e as vilas do litoral ligadas, a Província chegava ao término do século XVIII.

No início do século XIX, a sociedade catarinense, principalmente a da sua vila capital, isto é, a do seu centro político-administrativo, passou a estruturar-se com muita rapidez. Em 1810, a população catarinense somava 30.339, habitantes, sendo 23.136 a população livre e 7.203 a população escrava, total que se distribuía nas localidades indicadas na tabela nº.1.

TABELA 1

LOCALIDADE	POPULAÇÃO
Desterro	5.250
Desterro (interior)	7.233
De Tijucas ao Massiambu	7.920
São José, São Miguel, São Francisco e Laguna (vilas)	9.936
TOTAL:	30.339

FONTE: BRITO, Paulo José Miguel de. **Memória política sobre a Capitania de Santa Catharina**. Lisboa, 1829.

²¹ Ainda não se encontrava definida a questão de limites no Oeste de Santa Catarina, na região contestada pelo Estado do Paraná e, mais tarde, pela Argentina na conhecida “Questão de Palmas”.

O crescimento populacional fez com que se acelerasse o desenvolvimento urbano, econômico, político e social. De acordo com Cabral (1970, p. 107):

(...) o aumento da população urbana, a aquisição das terras por alguns proprietários que passaram a explorá-las, o incremento na navegação costeira, as atividades de pequenos ofícios, a afluência de elementos destinados à administração cada dia mais complicada, a permanência da tropa numerosa e sua oficialidade, o estabelecimento e o fortalecimento do comércio, tudo isso contribuiu para que Santa Catharina pudesse vencer a crise do fim do século e penetrar no século XIX, apresentando sinais evidentes de uma regeneração econômica bastante promissora (...).

Em vinte anos, Santa Catarina atingiu um nível que lhe possibilitou conservar sua autonomia enquanto unidade política, sem ser absorvida pelas unidades vizinhas como Rio Grande de São Pedro, que vinha crescendo significativamente, ou mesmo São Paulo, que possuía jurisdição sobre aquela Província. Às vésperas da Independência, não contando o Planalto²², ainda sob outra jurisdição, a população da Capitania subiu significativamente, como se pode observar pela tabela nº 2.

TABELA 2

LOCALIDADE	POPULAÇÃO
Desterro	21.811
Laguna	7.773
São Francisco	5.639
TOTAL:	35.223

FONTE: BRITO, Paulo José Miguel de. **Memória política sobre a Capitania de Santa Catharina**. Lisboa, 1829.

A partir de 1821, transformações políticas foram promovidas, tais como a elevação de todas as Capitânicas à categoria de Província, embora administradas inicialmente por uma Junta Provisória. A independência do Brasil em relação a Portugal marcava o fim do regime colonial e o crescimento dos ideais positivistas, já presentes nos movimentos pró-república, provocaram inúmeras revoltas, pelo país afora contra o regime

²² Em 1820, pelo alvará de 9 de setembro, Lages passou para a jurisdição de Santa Catarina, mas as estatísticas ainda não incluíam, no ano seguinte, os números da sua população (CABRAL, 1970, p. 108).

monárquico, como a Inconfidência Mineira e tantas outras manifestações de insatisfação do povo.

A instrução pública em terras catarinenses, durante o período colonial, é praticamente inexistente assim como seu espaço físico, o qual ainda se encontra definido apenas por alguns minúsculos povoamentos litorâneos. Sua população, às vésperas da Independência, encontrava-se assim distribuída: Desterro, 21.811; Laguna, 7.773; São Francisco, 5.639, totalizando 35.223 habitantes.

Por Decreto Imperial, em 24 de fevereiro de 1823, Nossa Senhora do Desterro, localizada na Ilha de Santa Catarina, bem como outras vilas que se tornaram capitais de Província receberam o título de cidade. Assim, Santa Catarina teve seu primeiro presidente: João Antonio Rodrigues de Carvalho, nomeado em 25 de novembro de 1823, tomando posse no dia 16 de Fevereiro de 1824, substituindo a Junta Provisória do governo.

A divisão política de Santa Catarina, até 1830, contava com 04 municípios: Nossa Senhora da Graça de São Francisco do Sul (criado por Carta Régia, no ano de 1660), Santo Antônio dos Anjos da Laguna (criado por Ato no ano de 1714). Nossa Senhora do Desterro, mais tarde chamada de Desterro, hoje Florianópolis (desmembrado de Laguna no ano de 1726), e Lages (criado no ano de 1770) que pertencia a São Paulo e passou para Santa Catarina, em 09 de setembro de 1820.

Em 1832 e 1833, foram criados os municípios de Porto Belo, São José e São Miguel, todos desmembrados do município de Nossa Senhora do Desterro. Ainda se criaram duas comarcas no ano de 1833: a comarca do Norte (compreendendo os municípios de Lages, São Francisco, São Miguel (hoje Biguaçu) e Porto Belo) e a comarca do Sul (compreendendo os municípios de Nossa Senhora do Desterro, São José e Laguna).

As contradições regionais não se apagaram com a independência do Brasil. A exemplo do que ocorreu em outras regiões do país, no Sul do Brasil houve diversas ações contra a política do governo central. A Revolução Farroupilha²³ foi um dos

²³ A 22 de setembro de 1835, iniciou-se, no Rio Grande do Sul, um Movimento Revolucionário conhecido pelo nome de Revolução Farroupilha, cujo principal objetivo era libertar a província da dominação econômica e política, considerada intolerável pelos gaúchos. Inicialmente, pretendiam maior autonomia em

acontecimentos históricos que marcaram a História de Santa Catarina e contribuiu para o desfecho da República Juliana²⁴ em terras catarinenses.

O crescimento populacional deve-se ao processo da povoação branca, que se deu por açorianos e por alemães, como o caso da Colônia Dona Francisca (atual cidade de Joinville), no ano de 1843. Em 1850, foi fundada a colônia alemã de Blumenau e, por volta de 1851, a Colônia Dona Francisca foi povoada por suíços, noruegueses e alemães, tendo esses últimos dominado a colonização na região. Por volta de 1835, os imigrantes italianos apareceram, formando um núcleo denominado Nova Itália, que fracassou, vindo a consolidar-se em 1875, após a estruturação das linhas básicas da colonização alemã. Foi, então, fundada a colônia italiana Nova Trento (próxima a Florianópolis), que se expandiu rapidamente. Em 1877, imigrantes de Treviso, Verona e Mântua fizeram surgir a Colônia de Azambuja (ao Sul de Santa Catarina). No ano seguinte, um grupo de imigrantes de Treviso, Bergamo e Beluno chegavam à Província formando a Colônia de Urussanga (Sul do Estado).

Com o processo de urbanização intensificando-se, cresciam as exigências para o desenvolvimento econômico e político os quais demandavam mudanças estruturais na sociedade, tais como a administração do Correio e a criação do cargo de Chefe de Polícia, o que aconteceu em 1830; a seguir, em 1831, surgiu a imprensa jornalística, acompanhada da criação da lei provincial de 16 de agosto de 1834, conhecida pelo nome de Ato Adicional que, com a instalação da Assembléia Provincial, concedeu certo grau de autonomia a todas as províncias do Império, e favoreceu a descentralização e a eleição dos

relação às políticas levadas a cabo pelo governo central do País. Posteriormente, desencadeou-se uma atitude separatista que pretendia formar uma República independente no Império. A Vila de Piratini foi escolhida para capital da República Rio-grandense. A 06 de novembro, constituiu-se o governo revolucionário, tendo sido eleito presidente da República o coronel Bento Gonçalves. Estando preso o eleito, assumiu o cargo José Gomes de Vasconcelos Jardim. E, por dez anos, permaneceu a República Piratini (CABRAL, O., 1970, p. 123).

²⁴ Por iniciativa dos republicanos (do Piratini) que necessitavam de acesso ao mar onde pudessem ter um Porto livre para o Atlântico, iniciou-se uma luta para criar, também, em terras catarinenses uma república independente. O Movimento revolucionário iniciou-se com duas expedições, uma terrestre comandada por Davi Canabarro e outra via marítima comandada por José Garibaldi. Assim, Laguna foi ocupada em 22 de julho de 1839. Em 29 de julho, a Câmara Municipal declarou o Estado Catarinense livre e independente tendo Laguna como capital provisória pelo Decreto nº 4 e Lages declarada parte integrante do estado Livre (Decreto nº 11, do dia 27). Em 15 de novembro de 1839, findou a República Juliana (CABRAL, O., 1970, p. 160).

deputados, com mandatos de 02 anos e direito à reeleição. No entanto, a primeira legislatura durou mais tempo, chegando até 31 de Dezembro de 1837, a fim de que todas as províncias tivessem, ao mesmo tempo e na mesma época, renovadas as suas assembleias.

A estrutura física e os recursos humanos para a consolidação político-administrativa da Província constituíam-se de um Palácio de Governo, uma mesa das *diversas rendas*, o Correio e um Chefe de Polícia, criados no ano de 1830. Com a instalação, em 1834, da Assembleia Legislativa, chegou-se, em 1836, à criação de uma Coletoria para arrecadação das rendas públicas provinciais.

Quanto aos jesuítas, presença marcante no Brasil colonial entre 1710 e 1728, retornaram para exercer funções religiosas e cuidar de doentes, principalmente dos novos *povoadores*, em geral europeus, que chegavam fisicamente abalados pelas longas viagens em alto-mar, realizadas em condições precárias.

Esses religiosos receberam, em dezembro de 1750, o direito de criação de um colégio na Vila do Desterro que, no entanto, não chegou a ser fundado. No ano seguinte, foi construído o hospício (era como se chamavam as residências) e a capela. O hospício estava localizado na praça da Vila, juntamente com a Câmara e com a cadeia. Além de servir como residência para os padres, funcionava também como local para os trabalhos religiosos e para o ensinamento de meninos. Com o decreto de Pombal, os padres receberam a ordem de regresso ao Rio de Janeiro e, em 1759, foram expulsos do Brasil.

A educação escolar que se desenvolveu durante o período colonial no Brasil não chegou às terras catarinenses, como ocorreu em outras regiões. Poderemos ver, mais adiante, que a educação ali aconteceu por iniciativa do Estado ou por imigrantes alemães ou italianos.

No ano de 1830, a instrução foi organizada sob a forma de legislação; portanto, com a criação de uma rede de ensino elementar, surgia a instrução pública, dando origem ao magistério público catarinense e possibilitando a sua expansão.

1.1.1 – A Ocupação Européia do Espaço Catarinense: as ondas imigratórias.

A ocupação do espaço catarinense, a partir da Primeira República, deu-se com grandes ondas migratórias. No início da República, o Governo brasileiro passou a incentivar a colonização oficial, criando várias colônias nacionais através do Decreto nº 163, de 16 de janeiro de 1890. Pelo Decreto nº 1.187, de 20 de dezembro de 1890, o mesmo governo resolveu que, daquele momento em diante, “as concessões para fundação de núcleos e novos contratos para a introdução de imigrantes somente sejam feitas por autorização do congresso” (PIAZZA, 1994, p. 237).

Mesmo com tal legislação, não se excluiu a possibilidade de a iniciativa privada atuar no processo colonizador. A Lei nº 126B, de 21 de dezembro de 1892, no item XI, prevê o contrato do governo com a empresa ou empresas para o estabelecimento de colônias. E, ainda, “pelo Decreto nº 160, de 1906, os assuntos de colonização passam a ser da alçada do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (PIAZZA, 1994, p. 237).

Também foi regulamentado o “Serviço de Povoamento do Solo, pelo Decreto nº. 6.455, de 19 de abril de 1907, nos 138 artigos, e modificado pelo decreto nº. 9.081, de 03 de novembro de 1911, com 277 artigos, onde não é marginalizada a colonização por companhias ou particulares”. Pela Lei nº 4.793, de 07 de janeiro de 1924, ficava o governo encarregado de

facilitar a colonização no território da República, concedendo às companhias ou sociedades legalmente constituídas, que tenham contratos com os governos dos estados, a introdução e localização de imigrantes, trabalhadores nacionais ou estrangeiros e, também, que tenham concessão de terras devolutas (PIAZZA, 1994, p. 237).

A Província de Santa Catarina torna-se Estado Federativo e, como vimos, a própria federação orientava a colonização dando continuidade ao que se fazia no período imperial. Desse modo, Santa Catarina adentrou o século XX com a organização social nos

quadros do Brasil agrário, com grande índice da população no campo e, no caso de Santa Catarina, com boa parte do território desocupado²⁵.

A mentalidade e as ações colonizadoras do Estado de Santa Catarina fazem-se conhecer pelas leis criadas para este fim. A Lei nº 15, de 31 de outubro de 1891, autorizava o Governo de Santa Catarina a dispensar, anualmente, até a quantia de 5:000\$000R\$ com a publicação, em várias línguas, de tudo o que pudesse interessar à propaganda de imigração espontânea para o Estado.

Outras leis foram editadas, como a Lei nº 141, de 31 de agosto de 1895, que “autoriza a mandar demarcar lotes para o estabelecimento de um núcleo colonial no município de Garopaba”; a de nº 143, de 06 de outubro do mesmo ano, que “autoriza a Companhia Colonização e Indústria de Santa Catarina a discriminar e demarcar, desde já, 30.000 hectares de terras devolutas do estado, e, sucessivamente, colonizá-las à proporção que, pelo Governador (do Estado), sejam aprovadas tais discriminações e demarcações”; a Lei nº 153, de 14 de setembro de 1895, que “equipara os imigrantes recém-chegados, quanto aos direitos e obrigações relativos a concessões de lotes, aos cidadãos brasileiros”; a nº 158, de 21 de outubro do mesmo ano, que “autoriza o governo do estado a estabelecer, em terrenos devolutos, um núcleo colonial até 30.000 hectares, no ponto mais conveniente de cada um dos municípios de Campos Novos, Curitibanos, Lages, Laguna, São Bento, bem como a zona dos três municípios de Tijucas, Porto Belo e Camboriú”.

E, em seguida, pela Lei nº 164, de 2 de setembro do mesmo ano, “autoriza a promover a colonização no Estado”, seguindo-se a Lei nº 197, de 15 de outubro ainda de 1895, que “autoriza o dispêndio de 30.000\$000 reais. Com a criação e manutenção de uma comissão de discriminação e demarcação de terras e localização de imigrantes em Curitibanos e Campos Novos”; a Lei nº 199, da mesma data, “autoriza o governo a mandar discriminar os terrenos devolutos existentes em Florianópolis a fim de colonizá-los, e a

²⁵ Desocupado para os parâmetros de ocupação que o país vinha adotando. O espaço catarinense era ocupado por índios e caboclos nos denominados “espaços vazios”. Populações indígenas e caboclas foram expulsas de suas terras para dar lugar à onda de “Povoamento” que se desenvolve no contexto da época. Deste modo houve simultaneamente um movimento despovoador e “povoador”.

adquirir os terrenos da respectiva municipalidade para o mesmo fim, atendendo-se com esta”.

No ano seguinte, a Lei nº 222, de 17 de setembro de 1896, prorrogou por um ano todos os prazos estipulados na Lei nº 143, de 06 de setembro de 1895, que autorizava a Companhia Colonizadora e Indústria de Santa Catarina a discriminar e demarcar 30.000 hectares de terras devolutas do Estado e colonizá-las; a Lei nº 299, de 02 de setembro de 1898, reduzindo a dez por cento a importância dos lotes coloniais que fossem pagos até 31 de dezembro de 1899; a Lei nº 339, de 03 de outubro de 1898, autorizava o Estado a dispensar a quantia necessária para a execução da Lei nº 141, de 1895, que dispunha sobre a demarcação de lotes para estabelecimento de um núcleo colonial em Garopaba.

No ano de 1899, foram criados dois atos legais: o de 13 de junho, que “determina os casos em que os lotes coloniais devem ser levados a hasta pública” e o ato, de 22 de junho de 1889, que “incumbe o registro Torrens do recenseamento colonial, e manda lavrar contrato com o mesmo Registro para a cobrança daquela dívida (colonial)”. A Lei nº 447, de 05 de setembro de 1900, “estabelece os juros de 6% sobre dívida dos lotes coloniais que não forem pagos até 31 de dezembro daquele ano”.

Inicia-se o novo século com a Lei nº 527, de 09 de setembro de 1901, que “mantém o preço de 0,5 por braça quadrada, por que foram arbitrados os lotes coloniais das ex-colônias Angelina, Teresópolis, Capivari e Santa Isabel, cujo prazo foi prorrogado pela Lei nº 579, de 27 de agosto de 1903, no que tange ao nº 3, do § único, daquela Lei de 1901”. A lei nº 722, de 17 de agosto de 1907, autorizava o poder executivo do Estado a modificar o regimento vigente de terras e Colonização, o que significa adoção de uma nova política.

Com toda essa legislação em vigor, o movimento ocupacional do espaço catarinense teve continuidade, recebendo imigrantes de diferentes países da Europa, através dos quais se formaram inúmeras colônias como se pode verificar.

COLÔNIA LUCENA: fundada em 1891, em terras do Paraná, no Sul do Vale do Rio Negro. Imigrantes poloneses ocuparam essa região que pertencia aos índios

Botocudo, possuindo a colônia, em 1895, um total de 4.535 pessoas. Em 1916, celebrado o acordo de limites entre Paraná e Santa Catarina, a Colônia Lucena passou a integrar o quadro político-administrativo catarinense com o nome de Itaiópolis, emancipada do município de Rio Negro, em 1896.

COLÔNIA “NOVA VENEZA”: A cargo anteriormente da FIORITA e Cia. e, posteriormente da Cia. Metropolitana, a “Nova Veneza” foi formada por imigrantes italianos entre 1881 e 1894. Compreendia uma área de 30.000 hectares iniciais e mais 15.000 hectares adicionais abrangendo, na ocasião, parte dos municípios catarinenses de Araranguá, Tubarão, Urussanga e Orleães, com os núcleos de “Nova Veneza”, “ Nova Treviso” , “ Nova Belluno”, “ Jordão” , “ Rio Bonito” , “ São Bento” e “Belvedere”.

SOCIEDADE COLONIZADORA HANSEÁTICA: Atuou na colonização do Norte do Estado onde se localizaram imigrantes alemães, poloneses, russos e suíços.

Com a proclamação da República e a preocupação do governo em organizar a colonização oficial, criou-se a Diretoria-Geral do Serviço de Povoamento, o que levou à criação de núcleos coloniais por conta da União. Em Santa Catarina, foram criados os núcleos coloniais de “Barão do Rio Branco” (1913, Joinville), formado por famílias alemãs, italianas polonesas e russas; o núcleo “Senador Esteves Júnior” (1910, no Município de Nova Trento), recebendo imigrantes italianos, alemães e poloneses; o núcleo “Anitápolis” (1925).

BRAZIL DEVELOPMENT & COLONIZATION: O meio-oeste catarinense teve sua ocupação definitiva, somente na primeira metade do século XX. Foi com a construção da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande que a colonização da região se efetivou. A construção da ferrovia ficou a cargo da “Brazil Railway Co”. Como forma de pagamento pela construção da ferrovia, o governo brasileiro cedeu uma extensão de até 15 quilômetros²⁶ de largura por toda a extensão da ferrovia entre os rio Iguaçu, na divisa com

²⁶ Estes 15 quilômetros eram compreendidos ao longo de toda a extensão da ferrovia. Como já havia propriedades de fazendeiros instalados e legalizadas, a indenização à Brazil Development Co. foi feita com base na proporção da extensão total da Ferrovia multiplicada por 18, o que daria uma quantidade X de área. Faltando na extensão da ferrovia, o governo teria que compensar com outra área. Foi por isso que a Companhia recebeu uma área no Sudoeste do Estado do Paraná.

o Estado do Paraná, e o rio Uruguai, na divisa do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, a “Brazil Development & Colonization” deu início à apropriação territorial, ignorando a existência de posseiros que, há muitos anos, habitavam a região. A partir desse momento, colonizadores alemães e italianos vindos de Joinville, Blumenau e de regiões do Rio Grande do Sul passaram a colonizar a região.

Uma subsidiária da “Brazil Development & Colonization Co., a Southern Brazil Lumber & Colonization Company passou a desenvolver intensas atividades de comércio e exportação de madeira. A mesma empresa continuou a colonização da região dando atribuições a diversas empresas colonizadoras da região.

As concessões da “Brazil Development” caracterizaram-se pela pulverização de diversas subsidiárias e empresas surgidas após o término da “Guerra do Contestado”, que passaram a ocupar a região Oeste de Santa Catarina.

Em 18 de setembro de 1918, foi fundada a firma Bertaso, Maia e Cia., tendo como sócios Agilberto Maia, Manoel Passos Maia e Ernesto Bertaso. Tal empresa passaria a desenvolver grande ação colonizadora no Oeste de Santa Catarina, através de contratos com o governo do Estado para dispor das terras da região e promover sua colonização.

Outras empresas colonizadoras atuaram no Oeste de Santa Catarina, Noroeste do Rio Grande do Sul e Vale do Itajaí como o caso da Volksverein, no Noroeste do Rio Grande do Sul, que promoveu a migração para Santa Catarina, no local que hoje é o município de Itapiranga; a ação de Victor Gaertner, no alto vale do Itajaí; a ação colonizadora de Luiz Bertoli; a Cia. Salinger e a sua ação colonizadora no alto vale do Itajaí-mirim, entre outras²⁷.

Projeção Populacional de 1890

MUNICÍPIOS	1872	1890
Desterro	25.619	30.687
São Miguel	10.428	7.845
Tijucas	10.387	18.906
Camboriú	3.538	5.076

²⁷ Piazza, W. F. A colonização de Santa Catarina. 3. Ed. Lunardelli: Florianópolis, 1994.

Itajaí	9.018	13.876
Blumenau	8.922	27.752
Paratí	6.013	7.568
São Francisco	9.314	7.883
Joinville	7.650	13.996
Biguaçu	-----	9.580
Brusque	-----	8.094
São Bento	-----	9.356
São José	18.858	33.084
Garopaba	3.407	5.368
Laguna	14.331	19.812
Imaruí	4.897	6.395
Tubarão	7.608	15.540
Araranguá	5.442	14.069
Lages	8.488	14.348
São Joaquim	1.734	4.933
Curitibanos	2.191	5.420
Campos Novos	2.136	4.681

FONTE: Piazza, 1994, p. 297

Com o Império, nascem as bases da indústria catarinense. Na ocasião,

A Lei nº 514 (1848) veio disciplinar vários aspectos da vida econômica, política e social – resolvendo a questão do uso de terras devolutas. A lei assegurou a cada uma das províncias a concessão, em diferentes lugares do território, de seis léguas em quadra de terras devolutas destinadas exclusivamente à colonização e que essas terras não poderiam ser *arroteadas por braço escravo*. O que garantiu: I) a colonização e II) que elas fossem exploradas pelos próprios colonos e não apenas por escravos, com proprietários distantes.

A economia catarinense caracterizou-se pela produção e exportação de arroz, couros, aguardente, com destaque para a farinha de mandioca, madeiras e minerais. Posteriormente, registrou-se significativa exportação de erva-mate, banana-manteiga, charutos, café, feijão, milho, toucinho, fumo, entre outros.

No final do século XIX e início do século XX, iniciativas governamentais e privadas deram impulso à economia. Dessa maneira, em diversos pontos, iam surgindo os benefícios: no Sul do Estado, a descoberta do carvão mineral, ainda na colônia, fez com que fosse construída a rede férrea ligando Criciúma, Urussanga e região ao Porto de

Imbituba, enquanto que no Vale do Itajaí, com a chegada dos imigrantes alemães, a partir de 1850, iniciou-se um importante pólo de indústria têxtil. Já no Norte do Estado, foi construída a ferrovia Dona Francisca, ligando o Porto de São Francisco do Sul a Joinville e no Oeste, a ferrovia São Paulo/Rio Grande, passando pela região do Contestado. Todos estes empreendimentos foram feitos com capital estrangeiro (alemão e inglês).

São exemplos de empreendimentos no setor têxtil (entre 1850 – 1950): Carl Hoepcke e Cia. Fabricação de pregos, rendas e bordados e estruturação de um cais em Florianópolis, bem como a aquisição de navios para o transporte marítimo; Carlos Renaux S/A. construiu uma tecelagem e uma indústria de tecidos em Brusque; Cia Hering Ltda. A Hering é, hoje, a maior malharia do mundo, chegando, por um espaço de tempo, a controlar a Ceval alimentos, agora controlada por um grupo argentino.

Seguiram-se a esses empreendimentos, a extração da madeira e da erva-mate no meio Oeste e Oeste catarinense. Dados econômicos da década de trinta do século XX demonstram que a erva-mate era o principal produto catarinense de exportação (20%), seguida da madeira (11%), dos têxteis (10%), do carvão (5%) e da banha (12%).

Com o surgimento da mineração e da indústria, agravou-se o conflito entre explorados e exploradores, dando início à formação da classe operária em Santa Catarina. Acrescenta-se a esse conflito a questão de limites entre os estados de Santa Catarina e Paraná e entre Brasil e Argentina, abrangendo o espaço catarinense. Sobre os limites entre Brasil e Argentina, nem mesmo a independência das colônias, Argentina (1810) e Brasil (1822) deu causa definitiva. Somente a partir de 1857, é que o governo brasileiro, preocupado com tal indefinição, deu início às conversações. Para a Argentina, as definições do Tratado de Ildefonso,²⁸ somente aconteceram em 1881, declarando os rios Chapecó e Chopim como limites entre os dois países. Já o Brasil entendia como marcos de seus limites os rios Peperi-guaçú e Santo Antônio. A diferença entre as duas demarcações compreendia uma área de 30.621Km².

²⁸ O Tratado de Santo Ildefonso foi assinado na cidade do mesmo nome em 1º de outubro de 1777 estabelecendo os limites coloniais entre as colônias portuguesa e espanhola na região que hoje compreende parte do Estado do Rio Grande do Sul. Por este Tratado ficavam com a Espanha a Colônia do Sacramento, os Sete Povos das Missões e o Território ao Norte de Castilhos-Grandes até a Lagoa Mirim recuando a fronteira até o Rio Piratini (Soares, 1972, p. 172-188).

O Oeste catarinense passou a ser definitivamente incorporado ao Estado de Santa Catarina, somente em 1895. Essa região era disputada pela Argentina na conhecida “Questão de Missiones” e pelo Brasil na “Questão de Palmas”. Também havia desacordos sobre os limites entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, além de outras questões como o cultivo da erva-mate, importante fonte de renda da época, a construção da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande e, conseqüentemente, o confronto entre caboclos²⁹, ocupantes das terras cedidas à empresa construtora da ferrovia, trabalhadores remanescentes da construção da ferrovia e proprietários de fazendas da região. Todas essas questões, aliadas ao espírito messiânico de seus líderes, resultaram na Guerra do Contestado entre 1912 e 1916.³⁰

Pela Lei n^o 147, de 25 de agosto de 1917, foram criados os municípios de Mafra, Porto União e Cruzeiro (atual município de Joaçaba). Pela Lei n^o 1.260, de 06 de setembro de 1919, foi criado o município de Chapecó. Com este acréscimo de território, a população que, em 1916, era de 560.000 habitantes passou para 600.000. Após diversas tentativas, parte do território do Oeste de Santa Catarina foi cogitado para fazer parte de um novo Estado que seria denominado Estado do Iguaçu.

Em 1910, lideranças políticas do Sudoeste do Estado do Paraná lideraram um movimento para criar o Estado das Missões, para resolver a questão de limites entre o Estado do Paraná e o de Santa Catarina. Com esta divisão, Santa Catarina perderia significativa parte de seu território. O movimento não logrou êxito.

²⁹ “Caboclo”, “mestiço”, “mameluco”, ou outra denominação usada para caracterizar o morador do sertão catarinense dos séculos anteriores, encontra sua origem nos elementos que surgiram da mesclagem dos primeiros espanhóis e portugueses que palmilharam a vasta região com os povos nativos e carregam características e traços singulares como os ranchos de chão batido, o uso do fogo de chão na preparação dos alimentos, principalmente o pinhão, as tarimbas de dormir, o cultivo em escassos roçados no sistema da coivara, o hábito da caça e pesca, o chimarrão, o tabaco... (VALENTINI, 1999).

³⁰ Existem diversos trabalhos sobre a questão do Contestado em Santa Catarina. Dentre eles, pode-se destacar os de Nilson Thomé que embora não caracterizem uma produção científica sobre esta questão, relatam fatos e desdobramentos que fizeram parte daquele contexto histórico. Há, ainda, os trabalhos de cunho acadêmico (teses e dissertações) como os de Marli Auras, Delmir José Valentini, Adelar Hainsfeld, José Carlos Radim, entre outros.

A instrução pública no Estado de Santa Catarina teve início no período imperial da História do Brasil³¹. A origem da escola e da instrução pública na Província de *Santa Catharina* deu-se a partir dos Decretos Imperiais de 1827 e 1830, quando foram criadas as primeiras escolas elementares, e da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas nas cidades, vilas e lugares mais populosos. Nesse cenário iria aparecer a figura do professor que, no início do século XIX, apresentava-se como leigo ou religioso. Em 1830, a instrução pública catarinense dava os primeiros passos, enquanto as escolas particulares somavam maior número (LUCIANO, 2000, p. 295).

Mudanças mais profundas ocorreram a partir da edição do Ato Adicional, de 1834, que instituiu as Assembléias Provinciais no lugar dos Conselhos Gerais das províncias. Com isso, elaborou-se a Primeira Lei Provincial referente à instrução e ao magistério. Foi editada a Lei Provincial nº 35, de 14 de maio de 1836, que fomentou a organização da instrução.

As condições materiais eram precárias. Poucos prédios escolares, o primeiro dos quais, construído em 1857, para abrigar o Ensino Primário, possuía escasso material pedagógico e mobiliário. O currículo das escolas elementares surgiu em 1836 e foi sendo aperfeiçoado durante o Império. Previa o ensino da leitura, escrita, matemática e doutrina cristã, além da aplicação do método Lancaster de ensino, recomendado pelo governo, e que perdurou por quase todo o século XIX.

A educação em Santa Catarina, na segunda metade do século XIX, não apresentava um avanço significativo em relação ao período anterior. No ano de 1850, a Ilha contava com 851 alunos, Laguna com 318, São José com 191, São Francisco do Sul com 143, Porto Belo com 141, São Miguel com 48 e Lages com 26, totalizando 1768, treze menos que no ano anterior.

³¹ LUCIANO, F. L. **Gênese e expansão do magistério público na província de Santa Catharina nos anos de 1836 – 1889**. Campinas, SP: Unicamp, 2000. Tese de Doutorado.

Quadro demonstrativo da educação catarinense na segunda metade do século XIX.

ANO	Esc. Públ.		Esc. Priv.		Meninos	Meninas	Total Al.
	Masc.	Femin.	Masc.	Fem.			
1851	27	11	16	11			
1856					1172	429	1601*
1856					230	273	503**
1857	33	17	13	10			
					1540	669	
1860	56***	34					

FONTE: CABRAL, O. História de Santa Catarina, p.156-158.

* Escolas Públicas

** Escolas Particulares

*** Destas, apenas 34 estavam providas.

A formação de professores foi sendo implementada durante o Império, uma vez que a maioria deles não possuía habilitação para o ensino. Assim, surgiram várias leis que forjaram a capacitação dos docentes, tanto ofertando cursos e possibilidades, quanto cobrando dos mesmos tal formação. Verifica-se que, “para ingressar no magistério, dispunha a Câmara, deveria o candidato a professor ter 21 anos, ser brasileiro, portador de bons costumes, gozar de boa saúde e professar a religião do Estado” (CABRAL, 1970, p. 157).

As leis referentes à formação dos professores foram: a Lei nº 136, de 1840, que determinava a criação da Escola de Primeiras Letras da Capital, com o propósito da preparação docente; a Lei nº 151, de 1841, que autorizava a Província a enviar para o Rio de Janeiro pensionistas pagos pelos cofres provinciais para a Escola Normal e para a Escola de Arquitetura e Medidores; a Lei nº 183, de 1843, que regulamentava a instrução pública das primeiras letras; a Lei nº 600, de 1868 que reformou o Ensino Primário e Secundário; a Lei nº 807, de 1876, que determinava a criação de uma Escola Normal; a lei 929, de 1881, aprovando regulamentos para os delegados Literários, instruções para o Curso Normal e para os exames públicos e a Lei 1029, de 1883, que reformou o Ensino Primário e Secundário, dando-lhes regulamentos específicos.

A condição em que se encontrava a educação catarinense no fim do Império pode ser observada pelo estudo de Auras (1991, p. 143) que assinala:

Durante o período imperial, a província de Santa Catarina apresentava escasso interesse em relação ao ensino das primeiras letras, tanto de parte do governo quanto de parte da população em geral, exceto nas áreas de imigração, notadamente as teutas. A generalizada condição precária de vida, a ausência de complexificação do tecido social, justificava a esparramada presença do marasmo. Praticamente, não havia desafio, não havia emulação, não se percebia, no cotidiano, a importância da alfabetização, do trabalho com a cultura letrada. A vida era pequena. O horizonte cultural era curto. ‘alma sem rumo, a modorrar de sono, /mole, túrbida, lassa.../ monotonias lúbricas de um mono/ dançando numa praça.../ (...)/ Noite cerrada para o pensamento,/ nebuloso degredo’” [referência à poesia “Tédio” de Cruz e Souza]. A igreja Católica, onipresente, mantinha as consciências apaziguadas, contemplativas. O cotidiano encontrava-se mergulhado na religiosidade, que a tudo conferia sentido.

A educação ficou, por muito tempo, centrada na pessoa do Presidente da Província que, durante o período imperial, ocupava também o cargo de diretor geral da Instrução Pública. Nesse período, a Província de Santa Catarina teve quase oitenta presidentes. Somente um século depois, em 1953, seria criada uma Secretaria para tratar dos negócios da educação e cultura que, até então, faziam parte da pasta da Justiça (CORRÊA, 1983, p. 24-31).

A realidade educacional do Império contava com uma raridade de professores habilitados, não havia valorização do trabalho docente e a contratação era feita por apadrinhamento político, ainda que os candidatos não tivessem a mínima condição para a docência, como se pode observar:

O professor era, em geral, considerado como não eficiente no desempenho de suas responsabilidades e o povo não reconhecia as vantagens da instrução, que a Província oferecia com tantos sacrifícios financeiros. Nessa época (ano de 1880), o ensino consumia quase 1/3 da renda provincial, mas o próprio governo reconhecia que era tão estreito o programa de ensino oficial que os alunos, a rigor, mal podem aprender a ler, escrever, e contar (FIORI, 1991, p. 62).

Em abril de 1833, foi criada a primeira biblioteca, com livros doados por personalidades da época, tendo funcionado até 1835; apenas vinte anos depois, em 9 de

janeiro de 1855, é que se fundou a segunda biblioteca pública, que ainda hoje existe. (CABRAL, 1970, p. 185).

A economia catarinense tomou impulso maior a partir do desenvolvimento da mineração no Sul do Estado, com um potencial carbonífero de significativa monta no contexto da produção brasileira. Com os efeitos da segunda Guerra Mundial sobre os produtos europeus, a mineração catarinense passou a crescer significativamente. Entre 1917 e 1922, entraram em operação as mineradoras *Cia. Brasileira Carbonífera Araranguá S/A*; *Cia. Carbonífera Urussanga*; *Cia Carbonífera Próspera*; *Cia. Carbonífera Ítalo-Brasileira Ltda* e *Cia. Nacional Barro Branco*.

Na década de 1930, outras carboníferas entraram em operação como a *Progresso*, *Carbonífera Criciúma* (1931), *Carbonífera União Brasileira* e *São José* (1938). A produção de carvão oscilou entre 8% nos anos 1930 e 3% nos anos de 1940.

A indústria metal-mecânica, elétrica e de plásticos, em Santa Catarina, teve início no final do século XIX, com a *Manchester Catarinense*, em Joinville; *Cia Industrial Catharinense* (1890), ajudada pela construção da Estrada de Ferro Dona Cristina, concluída em 1909. Entre os esforços para solucionar o problema da falta de energia, destaca-se a atuação de Etienne Douat (sênior) até a criação da *Empresul*, mais tarde incorporada à *CELESC*.

Entre os empreendimentos pioneiros no setor elétrico, metal mecânico e plásticos destacam-se a *Cia. Wetzel Industrial* (velas e sabão), *Döhler* (tecidos), *Stein* (comércio e indústria), *Grupo Schneider* (metalurgia), *Emílio Stock* (colchões, telhas e ferragens), *Richlin*, *Jordan* (erva-mate e, mais tarde, comércio), *Lepper* (Fiação Joinvilense), *Casa Pieper* (vidros), *Minâncora* (farmácia e laboratório), *Bornschein* (Drogaria Catarinense), *Douat* (madeiras e metalurgia), *Vogelsanger* (malhas Campeã), *Marquardt* e *Martric* (vestuário), *Metalúrgica Wtzel*, *Moinho Joinvilense*, *Cervejaria Catarinense*, entre outros.

Após a década de 1920, iniciaram suas atividades, em Joinville, o jornal *A Notícia* (1923); *Casimiro Silveira S/A* (1924); *Mold Motores* (1925), *Fiação Joinvilense*,

Têxtil Schmalz (Nilonsul); Malharia Manz (1929). A maioria dessas empresas é de origem familiar e atuam até hoje no setor.

Assim como a definição do território e o desenvolvimento das forças produtivas nos moldes capitalistas aconteceram tardiamente, também a educação passou por esse retardo. Mesmo durante a República, o estado catarinense não se mostra ágil e organizado para dar os saltos qualitativos de que a sociedade catarinense necessitava. No que tange à educação, foi no âmbito das colônias italianas e alemãs - sobretudo nas alemãs, que ela se desenvolveu..

A problemática que envolve a estruturação de sistemas públicos de educação acompanha o país desde sua formação. No Estado de Santa Catarina, que se estrutura tardiamente em relação a outros estados, o problema da estruturação de um sistema educacional também se faz sentir. Podemos perceber como, no final do século XIX, ainda eram precárias as condições de oferta de educação escolar pública no atual Estado de Santa Catarina, pois conforme Luciano (2000 p. 115):

Em 1884, Francisco Luiz da Gama Rosa dizia que a província não possui um só edifício apropriado para escola, em todos eles faltam acomodações e condições higiênicas, achando-se mesmo algumas escolas desprovidas dos utensílios essenciais. Portanto, a instrução pública necessitava da construção de edifícios modestos, mas apropriados, de utensílios compatíveis com os preceitos pedagógicos.

O advento da reforma protestante acabou por refletiu-se no espírito alfabetizador, também no outro lado do continente de origem. Escolas e igrejas eram as primeiras preocupações dos imigrantes, ao se instalarem numa colônia. Na Europa, especialmente na Alemanha, a educação pública já era uma realidade no século XIX, com ensino obrigatório inclusive nas zonas rurais.

A primeira metade do século XIX foi marcante para a educação pública na Prússia. Houve a difusão geral da escola elementar, a melhoria na formação dos professores pela implantação de Escolas Normais, a renovação dos métodos e especialmente a formação de uma nova mística em relação à educação sob o pressuposto de que as reformas sociais e

políticas deveriam surgir pela educação (KREUTZ, 1991, p. 38).

Desse modo, os imigrantes esperavam encontrar, na colônia, a educação pública de que dispunham na pátria de origem. Como isso não ocorreu, eles mesmos tiveram que organizar a educação nas colônias criando escolas. Isto fez com que, ao lado da população brasileira, quase totalmente analfabeta, colônias alemãs contassem com uma educação significativa para a época. O mesmo não acontecia com as colônias italianas que, além de terem menor preocupação com a educação, também recebiam menores incentivos estatais.

Para os alemães, porém, as coisas se processam diferentemente. Não só o governo faz todo o esforço para que não falem escolas nacionais, mas chega a subsidiar com 400 mil-réis por mês a escola alemã de Blumenau 'Die Deutsch Schule' largamente subsidiada pelo Governo do Império, nitidamente alemã, com textos, métodos e professores alemães (SEYFERTH, 1974, p. 135).

Nas colônias italianas, onde a realidade era diferente, também surgia a preocupação com a educação. Conforme Dall'Alba, (1983, p. 69), "na época da visita dos representantes da Itália, mais de uma centena de escolas pontilhavam os municípios de Blumenau (92, inclusive uma de nível médio), Joinville (41), São Bento (12) e Brusque (20)". A manutenção dessas escolas dava-se pela contribuição dos pais dos alunos, pelo poder municipal e estadual e pelo governo alemão.

Diante desse quadro, o Cônsul Savóia interveio junto ao governo italiano, fazendo com que ele

mandasse abundante material escolar e livros para os pais de família. Desde o dia primeiro de janeiro de 1901, além dos livros mandou, em dinheiro, um subsídio que foi triplicado em 1902. De fato, desde 1902, as escolas subsidiadas pelo governo da Itália são já em número de vinte e cada professor recebe a soma de vinte libras por mês (MARZANO, 1985, p. 167).

A ampliação da oferta de escolas estava limitada por diversos fatores. Como afirma Auras (1991, p. 142),

A falta de pessoas em condições para o exercício da docência, decorrente do analfabetismo reinante, limitava a possibilidade de ampliação da oferta de escolas, ainda que houvesse, de parte do governo italiano, liberação de recursos financeiros para tal fim. A presença de escolas dependia quase que inteiramente da iniciativa dos próprios imigrantes, de sua avaliação quanto à importância delas e, conseqüentemente, de sua disposição pessoal de mantê-las, inclusive seu empenho em conseguir subsídios junto à pátria natal, uma vez que o aparelho governamental catarinense, por ser débil, atrasado, pobre, não possuía a condição histórica necessária para responder ao desafio da exigência da escolarização, não dispunha dos recursos humanos e financeiros indispensáveis para a elaboração de uma política educacional que desse guarida aos anseios de modernização provenientes, com bastante força, das áreas da imigração.

Quanto à intervenção do Estado nos destinos da educação brasileira, somente a partir de 1930, mais precisamente pela Constituição de 1934, a União assume o papel de traçar as diretrizes da educação nacional, fazendo-o, no entanto, de forma “supletiva onde não houver recursos e/ou iniciativas suficientes” (FÁVERO, 1996. p. 14).

1.2 – Educação e Sociedade em Santa Catarina de 1930 a 1964

Quando parecia estar encerrada a questão da criação do Estado das Missões, veio à tona, entre a intelectualidade brasileira, a questão da redivisão do território brasileiro³². As preocupações iam além das questões de limites entre os estados brasileiros e recaíam sobre a Argentina que, supostamente, estaria penetrando na região.

Pelo Decreto Lei nº 5. 812, de 13 de setembro de 1943, o Governo Federal criou vários territórios, entre eles, o de Iguazu, estabelecendo, inclusive, seus limites territoriais e sua capital, que foi, finalmente, definida pelo decreto nº 6.550, de 31 de maio de 1944,

³² A criação de territórios federais era sugestão da Comissão da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, que em 1933, sugeria a criação de dez territórios federais entre os quais o do Iguazu, compreendendo o oeste e sudoeste do Paraná, bem como o leste de Santa Catarina. Outras sugestões, como a de Teixeira de Freitas, (1929) recomendavam, entre outras modificações, a fusão dos estados do Paraná e Santa Catarina para formarem o Estado do Iguazu (WACHOWICZ, Ruy Christovam, 1987, p. 111).

em seu artigo 5º – seria Iguazu, ex-vila do Xagu e ex-Laranjeiras. Em 1946, o Território do Iguazu foi retirado do texto constitucional.

Na década de sessenta, lideranças do Sul e Sudoeste do Paraná promoveram novo movimento separatista. Na ocasião, pretendiam criar o Estado do Iguazu. “Em 1962, no dia 21 de abril, foi criada *uma Comissão Executiva Pró-Criação do Estado do Iguazu* (CODEI), composta por 25 membros, sendo 13 comerciantes, 4 advogados, 3 contadores, 3 industriais, um dentista e um engenheiro. Assinaram a ata da fundação 158 pessoas presentes” (WACHOWICZ, 1987, p. 125). O Estado do Iguazu também não se efetivou.

A “Revolução” de 1930 representou para o Brasil o auge de uma crise que, há tempo, vinha se desenvolvendo – a crise do modelo agrário-comercial exportador dependente. A política dos governadores, também denominada “política café com leite”, representava uma estrutura econômica calcada no coronelismo agrário que, desde muito tempo, não só não conseguiu amenizá-la como a agravou.

Na verdade, o que se convencionou chamar de revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, empenharam-se em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. (ROMANELLI, 1990, p. 47).

Em Santa Catarina, a representação política deu-se com o Partido Republicano, sob comando de Lauro Severiano Müller e Hercílio Pedro da Luz. Em 1920, surgiu uma oposição efetiva contra Hercílio Luz liderada por Vidal Ramos e seu filho Nereu Ramos (que depois seria Governador do Estado de Santa Catarina) . Hercílio Luz deixou como sucessor Adolpho Konder que foi seu Secretário de Fazenda e Obras Públicas e chefiou o partido até 1930.

Deste modo,

A política catarinense que se desenvolveu durante o período da primeira república caracterizou-se, então, não pela luta pelo poder entre os dois líderes estaduais, Lauro Müller e Hercílio Luz, porque eram lideranças naturais que se implantaram em planos diferentes, o nacional e o

estadual. Afora as divergências e Hercílio com Felipe Schmidt no primeiro Governo deste, e com Gustavo Richard, o processo político catarinense foi de um continuísmo oligárquico em que as preocupações maiores estavam em deixar no poder os membros do Partido único, unidos entre si por laços consangüíneos. Assim Lauro Müller não se privou em colocar à testa do governo seu primo Felipe Schmidt por duas vezes, seu irmão Eugênio Müller (Vice Governador de Vidal Ramos), e, indiretamente, o cunhado de Schmidt, Fúlvio Adicci, que ocupou o governo poucos dias antes da Revolução de outubro de 1930. (CORRÊA, 1984, P. 25-26).

Com a política do nacional desenvolvimentismo, fruto do nacionalismo que se implementou a partir do governo Vargas, a ocupação do espaço catarinense sofreu mudança de direção. Restringiu-se a imigração estrangeira e passou a ser incentivada a migração nacional, conforme se pode perceber pelo decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930, que dá maior incentivo ao aproveitamento da mão de obra nacional, limitando a entrada de estrangeiros; pelo Decreto nº 19.670, de 04 de fevereiro de 1931, dando maior controle à imigração e colonização e pelo Decreto nº 19.667, também dessa mesma data, que dispunha sobre a criação do Departamento Nacional de Povoamento. Uma série de outras leis e decretos foi criada nesse sentido (PIAZZA, 1994, p. 307).

A partir de 1930, com a política de “nacionalização” do Governo Vargas, houve uma restrição de entrada de imigrantes estrangeiros. O oeste catarinense foi “descoberto”, em 1929, por Adolfo Konder, o primeiro parlamentar catarinense a visitá-lo. A partir daí, passou a ser colonizado por ondas de italianos e de alemães, oriundos das denominadas “colônias velhas do Rio Grande do Sul”, iniciando-se, assim, uma crescente colonização nos vales de Rio do Peixe, Uruguai e Iguazu. Empresas colonizadoras passaram a adquirir terras nessas regiões, dando início a um novo capítulo da História de Santa Catarina.

Em 1953, foram criados os municípios de Dionísio Cerqueira, Itapiranga, Mondaí, Palmitos, São Carlos, São Miguel do Oeste, Xanxerê e Xaxim, todos desmembrados do Município de Chapecó, elevando o número de municípios do Estado de Santa Catarina que conta com 293 deles, atualmente.

O desenvolvimento econômico em Santa Catarina, após 1930, foi marcado predominantemente pela agroindústria, setor têxtil e metal-mecânico. Os gigantescos empreendimentos das empresas Perdigão, Sadia, Aurora, Saic e Seara começaram como modestos frigoríficos no Vale do Rio do Peixe e Meio-Oeste do Estado.

Os primeiros frigoríficos da região surgiram com as famílias Ponzoni e Brandalise (Perdigão), em Videira; dos Potrick, em Caçador (Frigorífico D. Porquito, desativado na década de 60); dos Cantu, em Salto Veloso (hoje Perdigão); dos Fontana, em Concórdia (Sadia); dos Paludo, em Seara (Seara); dos cooperados liderados por Aury Bodanese, em Chapecó (Aurora), e De Nez em Chapecó (Saic – Produtos Chapecó).

Todos esses empreendimentos contaram com uma característica de desenvolvimento, típica da região Oeste do estado catarinense, onde a pequena propriedade rural, já insuficiente para o sustento das famílias, passou a ser integrada a esse modelo produtivo, criando o sistema de integração indústria/produtor rural.

Na década de 1930, iniciou-se, em Santa Catarina, a indústria de plásticos com a Ambalit. Em 1937, foi a vez da indústria metal-mecânica com a Máquinas Raimann e a Afonso Meister Metalgráfica (1937). Em 1938, nascia a Fundação Tupy. Em 1941, a Cia Hansen Industrial. Em 1943 surgiram a White Martins, Bischele e Lepper, e em 1946, as Indústrias Schneider, Carrocerias Nielson, a metalúrgica Douat e a Cònsul (geladeiras e refrigeradores).

Em Joinville, situam-se as quatro maiores empresas do setor. A Tupy, fundada em 1938; a Hansen (1949), hoje Tigre. Da cisão da Hansen, nasceu uma nova empresa, a CIPLA e na década de 1971, a Embraco (motores elétricos), a única a não ter origem nas pequenas empresas familiares. Em Jaraguá do Sul, surgiram as empresas Weg Motores e a Kohlbacch; a Malwee (produção de malhas) e a Duas Rodas (produção de alimentos).

A educação escolar pública, então, passou a contar com a atuação do governo federal que interveio nas escolas das colônias. Em 1942, houve a nacionalização do ensino, o que levou o governo a proibir todas as línguas estrangeiras e a impor a língua portuguesa

como obrigatória³³.

A Constituinte de 1946 foi produto de um conturbado contexto político nacional e internacional. No plano internacional, vivia-se o período do fim da 2ª Guerra Mundial, do domínio político e econômico norte-americano e soviético e da conseqüente Guerra Fria. Esse quadro acabou por se refletir no contexto brasileiro, uma vez que forças políticas internas se posicionavam favoráveis ou não à entrada do Brasil nos conflitos da Guerra; teriam de ser revistos, também, os alinhamentos políticos, até então mantidos pelo governo brasileiro com países europeus, notadamente Alemanha e Itália. Vários partidos foram criados, em 1945, fazendo oposição ao “Estado Novo”, os quais se articularam em torno de duas grandes propostas de oposição: os liberais e os socialistas.

Assim como ocorreu em âmbito nacional, também no Estado de Santa Catarina a constatação da necessidade de “revolucionar” o sistema educacional foi posta em ação, a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, com o Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, e da Lei de Diretrizes e Base 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essas foram, efetivamente, as primeiras leis com que o Estado Central assumiu o Ensino Primário e, sob tal legislação, o Estado de Santa Catarina estruturou seu sistema de ensino.

A partir da Lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946, o currículo escolar do Ensino Primário na Brasil ficou definido e estruturado, e ainda subdividido em duas categorias a partir de seus artigos de 2 a 9.

- a) *o Ensino Primário Fundamental*, por sua vez, ainda subdividido em primário elementar, de 4 anos de duração, e primário complementar, de um ano apenas, destinado a crianças de 7 a 12 anos;
- b) *o Ensino Primário Supletivo*, de dois anos, destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada. O currículo para os cursos ficou

³³ FIORI, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 1991.

assim estruturado:

1. *Curso primário elementar:*

- I – Leitura e Linguagem Oral e Escrita;
- II – Iniciação à Matemática;
- III – Geografia e História do Brasil;
- IV – Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho;
- V – Desenho e Trabalhos Manuais;
- VI – Canto Orfeônico;
- VII - Educação Física;

2. *Curso primário complementar:*

Ao currículo anterior a lei acrescentou, para esse curso, Noções de Geografia Geral e História das Américas, Ciências Naturais e Higiene.

3. *Curso Primário Supletivo:*

- I – Leitura e Linguagem Oral e Escrita;
- II – Aritmética e Geometria;
- III – Geografia e História do Brasil;
- IV – Ciências Naturais e Higiene;
- V – Noções de Direito Usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar);
- VI – Desenho;
- VII – Economia Doméstica e Puericultura, só para os alunos de sexo feminino.

Em Santa Catarina, o atendimento ao disposto no Decreto-lei Federal nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, deu-se pelo disposto no Decreto-lei nº 298, de 18 de novembro de 1946, e pelo Decreto nº 3.732.

O interventor federal no Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e para o cumprimento do Decreto Lei n. 298, de 18 de novembro de 1946, DECRETA: Art. 1º – fica aprovado, a título provisório, até que seja preenchido, pelo Ministério da Educação e Saúde, o disposto pelo artigo 12 de Decreto-lei federal nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, o seguinte programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina (Programas para os estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino. Imprensa Oficial, 1960).

Curso Primário Elementar (Escolas Isoladas, Escolas Reunidas, Grupos Escolares).

Na perspectiva da defesa dos direitos sociais, a exemplo do que ocorreu em outros países, é “*que se situa a educação como um direito que vai sendo pautado até ser absorvido pelas constituições federais e, a partir da Emenda constitucional de 1969, receber a formulação: direito de todos e dever do Estado*” (FÁVERO, 1996, p. 5).

Em âmbito nacional, a escolaridade da população, às vésperas da década de 1960, ainda era muito baixa como pode ser observado no quadro que segue:

Crescimento Demográfico e Expansão da Matrícula de Todo Ensino Primário e Índices, Por Mil Habitantes, de 1945 a 1959

Anos	População em Milhares	Ensino Fundamental		Complementar Vocacional e Pré-vocacional	Total de Alunos no Primário	Alunos por mil Habitantes
		Comum	Supletivo			
1945	46.215	3.238.940	138.562	54.560	3.432.062	74
1950	51.976	4.352.043	707.934	84.347	5.144.324	99
1955	60.548	5.610.860	520.169	124.716	6.255.745	103
1959	68.412	7.128.958	484.498	170.280	7.783.736	113

FONTE: Romanelli, 1990, p. 77.

Crescimento Demográfico e Expansão da Matrícula de Todo o Ensino Primário e Índices, Por Mil Habitantes, de 1955 a 1959

Anos	População em milhares	Ensino fundamental		Complementar vocacional e pré vocacional	Total de alunos no primário	Alunos por mil habitantes
		Comum	Supletivo			
1955	60.548	5.610.860	520.169	124.716	6.255.745	103
1959	68.412	7.128.958	484.498	170.280	7.783.736	113
% de Crescimento	12,9%	27%	- 6,8%	36,5%	24,4%	9,7%

Para diagnosticar e alavancar o desenvolvimento de Santa Catarina, lideranças industriais do Estado, juntamente com a Federação das Indústrias – CNI realizaram entre 1956 e 1960, o Seminário Sócio-Econômico para levantar as condições de Santa Catarina e objetivando realizar “num só tempo o levantamento das condições do Estado e a tentativa de esboçar a formulação e difusão da ideologia do desenvolvimento econômico e cultural que caracteriza o processo econômico brasileiro” (Documento básico do seminário, apud. AURAS, G. M. p, 26).

Segundo o documento básico do Seminário Sócio-Econômico, os principais problemas identificados foram: falta de energia, transporte, crédito, inadequada rede de serviços e de infra-estrutura e carência de mão de obra qualificada para o trabalho, a última apontada como uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense.

Analisando o Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico, constatamos que, em 1960, existiam 335.000 crianças entre 07 e 12 anos sendo que destas, 140.000 não tinham acesso à matrícula nas escolas do Estado de Santa Catarina. A exclusão não se dava apenas pela privação ao acesso, mas também, pela seletividade durante o processo, de modo que somente 15% das que ingressavam na 1ª série do Ensino Fundamental chegavam à 4ª e, destas, apenas 6% ascendiam ao nível médio, totalizando um índice de 40% de reprovação entre as crianças matriculadas.

As oportunidades de matrícula para o nível médio, em 1960, atingiam um índice ínfimo de 7% dos jovens entre 11 e 18 anos. O Estado possuía apenas quatro colégios com

curso gratuitos de nível médio, além dos cursos Normal, de nível ginásial e primeiro ciclo, destinados a formar professores para a zona rural, cuja formação, no início dos anos 60, chegava à calamitosa situação em que 5.500 das 9.000 professoras de 1ª a 4ª séries existentes no Estado não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério.

A categoria dos professores encontrava-se em tal condição de precariedade que sequer contava com uma organização de classe. Podemos afirmar que a década de 1960 representava para a educação catarinense um quadro de profunda precariedade desde a formação dos professores até seu reconhecimento profissional e sua organização enquanto classe. Em termos de organização da categoria dos educadores catarinenses, foi criada, em 1952, a Associação Catarinense de Professores – ACP – que congregava professores da antiga escola primária e, segundo Auras (1991, p. 343), “não se caracterizava pelo cultivo a independência em relação às propostas governamentais”.

Na década de sessenta, a organização dos docentes catarinenses mudou de perspectiva quando foi criada em oito de maio de 1966, a Associação dos Licenciados de Santa Catarina – ALISC. Sua finalidade consistia em “congregar os licenciados – diplomados em faculdades de Filosofia (Bacharéis e Licenciados) para que recebam o que lhes é reservado de direito, para a defesa do processo intelectual, social e engrandecimento da classe”, conforme discurso da primeira presidente Maria Carolina Gallatti Kehrig no discurso de posse (Ata da reunião em Arquivos do SINTE/SC).

Diante de tal contexto, a FIESC julgou tal quadro como um empecilho real ao desenvolvimento diante do propósito da industrialização. Através do Seminário Sócio-Econômico elaborou um documento, estabelecendo vinte metas educacionais a serem alavancadas pelo governo que deveria assumir o Estado no ano de 1961.

Embora possa ficar um tanto extenso, julgamos necessário transcrever as metas, já que serão analisadas e confrontadas, posteriormente, com outras leis e ações governamentais.

1ª. “A adoção de um plano, com recursos federais, estaduais, municipais, e particulares, que possibilite a integração de 239.000 novas crianças no

sistema educacional pré-primário, primário, médio e vinculação a processos de formação ou orientação profissional”;

2^a. A construção e o equipamento de 1400 salas de aula, com a capacidade de quarenta alunos cada uma, bem como a obtenção e aparelhamento de 1954 ambientes para o Ensino Médio e para a vinculação e processos de formação”;

3^a. “A remodelação e o reequipamento das escolas existentes, adaptando-as às finalidades específicas”;

4^a. “A vinculação de 2.994 professores, monitores e orientadores de dedicação exclusiva a partir de 1961”;

5^a. “A reformulação, tendo em vista o plano geral de educação, da política de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente dos diferentes níveis e técnicas, com o fim de alcançar as quantidades necessárias com a qualificação exigida. Para tanto, dever-se-á elaborar e executar um plano especial, somando-se os esforços do Estado aos de iniciativa privada”;

6^a. “A transformação da escola tradicional em escola viva, ampliando a escola de três a quatro anos para seis ou mais anos. A escola primária será desdobrada em dois graus, cabendo ao primeiro a ministração de conhecimentos básicos de leitura e escrita, e ao segundo, o direcionamento da criança a uma atividade profissional, segundo o ambiente em que viva e a sua capacidade”;

7^a. “A implantação e ampliação de sistemas de formação profissional nos diferentes aspectos da atividade humana: agricultura, indústria e comércio – planejadas de forma a se ter adequadamente preparada a mão-de-obra especializada – que reclamava o desenvolvimento do Estado”;

8^a. “A cooperação das empresas industriais, comerciais e agrícolas deve ser conseguida com o fito de se estabelecer e executar um plano especial de aprendizagem e treinamento no local de trabalho”;

9^a. “Criação de um centro de preparo e experimentação do material didático exigido pelas escolas e pelos métodos de ensino a se implantar”;

10^a. “Implantação de orientação educacional, com a criação de um centro experimental e posteriormente de centros regionais visando aproveitar as inclinações naturais dos adolescentes”;

11^a. “Estudo de um plano de bolsas escolares, a ser mantido por um fundo especial de educação, de modo a garantir aos realmente capazes, desprovidos de recursos, o acesso aos diferentes graus de ensino”;

12^a. “Instituição de um sistema de financiamento à educação para tornar possível à classe média a manutenção de sistema escolar dos rapazes e moças em idade de formação”;

13^a. Remuneração condigna ao professor, escalonado-se níveis que, partindo do salário básico, assegurem acréscimos salariais segundo a qualificação do local de exercício da atividade”;

- 14^a. “Instituição do sistema de dedicação exclusiva para os professores do ensino secundário, com níveis salariais correspondentes à essa situação”;
- 15^a.Elaboração e execução de plano especial de financiamento à construção ou aquisição, pelo professor, de casa própria”;
- 16^a. “Criação de condições de desenvolvimento do ensino secundário tradicional, assegurada a cooperação do Estado a estabelecimentos particulares de ensino mediante a contraprestação de vagas a serem preenchidas por bolsistas do estado”;
- 17^a. “Implantação de escolas móveis para servir áreas de população rarefeita”;
- 18^a. “Implantação progressiva de planos especiais de erradicação do analfabetismo”;
- 19^a. “Municipalização do ensino, entendida como a transferência ao município da execução do plano educacional da escola primária com a assistência financeira e técnica do estado, e a supervisão deste ao cumprimento das cláusulas de convênio”;
- 20^a. “Criação da Universidade Federal constituída das escolas Superiores em funcionamento e ainda de unidades de Engenharia e Superior de Agricultura”. (Santos, 1970, p. 35-38).

Como podemos ver, todos os 20 artigos do documento dizem respeito à estruturação de um sistema de educação para alavancar o desenvolvimento econômico. Essa idéia de falta de mão-de-obra levará as lideranças em questão a compreenderem a educação como fator de produção de “capital humano”. Podemos observar que tal necessidade não é posta pelo Estado, e sim pela iniciativa privada, pelo capital, portanto. O Estado não manifesta preocupação contrária nem assume explicitamente apoio à proposta dos empresários. Do lado do Estado, preocupações vêm sendo postas em nível nacional, desde a década de 1940, mais precisamente a partir da Constituinte de 1946, no sentido da “ocupação de significativa parte do tempo dedicado à educação pelo debate em torno do ensino religioso nas escolas públicas oficiais” (FÁVERO, 1996, p. 15).

Outra corrente tendia a polarizar a discussão Estado/Família em relação ao direito/dever de educar, cujos membros também se ocuparam da liberdade de ensino. Foi pauta dessa Constituinte a gratuidade para além do ensino primário; contudo, “será nas especificações do choque *entre centralização X descentralização* que se iniciará o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”(FÁVERO, 1996, 17).

O debate em nível nacional ocorria em torno da iniciativa privada e da iniciativa do Estado em relação à educação. Era mais uma luta por hegemonia dos negócios da educação do que propriamente uma constatação da necessidade de oferecer educação necessária à população brasileira.

Em âmbito nacional e também no Estado de Santa Catarina, a constatação da necessidade de “revolucionar” o sistema educacional é posta em ação a partir das seguintes leis: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei n. 8.529 de 02/01/1946 e a LDB 4.024 de 20/12/1961, que foram, efetivamente, as primeiras leis, a partir das quais o Estado Central assumiu o Ensino Primário e, sob tal legislação, o Estado de Santa Catarina estruturou seu sistema de ensino.

A que contexto atendeu a Lei 4.024/61? Para situar essa questão observemos o que afirma Saviani, 1996 (p.159): A Lei 4.024/61 resultou de uma longa gestação que teve início em 1946 em decorrência da promulgação da Constituição de 18 de setembro daquele ano, época em que vigia o modelo econômico de “substituição de importações”. A bandeira da industrialização servia, ao mesmo tempo, para alimentar o nacionalismo e o liberalismo aglutinando interesses externos com interesses internos.

Em Santa Catarina, o atendimento ao disposto no Decreto-lei federal nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, deu-se pelo disposto nos Decretos-Lei nº 298, de 18 de novembro de 1946, e pelo Decreto nº 3.732.

O interventor federal no Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e para o cumprimento do Decreto Lei n. 298, de 18 de novembro de 1946, DECRETA: Art. 1º – fica aprovado, a título provisório, até que seja preenchido, pelo Ministério da Educação e Saúde, o disposto pelo artigo 12 de Decreto-lei federal n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, o seguinte programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina (Programas para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino. Imprensa Oficial, 1960).

Curso Primário Elementar (Escolas Isoladas, Escolas Reunidas, Grupos Escolares)

Em 1964, durante o governo de Celso Ramos, foi editado o Decreto nº 1.302, de 05 de fevereiro desse ano, nos seguintes termos: “o Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições e tendo em vista o deliberado pelo Conselho Estadual de Educação, DECRETA:

Art. 1º - é adotado, em caráter experimental, nos estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina, o programa que fica fazendo parte integrante deste Decreto.

Art. 2º - O programa de ensino, a ser ministrado nas escolas, a título de sugestão, visa colher no seu desenvolvimento, experiências para a sua adequação aos interesses do escolar catarinense.

Na perspectiva de atender às necessidades postas pelo plano de desenvolvimento e para atender aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, o Estado de Santa Catarina elaborou seu primeiro Sistema Estadual de Ensino (Lei nº. 3.191, de 08/05/63). Por esta lei foi criado o Conselho Estadual de Educação, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC, e a Faculdade de Educação da UDESC.

O plano político referente ao período que antecedeu ao Golpe de 1964 já representava o conflito que se acirrava entre capital e trabalho. O Estado, que representava os interesses da classe dominante, sofria o conflito de facções dessa mesma classe que, composta por grupos de interesses diferentes, sempre do capital, conspiravam contra o governo estabelecido. Aparecia, nesse momento, o conflito maior entre capital nacional e capital internacional.

O presidente da República, Jânio Quadros, que vencera as eleições em 1961, renunciou antes de completar um ano de seu mandato. A renúncia de Jânio demonstra o conflito de forças no Governo, como podemos perceber pelo seu discurso ao afirmar:

Fui vencido pela reação e, assim, deixo o governo (...) Sinto-me, porém, envergonhado. Forças terríveis levantam-se contra mim e me intrigam ou me inflamam, até com a desculpa da colaboração. Se permanecesse não manteria a confiança e a tranqüilidade, ora quebradas, indispensáveis ao exercício da minha autoridade. Creio mesmo, que não manteria a própria paz pública (BENEVIDES, 1981, p. 13 apud. SANFELICE, 1985, p. 18).

Após sua renúncia, os militares articularam-se para impedir a posse do vice João Goulart, o que demonstra como o Estado vinha sendo mantido pelo capital e constantemente rearticulado em defesa daquele interesse. O conflito entre grupos no poder evidenciou-se ainda mais quando o governador do Rio Grande do Sul, ao lado do Terceiro Exército e da Terceira Zona Aérea, juntamente com os Estados de Santa Catarina e Paraná, voltou-se contra a política nacional. Esse movimento não caracterizou uma reação popular ao governo das elites, mas sim um conflito entre as próprias elites.

O conflito foi temporariamente resolvido pelo Congresso, que votou uma emenda alterando a Constituição e instituindo o regime Parlamentar de governo no qual João Goulart tomou posse. Numa estratégia política tramada nos gabinetes, alterou-se a Constituição dando clara demonstração de que o Estado não representava os interesses da classe trabalhadora ou sequer da sociedade civil.

O regime parlamentarista vigorou até março de 1963, quando um plebiscito popular fez com que retornasse a forma Presidencialista de governo, mantendo Goulart no governo até março de 1964.

Decorrente desse quadro, o país chega a 1964 com o agravamento das contradições

porque o processo político brasileiro passou a abranger os operários, as massas assalariadas em geral, os setores médios da sociedade e os grupos de trabalhadores agrícolas, entrando em jogo as aspirações de bem-estar social do proletariado cada vez mais numeroso, das camadas médias crescentes, e as reivindicações. Concomitantemente, desenvolveram-se os grupos políticos de esquerda, enquanto a juventude universitária buscou apresentar-se como força política ativa e organizada (SANFELICE, 1986, p. 49).

Após 1964, as famílias Ramos e Konder-Bornhausem reuniram-se no interior da ARENA e, depois, no PDS alternado-se no poder.

Surge, a seguir, o modelo de “substituição de importações seguido pelo do “desenvolvimento associado”. Todos estes modelos econômicos excluíram a população tanto do acesso aos bens quanto à participação política, sendo esta vista como perigo de subversão. Diversos setores e instituições voltaram-se contra o perigo comunista como foi o caso do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) que, “assistidos diretamente pela CIA, tiveram função relevante na estimulação do radicalismo de direita” (SANFELICE, 1986, p. 52).

A política econômica de abertura do país à intervenção estrangeira levou setores da sociedade civil brasileira a reagirem em protesto, como, por exemplo, “a UNE, no período em questão, foi um palco do exercício político das tendências consideradas, naquele momento, como sendo ideologicamente de esquerda, e que, por conseqüência, mereceram um combate em bloco das tendências ideológicas de direita” (SANFELICE, 1986, p. 12). É importante observar que os estudantes brasileiros, nesse período, caracterizavam o restrito acesso que a população tinha ao Ensino Superior. Apenas 1,78 de cada 1000 habitantes ingressavam no Ensino Superior, em 1964 (SANFELICE, 1986, p. 15).

A UNE fez forte resistência ao Regime Militar, contra a política de intervenção norte-americana e contra a supressão da liberdade política. A luta da UNE caracterizou-se por ser uma luta contra a dominação, não aderindo à política nacionalista burguesa nem à intervenção. Mesmo que a UNE não constituísse a representação direta da classe trabalhadora, ela assumiu a posição de vanguarda e defendia os interesses daquelas. Em nota oficial, por ocasião da comemoração do 1º de maio de 1963,

Dirigindo-se diretamente ao povo brasileiro, a nota oficial fazia algumas colocações que eram uma tentativa de esclarecimento de como era possível uma proximidade entre estudantes e trabalhadores. Afirmava-se, com efeito, que não existiam diferenças profundas entre os estudantes e os trabalhadores (SANFELICE, 1986, p. 25).

O Estado assumiu claramente o papel de defensor do capital, tornou-se absoluto e antidemocrático, descaracterizando a tripartição dos poderes em que o Executivo passou a ser também Legislativo.

Nos dias imediatos após o golpe de 64, uma junta militar autodenominada ‘Comando Supremo da Revolução’ assumiu o controle do governo e em 9 de abril demonstrou, pela primeira vez, uma das fortes características de como seria a forma de procedimento dos que haviam se instalado no poder, editando o ato Institucional nº 1. A partir de então, uma ampla legislação passou a ser elaborada, na maioria das vezes, pelo próprio poder Executivo (SANFELICE, 1986, p. 30).

O Golpe militar de 64 conduziu os militares ao poder político no governo e isso levou à edição dos Atos Institucionais, a começar pelo Ato Institucional nº 1, com o qual o Congresso elegeu o General Humberto de Alencar Castelo Branco presidente provisório da República. Houve uma preocupação constante dos militares em dar legalidade aos seus atos e, para tanto, fizeram as leis das quais necessitavam. No caso da eleição para Presidente feita pelo Congresso, é preciso considerar que se tratava

no mínimo, de eleição muito peculiar para a época. O novo Presidente da República foi escolhido pelo Congresso Nacional. Mas que significava tal Congresso? Era um Congresso Nacional responsável pela aprovação de lei, em menos de 12 horas, estabelecendo normas para a eleição indireta, realizada com colégio eleitoral antecipadamente escolhido (VIEIRA, apud. SANFELICE, 1986, p. 70).

O desrespeito à democracia, praticado pelos militares, não se limitou às ações políticas do governo em si, mas interferiu nos diferentes setores da sociedade, impedindo o desenvolvimento da cultura e do pensamento crítico, inclusive nas universidades. Já em 13 de abril de 1964, os militares ocuparam a universidade de Brasília, demitindo reitores e professores. Assim se pronunciou o Coronel Darcy Lázaro, ao comandar a invasão da UnB, durante o Regime Militar: “se esta história de cultura vai-nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (GERMANO, 1995, p. 105). Tal política provocou sérias conseqüências para o país que necessitava de desenvolvimento de

pesquisa e democratização da educação. Com tais práticas, os cidadãos brasileiros sofreram duplo golpe: foram privados do acesso à cultura elaborada, impedida de se desenvolver na Universidade e, em outros setores da sociedade, também reprimidos, foram expulsos do país muitos intelectuais formados nas escolas e em universidades públicas.

Já em 1965, o governo militar teve oposição marcante, quando ocorreram eleições para os cargos de governadores em 13 estados brasileiros. Em Santa Catarina, que é nosso objeto de estudo, também houve oposição. Venceu as eleições Ivo Silveira do PSD contra o candidato da UDN apoiado pelos militares, e a essa oposição, o Regime Militar respondeu com o Ato Institucional nº 2, que estendia aos civis o julgamento feito por tribunais militares para tudo o que a “Ideologia de Segurança Nacional” julgasse crime.

A maior intervenção na democracia efetuada pelo Estado Civil Militar não foi apenas a supremacia do Executivo sobre os demais poderes e a edição de atos institucionais e decretos; o que a tornou mais grave e perigosa foi a cassação de todos os partidos políticos existentes e a criação de dois novos: ARENA e MDB que, doravante, seriam os canais por que passaria a escolha dos representantes políticos que elaborariam as leis do país.

Tal criação levou a um fenômeno que fez confundir direita e esquerda, capitalistas e socialistas, por um extenso período. Ocorreu que todos aqueles que discordavam da internacionalização da economia sob o comando do regime militar tiveram como único abrigo político legal a oposição concedida, ou seja, o MDB. Ali, aliaram-se defensores do capitalismo nacionalista, do socialismo, do anarquismo e de outras tendências que não as do regime oficial. A este conjunto de tendências que constituem uma “frente” convencionou-se denominar de esquerda.

A partir de 1966, o movimento estudantil intensifica-se na luta contra a ditadura.

Os estudantes passaram a sair às ruas em passeatas contra a Lei Suplicy, contra o acordo MEC/USAID, que visava à reformulação da universidade brasileira, e também contra o aparato que consideravam ditatorial. As passeatas tiveram repercussão em todo o país e até mesmo no exterior, na medida em que deparavam, sempre, com a repressão policial. Os estudantes denunciavam a intervenção norte-americana na

educação, nos outros setores da vida nacional e a forma totalitária do governo brasileiro (SANFELICE, 1986, p. 99).

Esse breve quadro, ainda que tomando apenas duas obras como referência, dá uma idéia do eixo norteador da análise que vamos desenvolver quanto à relação entre desenvolvimento econômico e política social (educacional) nos governos militares, compondo o painel nacional, no qual o Estado de Santa Catarina irá espelhar sua organização política e educacional.

Em Santa Catarina, a organização econômica e política atendeu, desde as origens do Estado, ao modelo coronelista tradicional no Brasil de outrora. De uma linhagem de coronéis estancieiros, do período em que a economia catarinense se alicerçou na agropecuária e na extração predatória da madeira nativa, passa-se para um grupo de políticos articulados com o desenvolvimento capitalista nos moldes do nacional desenvolvimentismo que os governos militares sustentaram no Brasil, após 1964. Essa sucessão, em Santa Catarina, contou com a permanência daqueles oligarcas que farão parte da nova tecitura do poder. Foi assim que, em Santa Catarina, o governo federal conseguiu “reunir e apaziguar, no interior da ARENA, as duas facções constituidoras da longa oligarquia catarinense: de um lado, os pessedistas Ramos, do outro lado, os udenistas Konder-Bornhausem”(AURAS, 1991, p. 9).

Apesar do nacional desenvolvimentismo, da industrialização e do desenvolvimento econômico que o país conheceu, predominantemente após 1930, o Estado de Santa Catarina ainda se encontrava, às vésperas do Golpe de 1964, em precárias condições de desenvolvimento social.

O desenvolvimento econômico do Estado de Santa Catarina levou a burguesia a preocupar-se com a educação escolar, conforme podemos perceber nos objetivos proclamados no seminário e na legislação subsequente, objeto da presente pesquisa. O avanço do capitalismo impele a burguesia a revolucionar as relações de produção

e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um

conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria. (...) Conseqüentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas às condições de vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. (SAVIANI, 2003, p. 95).

Resta-nos ver o que, efetivamente, foi implementado no Estado de Santa Catarina, após o Golpe Militar de 1964, em relação aos objetivos proclamados a respeito da organização do ensino elementar, neste caso, do ensino público de Ciclo Básico. Esta é a tarefa a desenvolver no segundo capítulo.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DE CICLO BÁSICO EM SANTA CATARINA DURANTE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964-1985).

Este capítulo tem por finalidade investigar a problemática de como o Estado de Santa Catarina organizou o Ciclo Básico do ensino público, durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985); para tanto, a análise da educação catarinense, durante esse período, será feita considerando a relação do Estado com a sociedade civil. O Estado militar caracterizou-se por ser ditatorial, a serviço da burguesia internacional que, pela intervenção e pelo apoio ao golpe de 1964, deu força à burguesia nacional contra a resistência popular àquele contexto.

Saviani (1996, p. 146) afirma que: “... para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”.

A legislação educacional brasileira reflete o histórico descompromisso do Estado com a educação pública, deixando a cargo da Igreja ou da iniciativa privada o desenvolvimento da educação. A própria legislação demonstra tal despreocupação. Observa Saviani (1997, p. 9) que: “A origem da temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União ‘traçar as diretrizes da educação nacional’ (Artigo quinto, Inciso XIV). Observa, ainda, que somente naquela Constituição de 1946 é que a expressão ‘diretrizes e bases’, pela primeira vez, estará associada à questão da educação nacional.

Já a primeira LDB na história da educação brasileira foi elaborada na segunda metade do século XX. De 1947 até 1961, conforme Saviani (1997) definiu: “após uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sancionada em 20.12.61”. Uma nova LDB, ainda segundo o mesmo autor, está, atualmente, substituindo aquelas primeiras leis.

Analisamos, a seguir, como a educação catarinense foi organizada no período em estudo, em resposta às exigências da legislação nacional e do contexto social catarinense.

2.1. Objetivos do Ciclo Básico Proclamados na Legislação e nos Planos Educacionais.

O ponto de partida desta análise é a Lei 4.024, em vigor a partir de 1961, e à qual o Estado de Santa Catarina se subordina, quando passa a organizar a educação estadual após o golpe militar de 1964. Ela estabelece, no seu Art. 2º, que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Em seu parágrafo único, rege que “à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”, e no Art. 3º, afirma que

O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Quanto à estrutura organizacional do Ensino Primário, fica estabelecido no Art. 25 que o mesmo “tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. E, no Art. 26, que “o ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais”. Afirma, ainda, em seu parágrafo único que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”. Estabelece, também, a sua obrigatoriedade, a partir dos sete anos, devendo ser ministrado o ensino somente na língua nacional. Para os que o iniciassem depois dessa idade, poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Percebemos que o Ensino Primário fica restrito a quatro anos “podendo” ser estendido até seis anos. O aumento da escolaridade se restringe ao universo das “possibilidades” não se constituindo numa meta clara e determinada por parte do Estado.

Quanto à formação do magistério para Ensino Primário e Médio, a Lei define que o curso deve ser feito em Escola Normal de grau ginásial, com duração mínima de quatro anos, expedindo as escolas de grau ginásial o diploma de professor primário e as de grau colegial, o diploma de regente de ensino primário.

Além da precária formação dos professores, a educação deveria desempenhar a função de compensadora de carências sociais. Conforme podemos verificar, os Artigos 90 e 91 assim estabelecem:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

A aplicação de recursos estatais também é um fator que demonstra a timidez com que o Estado assume a educação básica do ponto de vista das necessidades da classe trabalhadora. Os recursos para o desenvolvimento da educação ficam na ordem de 12% por parte da União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20%, no mínimo. Os recursos a que se refere o Art. 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e no desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: 1. o acesso à escola ao maior número possível de educandos; 2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; 3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico; 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

São consideradas despesas com o ensino: a) a manutenção e expansão do ensino; b) a concessão de bolsas de estudos; c) o aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa

e realização de congressos e conferências; d) gastos administração federal, estadual ou municipal relacionados ao ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

Como a própria lei demonstra, o Estado assumiu timidamente o compromisso com a educação, deixando para os estados e municípios a obrigação maior para o seu desenvolvimento.

A partir de 1956, entre propostas e contrapropostas, a iniciativa privada manifestase, passando a lutar por uma legislação a seu favor. “É a partir do final de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja Católica, se mostram decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 1997, p. 15). Afirma, ainda, o autor que “em síntese, pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação”.

O fato de existirem blocos no poder, representantes de forças sociais contrárias, não significava, propriamente, que houvesse propostas antagônicas. Politicamente, buscava-se a consolidação da sociedade burguesa para a qual, de uma forma ou de outra, concorriam as forças políticas, restando na clandestinidade os partidos que representavam propostas de superação daquele modelo social.

Podemos concluir a análise com o que afirma Saviani (1997, p. 20):

Assim, aprovada a lei, em depoimento concedido ao Diário de Pernambuco, Anísio Teixeira, defensor incansável da escola pública, [é bom lembrar que este foi o ideal da burguesia desde sua ascensão como classe no poder] afirmou: “meia vitória, mas vitória”. Por sua vez, Carlos Lacerda, que se colocara em posição diametralmente oposta à de Anísio Teixeira, interrogado a respeito do resultado obtido, respondeu: “Foi a lei a que pudemos chegar”.

O que significou, então, a LDB, de 1961, diante da legislação educacional anterior e dos anseios das elites políticas que lutaram para sua elaboração? Segundo Saviani (1997, p. 20), significou que

do ponto de vista da organização do ensino, a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas em 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nesta estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo.

Conclui Saviani:

Ora, a LDB manteve essa estrutura mas flexibilizou-a, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro, matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente (1997, p. 21).

Durante a Ditadura Civil-militar não foi elaborada uma nova LDB. Os governos militares editaram uma vasta legislação complementar, alterando dispositivos da LDB de 61, vinculando, dessa forma, o sistema educacional ao ideal político daqueles governos. Desse modo,

(...) importa analisar a legislação em seu contexto, ou seja, no âmbito das contradições em que se elaboram as leis. É assim que a LDB de 1961 resulta também dos conflitos políticos daquele período. “Desde sua entrada no congresso o projeto original das diretrizes e Bases da Educação esbarrou na

correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional. Oriundo de uma comissão cujo relator geral, o prof. Almeida Júnior, era filiado à UDN e encaminhado ao Congresso por um Ministro, também da UDN, enfrenta as críticas do bloco majoritário no Parlamento. Assim é que o líder do PSD, o deputado Gustavo Capanema, com o apoio de sua bancada, que era majoritária, fustiga o projeto tachando-o de infeliz, inconstitucional e incorrigível, enquanto os deputados da UDN se empenham na defesa do mesmo acusando Capanema de boicote à proposta (SAVIANI, 1997, p. 14).

Na Constituição do Brasil, promulgada a 24 de janeiro de 1967³⁴, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Estabelecia, ainda, que o ensino seria ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos e que, sendo respeitadas as disposições legais, o ensino ficava livre à iniciativa particular, à qual os poderes públicos dariam o amparo técnico e financeiro, inclusive bolsas de estudo. Ficava estabelecido, no entanto, que o ensino primário somente seria ministrado na língua nacional e que sua obrigatoriedade iria dos sete aos quatorze anos.

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, manteve quase na totalidade o disposto na Constituição de 1967, suprimindo o inciso VI, que garantia a liberdade de cátedra, e instituindo, no Art. 176, inciso VII, a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no Artigo 154³⁵. Também estabelecia a Lei que as empresas comerciais, industriais e agrícolas seriam obrigadas a colaborar com a educação e o ensino dos filhos de seus empregados, oferecendo-lhes ensino gratuito entre os sete e os catorze anos, ou, então, mediante a *contribuição de salário-educação, concorrer para aquele fim [grifo nosso]*, da maneira que fosse estabelecido por lei.

³⁴ “A vinculação da política educacional à concepção da teoria do capital humano fez com que a educação fosse cada vez mais atrelada ao desenvolvimento capitalista e à lógica privatizante que, já na Constituição de 1966, transfere poderes e responsabilidades da União para os estados e municípios uma vez que “a suspensão da vinculação orçamentária significou realmente um atraso na expansão do ensino primário – depois ensino de primeiro grau”. Apesar da criação do salário educação, os investimentos federais no ensino fundamental diminuíram e a responsabilidade desse foi sendo progressivamente transferida aos Estados e municípios”(FÁVERO,1996, p. 21).

³⁵ “O abuso do direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos, a qual será declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador-Geral da República, sem prejuízo da ação cível ou penal que couber, assegurada ao paciente ampla defesa”.

Pela Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, o governo militar reformulou o Ensino Superior e, conseqüentemente, interferiu nos demais níveis de ensino, na medida em que atingiu a formação de professores direta ou indiretamente. Novamente, podemos perceber que os objetivos propostos não coincidiam com as necessidades da classe trabalhadora. Vê-se no Art. 1º que “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”.

Em 11 de agosto de 1971, foi publicada a Lei 5.692/71 que, juntamente com as analisadas anteriormente, deu continuidade ao regime imposto, adequando o sistema educacional ao modelo produtivo em voga. Segundo Saviani (1997), era importante a ruptura política advinda do golpe militar de 1964: com ela se garantiria a continuidade da ordem socioeconômica particularmente do interesse dos setores economicamente dominantes. Tais setores sentiam-se ameaçados pelo grupo que, não exercendo o poder formal, apoiava uma crescente mobilização popular que o nacionalismo desenvolvimentista alimentava.

Com base na necessidade de ajustar o ensino ao modelo econômico, o governo editou a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, que “resultou dos estudos desenvolvidos por um Grupo de Trabalho, criado para esse fim, por decreto do então presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva”. Trata-se da Lei da Reforma do Ensino Primário e Médio (Lei nº. 5.692/71).

Os estudantes universitários recusaram-se a participar daquele “seleto” grupo, por se posicionarem contra a política dos governos militares. Foi assim que, num ato autoritário e apressado, o governo militar reformulou a legislação sobre o Ensino Superior, através de um grupo técnico escolhido para este fim. Ainda de acordo com Saviani, (1997) o trabalho funcionou, mas não havia nenhuma representação estudantil. Dessa maneira, em virtude das circunstâncias em que se instituíra o Grupo, havia pressa por parte do Governo que, por esse motivo, concedeu apenas 30 dias para que se concluíssem os trabalhos. Devemos salientar que a proposta educacional dos militares não foi uma proposta apenas militar no seu sentido

restrito. Ela representou a vontade de um grande grupo do empresariado vinculado ao IPES e também atendeu às exigências postas pelo convênio MEC/USAID³⁶.

O projeto de reforma universitária procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 1997, p. 24).

Nesse contexto político, foi gestada e imposta a Lei 5.692/71 que regulamentaria o Ensino Primário e Médio. Sempre apostando no tecnicismo de grupos de “alto nível”, o presidente da República General Emílio Garrastazu Médici instituiu um Grupo de Trabalho para elaborar a referida lei, através do Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970.

O Art. 1º da Lei 5.692/71 diz que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autopreparação, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, e no seu parágrafo 1º explica o que sejam eles: o primeiro grau seria o antigo primário e o segundo grau corresponderia ao Ensino Médio.

Somente na década de 1970, o Brasil estendeu a escolarização básica para oito anos. É no Art. 18 da lei em estudo que especifica: “o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. E, ainda, no Art. 20: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios

³⁶ “(...) além dos acordos MEC/USAID, importa lembrar que, em 1961, foi criado o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos sociais) por iniciativa de um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro. Tal Instituto funcionou até 1971 como um verdadeiro partido ideológico do empresariado, tendo desempenhado papel fundamental na deflagração do golpe de 1964, exercendo influência decisiva na estruturação do novo regime e na formulação de diretrizes governamentais, de modo especial nos âmbitos político e econômico” (SAVIANI, 1997, p. 22).

promover, anualmente, o levantamento da população que alcança a idade escolar e proceder à sua chamada para a matrícula”.

A formação de professores para o ensino de primeiro grau deve obedecer aos seguintes critérios:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

A Lei estabelece ainda que os professores a que se refere a letra *a* poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que se incluirá, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º - Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º - Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Sobre as Licenciaturas, o Art. 31 estabelece, em linhas gerais, que as licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais que foram referidos no parágrafo segundo, deverão ser ministrados na universidade e demais instituições que mantenham cursos de duração plena, trazendo no seu parágrafo único, que as licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, que aconteçam em comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimento que tenham sido criados ou adaptados para esse fim, precisando, no entanto, da autorização e reconhecimento na forma da lei. Art. 38, que reza que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e a atualização”.

Podemos perceber pelos artigos que seguem como a legislação é flexível no que diz respeito à desobrigação do Estado para com a educação, formação de professores, desenvolvimento da pesquisa. É perceptível como a prometida capacitação dos professores resume-se a uma questão de “estímulo”.

Torna-se importante observar a elasticidade que o Estado se reserva na implantação do sistema educacional. Como exemplo, vejamos o que diz o Art. 75 – Na implantação do regime instituído pela presente lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:

I – As atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau.

II – Os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginásial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau.

III – Os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente, o ensino completo de 1º grau.

Art. 77 – Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.
- c) No ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único – Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecimentos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de

Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Por sua vez, reza o Art. 78 que:

Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Ao analisarmos a atuação do Estado no universo catarinense, percebemos que a Constituição do Estado de Santa Catarina, de 13 de maio de 1967, a Emenda Constitucional, de 20 de Janeiro de 1970, bem como a Constituição Federal de 1969, especificam para a educação:

Art. 161 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no sentido de unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Art. 163 – O Estado organizará seu sistema de ensino, observando os seguintes princípios: I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II – o ensino, dos 7 aos 14 anos, é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III – o ensino oficial ulterior ao primário será igualmente gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Estado substituiria o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigindo posterior reembolso no caso de ensino superior. VIII – o provimento dos cargos iniciais e finais nas carreiras do magistério de grau médio e superior será feito sempre mediante prova de habilitação, constituindo concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; Art. 166 – O Estado propiciará o aperfeiçoamento técnico do professorado primário e secundário pela manutenção de cursos de férias, facultativos e gratuitos.

A Lei n. 4.394, de 20 de novembro de 1969, organizou o Sistema Estadual de Ensino. No Art. 4º desta Lei, especifica-se que “criança em idade escolar, sem fazer prova

anual da matrícula e frequência desta, em estabelecimento de ensino ou a juízo da autoridade competente, de que lhe está sendo ministrada educação no lar”. Um pai de família ou o responsável por criança em idade escolar, deve provar, anualmente, a matrícula e a frequência da criança sob sua responsabilidade, para que possa pretender ocupar cargo em serviço público, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista e nem mesmo transacionar com o Estado.

Art.17 – O ensino será realizado em sistema contínuo e progressivo e compreenderá escolas: de ciclo básico; de ciclo médio; de ciclo superior.

Art. 33 – o ensino a ser ministrado no ciclo básico tem por finalidade auxiliar, orientar e estimular o desenvolvimento integral da personalidade do educando.

Art. 34 – o ciclo básico será oferecido em oito graus contínuos e articulados, abrangendo oito anos de estudos.

O ingresso no 1º grau do ciclo básico é feito com sete anos de idade ou a completar até o final do ano letivo, conforme o Art. 35 da Lei 4.394, de 1969.

2.1.1 O Primeiro Plano Estadual de Educação (1969-1980).

Pelo Decreto nº SE-31-12-69/8828, tomando como referência a Lei 4394/69, o Governador de Santa Catarina aprovou o primeiro Plano Estadual de Educação, que seria o Plano para o decênio 1969-1980, apresentando normas pedagógicas e procedimentos administrativos que interessavam ao pleno cumprimento do que dispunha o sistema estadual de Ensino.

O Plano foi organizado em cinco passos. No primeiro (introdução), é feita uma exposição teórica sobre “uma filosofia da educação”, “o valor espiritual da educação”, “o valor econômico da educação”, “a educação e os planos de desenvolvimento” e “a importância da educação para o desenvolvimento”.

Como observamos, na própria introdução, reitera-se a necessidade da educação vinculada ao desenvolvimento. Permanece, portanto, o ideal do “manifesto” do Seminário Socioeconômico de 1959.

No segundo item, são expostos os “objetivos do Plano Estadual de Educação. No terceiro item, aparecem “As Metas do Plano”, subdivididas em: a) “As Metas de Curto Prazo” (1969-71); “As Metas de Médio Prazo” (1969-74); e “As Metas a Longo Prazo” (período 69/80).

No item de número quatro, intitulado “Medidas de Implantação”, onze aspectos são ressaltados: a) Da Nova Estrutura Escolar: Normas Para Acompanhamento, Recuperação e Promoção; Implantação do Sistema de Avanço Progressivo; Classes de Recuperação”. b) Implantação a curto prazo (1969-71): Destaque referente a 1969: medidas; Destaque referente ao período de 70/71: medidas; Medidas de implantação a médio e longo prazos; Implantação de centros de educação física; treinamento de professores para classes de recuperação; Implantação da TV educativa do Estado.

O Item cinco, “Recursos Orçamentários” previa: a) Estrutura de Ingressos; b) Estrutura de Gastos; c) Custos da Educação.

Na **Introdução** do Plano já é possível perceber o ideal posto diante dos conflitos sociais, aos quais a educação deveria contrapor-se, ou seja, já demonstra uma concepção de educação como redentora da humanidade.

O momento histórico apresenta um número de impressionantes contradições e de trágicos paradoxos que pressionam os homens, criando problemas que desafiam sua capacidade de compreensão, e pondo em liberdade forças para cujo domínio nos tem faltado a capacidade e a confiança suficientes. Em particular, assistimos a uma queda acentuada dos comportamentos morais tradicionalmente cristãos. As elites do pensamento e as instituições universais procuram alertar e orientar: “A situação atual deve ser enfrentada corajosamente, assim como devem ser combatidas e vencidas as injustiças que ela comporta. O desenvolvimento exige transformações audaciosas, profundamente inovadoras. Devem empreender-se, sem demora, reformas urgentes” (...) “O desenvolvimento numa dimensão cristã resulta como um processo de mudança social cumulativa, diferenciado e integrado, para realizar-se em plenitude o verdadeiro desenvolvimento que é para todos e cada um a passagem de condições menos humanas a condições mais

humanas” (...) “Exige um número cada vez maior de técnicos, um número cada vez maior de sábios de reflexão profunda, em busca de um humanismo novo, que permita ao homem moderno o encontro de si mesmo, assumindo valores superiores do amor, da amizade, da oração e da contemplação”. (*Populorum Progressio* – p. 20-32).

O ideal cristão, integracionista e salvacionista parecia adequar-se muito bem a um contexto em que as contradições sociais provocadas pelo avanço das forças produtivas colocavam em xeque uma realidade social ainda muito atrasada para o que o avanço do capitalismo reclamava. O tecnicismo incorporado à visão de mundo da elite da época fazia com que o ideal cristão expresso pela bula papal se tornasse uma força ideológica condizente com o momento histórico em crise.

De acordo com o Decreto 8828/SE-31-12-69, o Plano aprofunda ainda mais esta concepção, ao observar, na sua introdução, que nos anos de 1960, um grupo de assessores de alto nível, acessível a renovações, fora recrutado pelo Governo e, no âmbito do Estado de Santa Catarina, o planejamento passou a ser utilizado como técnica.. Assim, surgiram o Gabinete de Planejamento do Plano de Metas do Governo (PLA-MEG), a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Banco do Desenvolvimento do Estado (BDE). O documento ainda registrava bons resultados desse trabalho resultante da ação dos técnicos. Tratava-se da ideologia desenvolvimentista que atingia o Estado, tentando “superar as deficitárias condições culturais, sociais e econômicas daquela população catarinense.”

No item “**Uma Filosofia da Educação**”, o Plano apresenta a concepção de educação expressa nos seguintes termos:

Educar é criar condições tais que o indivíduo e a comunidade se descubram a si mesmos e se firmem, no tempo e no espaço, aproveitando e orientando a capacidade natural da inteligência do homem. A educação para ser capaz de promover a pessoa humana deve buscar meios sempre novos. Tal processo de humanização, alicerçado nas faculdades espirituais do homem, deve orientar-se para uma integração do homem na sua capacidade intelectual, nas suas aptidões manuais e técnicas, sem perder de vista a sua vocação comunitária (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 1).

A concepção naturalista de homem e de sociedade é posta em evidência; não se percebem uma sociedade em conflito nem condições desiguais entre os membros da sociedade. Há apenas “condições naturais” e o homem deve se desenvolver “espiritualmente” vivendo em “comunidade”, pois esta é sua “vocação”. Ainda o mesmo Decreto, observando o ideal de educação do Plano indica ser necessária uma nova dinâmica adequada para o desenvolvimento integral da criança e a conseqüente justiça social. É necessário modificar o método intelectualista e elitizante e partir para a prática e a realidade presente e local, para atingir o aluno.

O ideal comunitarista também se faz presente ao observar, ainda no Decreto citado, que toda a comunidade se deve empenhar a fim de conseguir a democratização efetiva da educação, no sentido de construir uma nova sociedade, em que os verdadeiros valores espirituais e morais estejam presentes e, em decorrência, pelos princípios de justiça social que neles se baseiam..

Sobre o valor espiritual da educação, expressa o Plano que,

visando ao desenvolvimento espiritual e moral (...) e o preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática – de responsabilidade de todos os professores – será obtida através da educação moral e cívica, orientada nas tradições nacionais e tendo por finalidade: a defesa dos princípios democráticos constitucionais, com a preservação do espírito religioso (...) sob a inspiração de Deus (...) o culto à obediência à lei, à fidelidade no trabalho e à integração a comunidade e o fortalecimento do espírito democrático de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais. (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 2)

Observemos como o ideal de democracia está relacionado ao ideal cristão, de culto a Deus, numa mescla ainda não dissolvida da relação Estado-Igreja que consegue aglutinar fé, ideologia política e nacionalismo disfarçado no interior de uma ideologia desenvolvimentista atrelada às determinações do capital internacional que, deliberadamente, exerce comando no país.

No aspecto relacionado ao **valor econômico da educação**, observa que “como meio de aceleração do desenvolvimento, a educação ocupa papel relevante para o progresso tecnológico” uma vez que esse é intrinsecamente dependente do desenvolvimento educacional, por assegurar maior especialização do fator trabalho e incluir formas melhores de organização e novos métodos de ação, assim como a expansão e a pesquisa tecnológica e científica. E, ainda, citando Schultz, “a educação aumenta a capacidade das pessoas de se adaptarem, face às flutuações das oportunidades de emprego associadas ao crescimento econômico”. Ninguém desconhece que os portadores do curso médio e superior estão mais preparados para se adaptarem às novas condições sociais e econômicas do que aqueles que têm apenas instrução básica, ou sejam analfabetos”. Enfatiza, ainda, o documento que “a educação possibilitará que todas as categorias sociais participem do desenvolvimento econômico, promovendo a valorização do homem e assegurando a democratização de oportunidades” (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 2).

No item **a educação e os planos de desenvolvimento**, observa o Plano que

o século XX, trazendo em seu bojo um número considerável de inovações tecnológicas, pode ser considerado o século do planejamento. No Brasil, diversas têm sido as experiências com planos globais. A sua maior ou menor aceitação pode, inclusive, ser tomada como indicador para o entendimento que se processa no país.. Paralelamente, é de se enfatizar que um plano de educação deve ser compreendido como plano setorial e, como tal, dependente dos objetivos dos demais planos setoriais e, como esses, dependente de um plano integrador, global. Isso porque não se pode atingir o desenvolvimento somente pela educação e esta não tem maior sucesso se toda uma gama de ações econômicas, de saúde, de vida social não forem deflagradas em simultaneidade. (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 2).

Ao abordar **a importância da educação para o desenvolvimento sócio-econômico**, o Plano enfatiza que

para que possa atuar como determinante do processo de desenvolvimento e mudança, a educação deverá objetivar, pelo menos: formação de mão-de-

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

É importante observarmos que à educação é atribuído o duplo e contraditório papel de formar a consciência cidadã, ao mesmo tempo em que deveria formar o homem cristão; elevar as condições de vida, ao mesmo tempo em que é concebida como formadora de mão-de-obra; o fornecimento de valores novos, modificadores da visão de mundo tradicional, ao mesmo tempo que defende o ideal cristão, a moral e o civismo e o antimaterialismo, ou seja, ao mesmo tempo que é exigida como fator de mudança, é também posta como garantia de conservação de certos princípios “democráticos”. Ao que parece, em tese, a educação é mesmo concebida como fator de adaptação a um contexto “novo” dentro de uma estrutura social que se perpetua.

Finaliza, afirmando o mesmo Decreto 8828/SE-31-12-69, que processo econômico e educação devem andar paralelamente, pois eles darão abertura a novos horizontes tecnológicos, conseguindo-se a mão-de-obra e os necessários compradores para os bens produzidos.

Quanto aos objetivos, o Plano Estadual de Educação pretendia atingir a sociedade de modo geral para elevar as condições de vida da população catarinense. Destacamos os objetivos que, a nosso ver, expressam os objetivos reais que nortearam o Plano.

Dar ênfase à educação moral e cívica; garantir igualdade de oportunidades educacionais à população do estado, independente de classe, etnia ou cor político-partidária, visando promover a expansão cultural, social e econômica em todo o seu território; estabelecer a obrigatoriedade escolar a todas as crianças entre 7 e 14 anos em todo o território catarinense, garantindo o Estado a escolarização por oito anos seguidos; Implantar nova estrutura escolar de modo a eliminar a dissociação entre o primário e o médio de 1º nível através de um ciclo fundamental comum de 8 anos e

reorganizar o ensino médio de 2º nível, objetivando eliminar a diferenciação dos diversos cursos nas duas primeiras séries; implantar o regime de avanço progressivo combinado com as técnicas de recuperação no Ciclo Básico, fundamentado na obrigatoriedade escolar e a distribuição dos alunos pelos diversos graus de escolaridade, de acordo com a faixa etária; formar, aperfeiçoar e reciclar o pessoal docente, técnico e administrativo para a expansão e aprimoramento dos diferentes graus, ramos e modalidades de ensino; tornar a escola o Centro de Educação Cívica da comunidade; estimular a educação religiosa nos estabelecimentos de Ensino, de acordo com o que preceitua a Constituição e como decorrência de sua base filosófico-religiosa; estimular a criação de classes especiais, estabelecimentos e instituições destinadas a atender aos excepcionais do físico, dos sentidos e da inteligência; estimular a implantação de cursos diversificados com o objetivo de formar pessoal destinado a atender carreiras novas, que o avanço técnico-científico está a exigir; assegurar ao pessoal destinado às altas funções técnicas e docentes, que revelem inclinações para tais meios que lhe assegurem cumprir pós-graduação universitária. (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 4).

Pelo uso seguido de termos como estimular, incentivar, difundir, percebemos uma concepção de educação um tanto desvinculada da política em sentido amplo. O que parece é que haveria uma força superior que disponibilizaria a educação e o Estado faria o estímulo, o incentivo, quando sabemos que deveria este garantir efetivamente a implantação de tais propósitos. Observamos, também, a reiterada preocupação com a “educação moral e cívica”, um dos pilares ideológicos dos governos militares.

Quanto **às metas do Plano**, foram ordenadas em três instâncias: as metas de curto prazo (1969-71); as metas de médio prazo (1969-74) e as metas de longo prazo (1969-80).

Metas de curto prazo: Sinteticamente, tais metas previam reformas administrativas da Secretaria de Educação e Cultura; implantação da nova estrutura escolar nos grupos escolares, escolas reunidas, ginásios e colégios; rechamada de crianças menores de 14 anos às escolas; reciclagem e aperfeiçoamento de diretores, supervisores, orientadores e professores, tendo em vista orientar os professores e ampliar a formação em nível superior do corpo de ensino orientadores, além do treinamento do pessoal técnico e de serviços; institucionalização do censo escolar; reformulação do estatuto do magistério para garantir

direitos e deveres dos professores e estimular o aperfeiçoamento profissional, a fixação em zonas rurais e as normas para o ingresso na carreira; eliminação de toda e qualquer admissão de professores leigos para o ensino estadual; extinção do regime de três turnos iniciando-se a supressão pelo 1º grau da nova estrutura escolar; estímulo às faculdades de filosofia e educação, em acordo com o MEC, para formar, em cursos intensivos, professores para a segunda fase do ciclo básico (5º a 8º graus), em regime preferencial de ação polivalente por áreas e para implantar cursos de aperfeiçoamento do magistério e de administradores escolares; entrosamento com a UDESC e UFSC; instituição do serviço de assistência social escolar; estruturação das bases da educação especial no Estado.

Metas a médio prazo: diziam respeito à implantação definitiva da nova estrutura escolar; ao cumprimento da obrigatoriedade escolar para crianças de 7 a 14 anos; aparelhamento adequado de todos os serviços de orientação e supervisão aos professores de ciclo básico e do ciclo médio; treinamento de professoras normalistas para atuarem nas classes especiais de recuperação que deveriam funcionar entre o 4º e o 5º graus de escolarização e 8º grau, além do cumprimento integral de todas as metas previstas a curto prazo.

Metas a longo prazo: estabeleciam a escolarização por oito anos seguidos de toda a população escolar de 7 a 14 anos; escolarização, no máximo possível, da população entre 15 e 18 anos no Ciclo Médio, em cursos, os quais na 1ª e 2ª séries, apresentariam currículos comuns e, na 3ª série, seriam diversificados, objetivando o encaminhamento à Universidade e à profissionalização; preparo, em nível superior, de todos os jovens com aptidão revelada, atendido o comportamento do mercado de trabalho e, finalizando, a eliminação das categorias de professores leigos e regentes de ensino primário.

Embora fosse difícil identificar as características que os jovens deveriam ter, o Plano era ambicioso para a realidade brasileira e catarinense da época.

No item **medidas de implantação**, o Plano previa estratégias para sua implantação e o alcance das metas propostas. Destacamos alguns aspectos que julgamos essenciais para nosso objeto de estudo.

Da Nova Estrutura Escolar.

A estrutura escolar a ser adotada obedece às diretrizes seguintes:

- o ciclo básico será oferecido em 8 graus contínuos e articulados, abrangendo 8 anos de estudos. As crianças infra-dotadas merecerão educação especial independente desta estrutura;
- a verificação do rendimento escolar, no ciclo básico, terá conseqüências didáticas, visando o acompanhamento e posterior recuperação do educando, excluídos critérios de aprovação, sem prejuízo de exigências relativas a um mínimo de freqüência obrigatória;
- Mediante teste de verificação, poderá ser admitida no 2º grau a criança que houver recebido adequada educação pré-escolar e já iniciada no processo de alfabetização. Igualmente, através de verificação de aprendizagem, poderá ser matriculada até o 5º grau inclusive a criança que houver recebido educação primaria no lar, correspondente ao grau imediatamente anterior;
- aos egressos do 8º grau que não desejarem ou não possam prosseguir os estudos em nível médio, serão oferecidas oportunidades de treinamento profissional especialmente em colaboração com as empresas, através de cursos intensivos e outras modalidades de ensino objetivo a prazo curto;
- a duração do ano escolar, nos cursos regulares, para todos os graus e níveis, será, obrigatoriamente, de 210 dias letivos, no mínimo;

A implantação do sistema de avanços progressivos previa o seguinte cronograma (abaixo) tendo início em 1970 o 1º grau nos atuais grupos escolares.

ANOS	GRAU DE ESCOLARIDADE	FAIXA ETÁRIA
1970	1º	6,5 a menos de 08 anos
1971	2º	7,5 a menos de 09 anos
1972	3º	8,5 a menos de 10 anos
1973	4º	9,5 a menos de 11 anos
1974	5º	10,5 a menos de 12 anos
1975	6º	11,5 a menos de 13 anos
1976	7º	12,5 a menos de 14 anos
1977	8º	13,5 a menos de 15 anos

FONTE: DECRETO 8828/SE-31-12-69.

Para 1980, o Plano previa ser possível a existência de escolas para acomodar 4 graus escolares, outras ofereceriam 6 graus, conforme a procura da clientela escolar, que iria depender de transporte escolar. Haveria, também, escolas comportando os 8 graus propostos,

tudo dependendo da capacidade dos prédios e da disponibilidade dos docentes que seriam fatores importantes para essa implantação. (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 7).

A partir de 1970, os alunos que não estivessem enquadrados na faixa etária dos 7 aos 14 anos, deveriam ser encaminhados à instituição de educação de base (id. p. 8). Ao instituir o avanço progressivo neste plano, defende-se a idéia de que a dosagem no ensino deve acompanhar o desenvolvimento do aluno e toda a avaliação do rendimento escolar não pode perder de vista o seu progresso global. (Id.ibid.).

Apesar da recuperação feita em classe, havendo alunos que não consigam aprendizagem satisfatória, o Estado oferecerá nova oportunidade nas áreas de língua Nacional e Matemática, através de classes de recuperação pela altura do 4º e do 5º graus. Ao término do 8º grau, haverá também classes de recuperação para as disciplinas obrigatórias constantes do currículo mínimo fixado pelo conselho Federal de Educação. (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 8).

O Plano atribui à equipe técnica e aos docentes o sucesso das atividades.

Docentes, Diretores, Inspetores Regionais e Supervisores

Período Promoção	Pessoal Atingido	Nº de Cursistas	Local	Conteúdo Encontro	Duração
1969 Semana de Estudos Julho	Inspetores Regionais de Educação	21	Fpolis.	Debates sobre os objetivos e metas do P. E.	1 semana
1969 Seminários Agosto-Setembro	Inspetores Escolares Orientadores	290	Fpolis.	Idem	1 semana
1969 Curso Aperfeiçoamento Nov.-Dezembro	Professores de 1º Grau e diretores GGEE	1449	Sede das Inspetorias Regionais	Treinamento e aperfeiçoamento nas técnicas de ensino aconselhadas pela adoção da nova estrutura e novo currículo	30 dias
1970 Seminários Janeiro	Professores de 5º Grau	2800	Idem	Idem	12 dias

FONTE: DECRETO 8828/SE-31-12-69, p. 9.

A *Operação Escola* é projeto prioritário do Programa Estratégico de Desenvolvimento do Governo Federal, visando cumprir o artigo 168, no seu parágrafo 3º, inciso 2, da Constituição do Brasil, que torna o ensino obrigatório, na faixa etária dos 7 aos 14 anos (Id., p.10)

O Plano previa, entre outras medidas, o retorno dos professores à disposição em outros órgãos públicos; programa de aperfeiçoamento e reciclagem de professores leigos, assim como programa de formação de docentes.

Anos	Receita (Cr\$)	Acréscimo sobre ano anterior (%)
1969 (1)	236.236.665,00	25,82
1970 (2)	248.369.700,00	5,13
1971 (2)	264.237.800,00	6,39

(1) – Orçamento Estadual para 1969

(2) – Estimativa a preços de 1968

Além disso, o Plano previa que sua implantação

Exigirá maiores dispêndios, mesmo observadas as correções das anomalias que o sistema educacional apresenta atualmente e a aplicação mais racional dos recursos disponíveis, inclusive o reinvestimento das poupanças obtidas. Há que buscar-se maiores recursos para a educação nos próximos anos. Através da aplicação do preceito constitucional (item III, do parágrafo 30, do artigo 168, da Constituição Brasileira), novos recursos poderão ser aditados. Além das fontes perfeitamente defendidas, há que prevenir-se o poder público para a busca de recursos oriundos de uma legislação federal que está surgindo, determinando uma geração de receitas que podem ser canalizadas para os empreendimentos educacionais (Decreto 8828/SE-31-12-69, p. 13).

Percebemos que o Plano foi utopicamente pensado pela Educação para “consertar” o atraso catarinense, sem ter a certeza de quanto investimento seria necessário e de onde viriam os recursos. Daí a alusão a possíveis recursos, leis que “estão surgindo”.

Percentual da Participação do Governo Federal, no esforço empreendido pelo Estado de Santa Catarina na manutenção e expansão do ensino, tem a seguinte expressão

ANOS	Recursos Estaduais	Recursos Federais	Em relação aos estaduais (%)
1965	17.452.028,37	1.762.377,00	10,098
1966	28.750.514,46	1.522.120,00	5,294
1967	36.894.245,95	2.425.444,00	6,574
1968	40.375.541,00	2.154.367,00	5,335

FONTE: DECRETO 8828/SE-31-12-69,

Despesas totais do Estado e Despesas efetuadas com a educação

ANOS	Despesa total do Estado	Despesas Com a Educação	
		Total (Cr\$)	Em relação à despesa total do Estado (%)
1964	45.556.828,35	9.481.604,19	20,812
1965	81.802.444,37	17.452.028,37	21,334
1966	106.787.200,56	28.750.514,46	26,923
1967	121.489.281,41	36.894.245,95	30,368

FONTE: Prestação de contas do Estado 1964-1967. PLAMEG – Balanços 1964-1967. Diretoria de obras públicas. DECRETO 8828/SE-31-12-69, p. 14).

Conforme anunciado no próprio Plano, de acordo com o mesmo Decreto, havia deficiências na destinação das dotações orçamentárias, em relação ao orçamento do Estado de Santa Catarina. Inexistiam especificações sobre manutenção, níveis de ensino, remuneração do corpo docente, do pessoal técnico e administrativo referentes a cada nível de ensino, não havia, também, dados relativos à rede particular de ensino, estando incompletos, por sua vez, os da rede municipal.

Após a análise do Primeiro Plano Estadual de Educação para o decênio 1969-1980, conclui-se que o Estado de Santa Catarina procurou implementar a escolarização de sua população, atendendo às necessidades postas pelo setor produtivo, ao mesmo tempo em que a população reclamava a ampliação da oferta da escola pública na perspectiva que esta lhe

possibilitaria melhoria das condições sociais. Tal ampliação se deu nos limites mínimos das exigências postas em nível federal no âmbito da legislação que se criava no período.

As medidas tomadas pelo Estado foram de ordem pontual, implementando paulatinamente programas e reformas paliativas dando uma idéia de constante ampliação e melhoria da educação. No entanto, não houve um efetivo comprometimento com a universalização e democratização da escola pública em níveis e qualidade exigidos para atender às reais necessidades da classe trabalhadora. A análise feita pelo próprio Estado, ao findar a década deste plano, confirmam essa constatação.

2.1.3 Avaliação da Educação Catarinense.

Para a análise dos resultados do primeiro Plano Estadual de Educação, parte-se do documento³⁷ elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, divulgado em Dezembro de 1982. No próprio documento está a afirmação: “as atividades relacionadas com a avaliação vêm acontecendo desde 1974, quando, na estrutura organizacional da Secretaria da Educação de Santa Catarina, foi implantado o Setor de Avaliação, na então assessoria de Planejamento” (SANTA CATARINA, 1982, p. 11).

Encontra-se na parte introdutória do documento a afirmação de que “a SE/UNIP optou pela linha de avaliação de contexto, dentro da qual se desenvolveu este trabalho”. Assim, foram postos os seguintes objetivos para a realização da Avaliação do sistema educacional catarinense no que diz respeito ao ensino de primeiro grau:

Geral: realizar a avaliação de contexto do Sistema Educacional de Santa Catarina, para subsidiar o planejamento, visando à melhoria da qualidade do ensino. Específicos: Caracterizar o ensino de 1º Grau, com a finalidade de subsidiar o planejamento de 1983; Caracterizar o ensino de 2º Grau, a

³⁷ SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Avaliação do sistema educacional de Santa Catarina: caracterização do ensino de 1º grau.** – Florianópolis: 1982.

Educação Pré-Escolar e o Ensino Supletivo, visando a subsidiar o planejamento, a partir de 1984 (SANTA CATARINA, 1982, p. 13).

O documento inicia com a caracterização do ensino de 1º. Grau. Observa-se na introdução que “com as informações disponíveis, foi possível detectar os principais focos de análise do problema de atendimento à demanda do ensino de 1º Grau, representados pelas variáveis População Escolar, Rendimento Escolar, Recursos Humanos e Rede Física”(Id.ibid.).

1. População Escolar

Com a implantação de reforma do Ensino de 1º Grau em 1970, que estendeu a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos consecutivos, o crescimento da matrícula recebeu influência da introdução do regime de *avanços progressivos* na 1ª e 5ª séries do 1º Grau, registrando consideráveis aumentos no índice de atendimento, nos anos que vão de 1971 a 1973, chegando a atingir, neste último ano, o expressivo índice de 93, 88%. Em contrapartida, nos anos imediatamente posteriores (1974 a 1981), observaram-se oscilações no crescimento da matrícula total, que ora apresentou acréscimos, ora decréscimos, ocasionando, conseqüentemente, queda no índice de atendimento (Id. p. 23).

Santa Catarina. Ensino de 1º Grau Taxa de Escolarização na Faixa e Atendimento Fora da Faixa Etária – 1970/81

ANO	População 7/14 anos	I	População escolarizada na faixa de 7/14 anos	% atendimento	Escolaridade da população	População escolarizada	Total da população escolarizada
					- de 7 anos	+ de 14 ANOS	
1970	663.487		538.431	81,15	13.129	60.932	612.492
1971	688.604		549.831	79,85	18.356	53.868	622.055
1972	707.449		610.301	86,27	20.547	58.702	689.550
1973	734.013		689.067	93,88	23.446	66.302	778.815
1974	758.313		600.605	79,20	14.333	78.081	693.019
1975	783.380		-	-	-	-	683.545
1976	647.413		596.710	92,16	17.526	74.433	688.669
1977	662.109		607.967	91,82	20.900	63.568	692.425
1978	677.139		608.447	89,85	20.427	57.562	686.436
1979	692.510		611.812	88,34	25.436	53.530	690.778

1980	722.334*	612.205	84,75	26.512	50.797	689.574
1981	738.731**	606.479	82,70	29.597	46.534	682.610

FONTE: SANTA CATARINA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. O ensino de 1º grau em Santa Catarina. Florianópolis, UNDI, 1981.

* IBEGE. Censo demográfico Santa Catarina; IX recenseamento geral do Brasil. Rio de Janeiro, 1982. p . 82-164. População de 7 a 14 anos – 1980.

** Projeção segundo a taxa de crescimento anual (2,27%) do IBGE, 1980.

Em 1981, do total da matrícula do Ensino de 1º Grau, 67% concentrava-se na zona urbana, enquanto que 33% dos alunos eram atendidos na zona rural. (Santa Catarina, 1982, p. 25). No entanto, convém salientar que a matrícula, na zona rural, foi decrescente no período 74/81 (Ver Quadro I – Anexos). (Santa Catarina, 1982, p. 25).

O atendimento em oito séries à população de 7 a 14 anos, conforme dados apresentados até aqui, tem demonstrado que um grande contingente de crianças ainda está fora da escola, e que os decréscimos de matrícula registram-se, principalmente, em escolas da zona rural. (Id. Ibid).

Em 1980, na zona urbana, o percentual de crianças escolarizadas foi de 98, 11%, enquanto que na zona rural atingiu 68, 15% do número de crianças em idade escolar; na zona urbana, foram 400.257, representando 21, 86% e na zona rural, 322.077, representando 21, 86% (Quadro III – Anexos). (Id. Ibid)

Na zona urbana, de um total de 60.255 crianças matriculadas na 4ª série, em 1980, foram atendidas na 5ª série, no ano seguinte, 56.624 crianças e, na zona rural, de um total de 40.562 crianças que chegaram à 4ª série em 1980, somente 5.499 foram matriculadas na 5ª série em 1981. Os dados demonstram que, na zona urbana, 6% das crianças não continuaram seus estudos após a 4ª série, enquanto que na zona rural, a distorção foi bem maior, uma vez que 86% das crianças não chegaram à 5ª série (Quadro 4).(Santa Catarina, 1982, p. 25).

Diante dessa análise, podemos considerar que, apesar da preocupação do Governo, através das propostas do 1º Plano Estadual de Educação para o decênio 1969/80, em oportunizar a educação a todas as crianças em idade escolar, um confronto entre este pressuposto, expresso nos objetivos do Plano e os dados relativos aos resultados obtidos ao

longo dos 10 anos que se seguiram à sua implantação, evidenciam que não houve a correspondência desejada. (Id., p.33).

A taxa de escolarização, na faixa etária de 7 a 14 anos, cresceu no período 1970/81 apenas 0,95%, e o número de crianças fora da escola elevou-se de 125.056 em 1970, para 132.252 em 1981. Em números, a matrícula geral cresceu de 610.891 em 1970, para 682.610 em 1981, atingindo, em maiores proporções, a clientela de 5ª a 8ª séries (71%). A matrícula de 1ª a 4ª séries apresentou um crescimento negativo de 3,17%. (Id., *ibid*).

2.Rendimento Escolar

Na análise da população escolar, ficou evidente a eficiência interna do Sistema Educacional de Santa Catarina com a expansão quantitativa da matrícula nos primeiros anos de implantação do 1º Plano Estadual de Educação. A reforma introduzida provocou mudanças significativas no sistema, com a adoção do regime de avanços progressivos – que aboliu os critérios de aprovação e de reprovação e adotou a técnica de recuperação do aluno – e com a alteração da estrutura escolar para um ciclo fundamental comum de 8 anos. (Id., p. 35).

O avanço progressivo repercutiu favoravelmente nos primeiros anos de sua implantação, pois foi esta grande inovação que influenciou, sem dúvida, na expansão quantitativa da matrícula, atenuando, dessa forma, a alta seletividade do ensino existente nos anos anteriores.

Comparando as pirâmides de ensino de 1969 (quando vigorava o sistema de aprovação e reprovação) e de 1981 (doze anos após a introdução do avanço progressivo), verificamos que, em 1969, a pirâmide de ensino apresentava-se afunilada com a redução de matrícula nas últimas séries, ressaltando a seletividade do Ensino do 1º Grau. Para cada 1.000 alunos que ingressavam na escola, havia uma matrícula relativa de 353 alunos na 4ª série e de 72 alunos no oitavo ano de escolaridade (Gráfico 01). (Santa Catarina, 1982, p. 35).

Em relação à repetência dos alunos, no fluxo 1974/81, observamos que as taxas de repetência foram mais altas em alunos de 1ª a 4ª séries, significando 23,9% na 2ª, 5,3% na 3ª,

e 6,8% na 4ª série, enquanto os alunos de 5ª a 8ª séries, atingiram, em média, 1%. (Gráfico 04). (Id., p. 40).

Em 1981, houve maior evasão nas turmas de 5ª a 8ª séries, correspondendo a 12,78%, enquanto de 1ª a 4ª séries a média foi de 8,38%. Isso quer dizer que 39.602 alunos das turmas de 1ª a 4ª séries e 26.839 alunos das turmas de 5ª a 8ª séries abandonaram a escola durante o ano, totalizando 66.441 crianças evadidas (Quadro 10). (Id. *ibid.*).

Fatores de ordem pedagógica como deficiência na operacionalização do sistema de avanços progressivos ou de ordem sócio-econômica podem ser determinantes de evasão escolar em Santa Catarina. Na realidade, a escola pouco contribuiu para a permanência da criança no processo escolar, ao exigir padrões de aprendizagem muito elevados e recursos que estavam fora do alcance da maioria. (Id., p. 42).

Grande parte da população catarinense enquadra-se na situação de *pobreza*, uma vez que um alto percentual de trabalhadores não é remunerado (48,45%), e entre os que auferem rendimentos (51,36%), a parcela mais significativa (40, 88%) fica com os trabalhadores que recebem até 3 salários mínimos (Quadro XV – Anexos). O número de habitantes no Estado atingiu 3.627.933 em 1980 (Quadro 11). Desse total, 2.711.817 constituem a força de trabalho em condições de atividade, incluindo os 49,90 % da população considerada economicamente ativa. Dessa população economicamente ativa, 5,27% são da faixa etária de 10 a 14 anos (Quadro XVI – Anexos). (Id. *ibid.*, p. 42).

Preocupando-se com a avaliação do rendimento das crianças do Ensino Fundamental, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE-UDESC, em 1971, constatou que 50,40% dos alunos ingressantes em 1970 alfabetizaram-se até dezembro daquele ano e 15,04% no 1º trimestre de 1971. Em 1978, o CEPE fez o acompanhamento, em uma escola básica. De duas amostras de gerações de alunos, uma composta de alunos matriculados em 1965 e outra, de alunos matriculados em 1975, concluiu que a produtividade de ensino, expressa pelas variáveis *rendimento escolar e evasão*, dava mais vantagem ao grupo de alunos da geração 1975. (Santa Catarina, 1982, p. 44).

ALUNOS	SÉRIE	Nº	%
Não alfabetizados	1ª	16.678	14,8
	2ª	16.346	5,6
	3ª	15.642	3,2
	4ª	17.166	3,4
TOTAL		65.832	6,8
Semi-alfabetizados	5ª	18.997	2,7
	6ª	17.193	2,1
	7ª	15.824	1,7
	8ª	15.423	1,4
TOTAL		67.438	2,0

A qualidade do ensino em Santa Catarina não é satisfatória, na opinião de participantes do 1º Seminário de Avaliação do Ensino de 1º Grau, os quais apontaram como uma de suas causas o avanço progressivo, transformado em promoção automática. Severas críticas foram feitas ao regime, implantado sem condições técnico-pedagógicas para a sua operacionalização. (Id., p. 46).

Passados mais de 10 anos de execução do Plano, ficou evidenciado que não houve melhoria significativa em relação aos aspectos qualitativos de evasão, repetência e rendimento do aluno, uma vez que os índices de evasão – que se pretendiam eliminar do quadro educacional com a introdução dos avanços progressivos –, persistiram em 9,73%. O mesmo ocorreu com a repetência, que apresentou um percentual médio de 11,17%, nas quatro primeiras séries, com o agravante de 20% na 1ª série. (Id. ibid.).

Ao mesmo tempo, a perda da qualidade do ensino era comprovada, também, nos dados do rendimento do aluno, que atestavam a existência de um elevado número de crianças egressas da escola, analfabetas e semi-analfabetas. (Id. ibid.).

Nesses aspectos do fracasso escolar, paralelamente à falha do sistema de avanços progressivos, residem os problemas de adequação física da escola, de qualidade e atitudes do pessoal técnico-pedagógico, de conteúdo curricular, de assistência escolar, de precárias condições econômicas do aluno e de interação escola-comunidade, que depõem contra o caráter anti-seletivo e antidiscriminatório do Ensino de 1º Grau, propostos nos planos educacionais. (Id. ibid.).

Alunos que acompanham a série por componente curricular – 1981

SÉRIE	Nº de TURMAS	Nº TOTAL de ALUNOS POR SÉRIE	ALUNOS	QUE	ACOMPA	A SÉRIE
			% L . PORT.	% MAT.	NHAM % I. CIENCIAS	% I.SOCIAL
1 ^a	574	16.678	71,0	74,0	76,2	76,7
2 ^a	540	16.346	78,3	79,2	82,2	82,3
3 ^a	515	15.642	79,2	78,5	83,0	82,6
4 ^a	569	16.538	77,9	77,5	82,7	83,0
	35	628	68,7	70,3	73,3	72,3
Total	2.235	65.832	X 75,0	X 75,9	X 79,5	X 79,4

FONTE: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Relatório do projeto acompanhamento, controle e avaliação (ACA). Florianópolis, UNOE/SUEIG, fev. 1982. p. 46

A política educacional da época, voltada essencialmente para a linha produtivista do sistema, concebeu no 1º Plano a educação como uma determinante do processo de desenvolvimento e mudança. Dentro dessa concepção, um dos objetivos era formar, aperfeiçoar e reciclar o pessoal docente, técnico e administrativo, para a expansão e o aprimoramento dos diferentes graus, ramos e modalidades de ensino. (Lei n. 5.205/75, p. 48).

Nos primeiros anos de implantação do 1º Plano, a Secretaria da Educação investiu mais acentuadamente na área de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos, desenvolvendo, especialmente, treinamento para pessoal docente atuante nas classes de 1ª a 8ª séries. (Santa Catarina, 1982, p. 48). Então, em 1971, o sistema contava com 26.055 professores, dos quais 58,81% apresentavam formação em nível de 2º Grau, 36, 62% em nível de 1º Grau, e apenas 4,57% em nível de 3º Grau.

Segundo análise da Secretaria de Educação, em 1981, o número de professores elevou-se para 30.868 e a formação³⁸ melhorou consideravelmente em nível de 3º Grau. Enquanto em 1971, o índice de formação de 3º Grau era de 4,57%, em 1981, elevou-se para

³⁸ O documento limita-se à análise quantitativa atribuindo ao elevado número de titulados uma elevação do nível de formação dos professores. A formação de professores, como a legislação analisada demonstra, foi feita sem as condições necessárias para que se garantisse a suposta qualidade.

39,59%. Conseqüentemente, houve redução de 10,50% na formação dos docentes em nível de 2º Grau, e de 24,52% em nível de 1º Grau. (Id. *ibid.*).

Dos professores que atuavam no Ensino de 1º Grau, em 1981, 19.329 estavam habilitados para lecionar em classes de 1ª a 8ª séries; a maioria deles (14.538) exercia suas atividades na zona urbana, e em turmas de 1ª a 4ª séries (8.540) (Quadro 16). (Santa Catarina, 1982, p. 49).

O maior número de professores com formação em nível de 1º Grau, lecionando em classes de 1ª a 4ª séries, foi encontrado na zona rural da rede estadual, nas UCRES de Lages, Chapecó e Florianópolis (Quadro XXXII – Anexos). Tal situação foi constatada também na zona urbana, excetuando-se a 1ª UCRES. Em Tubarão, 10 professores com o mesmo nível de formação lecionavam de 5ª a 8ª séries, incluindo 5 professores com 1º Grau incompleto (Quadro XXXIII – Anexos). (Id., *ibid.*).

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	DOCENTES NÃO-HABILITADOS						TOTAL GERAL		
	SITUAÇÃO								
	URBANA			RURAL			1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 8ª
	1ª a 4ª	5ª a 8ª	TOTAL	1ª a 4ª	5ª a 8ª	TOTAL	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 8ª
Federal	-	-	-	2	-	2	2	-	2
Estadual	965	3.417	4.382	2.349	777	3.126	3.314	4.194	7.508
Municipal	397	171	568	2.569	77	2.646	2.966	248	3.214
Particular	130	650	780	11	24	35	141	674	815
TOTAL	1.492	4.238	5.730	4.931	878	5.809	6.423	5.116	11.539

FONTE DOS DADOS BRUTOS: SE-SC/UNDI/SUDOD

Para as disciplinas integrantes da parte diversificada do currículo, existiam poucos professores atuando e, na sua maioria, sem a habilitação correspondente. (Id., p. 52). Concorria para tal situação a inexistência de cursos no Estado, voltados para essas disciplinas, uma vez que as unidades de Ensino Superior que preparavam recursos humanos para o magistério de 1º a 2º Graus, só ofereciam o núcleo comum dos currículos destes graus de ensino. (Id. *ibid.*)

Uma análise dos treinamentos efetuados no decorrer do período 1971/74 revela que, nos primeiros anos imediatamente após a reforma, treinou-se o maior número de

docentes (20.273), em vários cursos. No período seguinte, 1975/78, houve continuidade no oferecimento dos cursos até então desenvolvidos, treinando-se 18.259 professores. Já nos últimos anos, 1979/81, diminuiu o número de treinados, atingindo apenas 7.201 professores, embora naqueles últimos anos houvesse preocupação em habilitar profissionais para lecionar no Ensino de 1º Grau de 1ª a 8ª séries, treinarem-se mais professores em cursos de aperfeiçoamento nos anos 1971/74 (54, 66%) e em cursos de atualização nos anos 1975/78 (58, 78%) do que nos de 1979/81 (50, 45%) (Quadro – 18). (Lei n. 5.205/75, p. 52).

Outro aspecto a ser considerado é o elevado número de professores substitutos na rede estadual (5.565). Estes, geralmente, não tinham habilitação para lecionar de 1ª a 8ª séries. Dos que não possuíam habilitação, 2.490 são professores de 1ª a 4ª séries, representando 47, 49% do total que substituiu em 1981 (Quadro 20). (Santa Catarina, 1982, p. 55).

Em síntese, o que podemos depreender dessa análise é que, de modo geral, o quadro do magistério, no período 1971/81, ampliou-se de 26.055 para 30.868 docentes, apresentando relativa melhoria na formação de professores atuantes em classes de 5ª a 8ª séries, a maioria lecionando em classes de 5ª a 8ª séries, em disciplina correspondente à sua habilitação; entretanto, o sistema educacional de Santa Catarina ainda convive com o problema da falta de professor habilitado (37, 38%). (Id. *ibid.*)

Nesses últimos anos, a Secretaria da Educação pouco tem investido na área de recursos humanos, sem perceber que tal deficiência chega a constituir um obstáculo à produtividade. Talvez resida aí uma das explicações para a perda da qualidade do ensino, relacionada à situação funcional do professor e dos demais técnicos e profissionais da educação, pela inexistência de um quadro de promoção de carreira, aliada às dificuldades de atuação em escolas mal equipadas e frente a uma clientela social e intelectualmente desfavorecida. (Id. *ibid.*)

Expansão da rede física por dependência administrativa, segundo os anos 1973/81

UNIDADES ESCOLARES										
ANO	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1973	06	-	4.228	-	2.619	-	132	-	6.679	-

1974	02	-66,67	4.240	0,28	2.668	1,87	139	5,30	7.049	5,54
1975	02	-66,67	4.217	-0,26	2.749	4,96	159	20,46	7.127	6,71
1976	03	-50,00	4.249	0,50	2.850	8,82	138	4,54	7.240	8,40
1977	03	-50,00	4.220	-0,19	2.901	10,77	137	3,79	7.261	8,71
1978	03	-50,00	4.226	-0,05	2.989	14,13	138	4,54	7.356	10,14
1979	03	-50,00	4.225	0,07	3.057	16,72	143	8,33	7.428	11,21
1980	03	-50,00	4.249	0,50	3.092	18,06	150	13,64	7.494	12,20
1981	03	-50,00	4.260	0,76	3.136	19,74	146	10,61	7.545	12,97

Fonte dos dados brutos 73/75 - SEEC/MEC 76/81 - SE / UNDI / SUDOD

Ao compararmos os dados de expansão de salas de aula (Quadro 24) com os dados de expansão da matrícula (Quadro I – Anexos), no período 1974/81, observamos que, enquanto as salas de aula foram ampliadas em 16,09%, a matrícula teve um crescimento negativo de 0,02%. (Santa Catarina, 1982, p. 58).

O decréscimo da matrícula foi detectado somente na rede estadual de ensino que, nos anos de 1978 a 1981, teve um percentual negativo de 3,06% de alunos na matrícula, e um crescimento de 5,69% de salas de aula. (Id., p. 58 e 62).

O crescimento das unidades escolares da rede estadual não chegou a 1%, no período 1971/81, e no total do Estado foi de 21,77%, mas apresentou distorções em vários municípios, tendo alguns com crescimento positivo de matrícula e negativo da rede física, enquanto em outros ocorreu situação inversa (Quadros V e XXXVIII – Anexos). (Santa Catarina, 1982, p. 62).

Os problemas acima se devem à má distribuição geográfica das unidades escolares, decorrente da falta de um planejamento que considere o crescimento natural da população, as migrações da zona rural para a zona urbana e não apenas reivindicações ligadas a interesses políticos. (Id. *ibid.*).

Lembremos que oportunizar o ensino a todas as crianças não significa somente construir escolas, mas também criar-lhes condições de funcionamento, dotando-as de estrutura adequada e de serviços constantes de manutenção, conservação e reparo dos prédios. Conforme observações, *in locu*, dos técnicos de SE, há escolas que não apresentam mínimas condições de atendimento ao aluno. A situação precária do estado de conservação da rede física e da infra-estrutura escolar quanto a espaço, equipamento, biblioteca, material didático e

escolar foi também apontada pela comunidade catarinense no Planejamento Participativo. (Santa Catarina, 1982, p. 62 e 63).

Tais constatações levam-nos a crer que as propostas, em relação ao pressuposto teórico da expansão e melhoria da rede física, não se processaram de acordo com as reais necessidades, interferindo de forma acentuada no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (Id., p.63). Dessa forma, ao concluírem a avaliação, os técnicos constataram que não houve melhoria no atendimento à demanda para a faixa etária de 7 a 14 anos, por haver ficado evidente que:

Não se registrou uma expansão quantitativa da matrícula, segundo as previsões do Plano Estadual de Educação, que se propôs a garantir igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, uma vez que, no período 1970/81, a taxa de escolarização cresceu aproximadamente 1% (Santa Catarina, 1982, p. 66);

A implantação do regime de avanços progressivos não foi acompanhada de medidas de caráter técnico-pedagógico, destinadas a garantir a eliminação da evasão e da repetência (Id. *ibid.*);

A evasão e a repetência continuaram existindo nos anos posteriores à reforma, registrando-se o índice de 9, 73% de evasão de 1ª a 8ª séries em 1981, e um percentual médio de 11, 17% de repetência, de 1ª a 4ª séries, e de 1% de 5ª a 8ª séries (1974/81) (Id. *ibid.*);

O rendimento escolar do aluno não apresentou melhoria; ao contrário, além de um elevado número de crianças que não se alfabetizaram, o sistema ainda manteve um índice de 22% de alunos sem condições de acompanhar o ensino de 1ª a 8ª séries (Id. *ibid.*);

Não houve a necessária correspondência entre a preparação do profissional requerida pelo sistema de ensino e o tipo de formação proporcionado pelas agências responsáveis pela habilitação, aperfeiçoamento e/ou treinamento de docentes e especialistas, ficando prejudicada a quantidade dos recursos humanos, principalmente do pessoal docente (Id. *ibid.*);

A não-implantação de dispositivos do Plano de Carreira, tais como promoção automática por títulos e tempo de serviço, pode ter bloqueado o interesse do professor pela

busca de aperfeiçoamento de sua formação, o que influiria, conseqüentemente, no rendimento escolar do aluno (Id. *ibid.*).

Não houve expansão quantitativa da rede física estadual, pois, no período 1973/81, o índice de aumento de unidades escolares não atingiu a reduzida marca de 1,0%. Por outro lado, a distribuição desordenada das unidades escolares provocou concentração de alunos em classe numerosas nos centros urbanos mais populosos e classes com pequeno número de alunos nas localidades com reduzido número de habitantes.

A partir dessas constatações, era preciso tornar o ensino público, estadual e municipal mais acessível à população, pela ampliação de oportunidade de acesso e efetiva participação da escola em favor da criança menos favorecida economicamente, através de:

- Elaboração de um Plano de expansão da rede física e da distribuição da matrícula, para um atendimento mais racional e adequado à clientela (Santa Catarina, 1982, p. 67);

- Destinação de mais recursos financeiros, materiais e humanos às escolas, de forma a provê-las em todas as suas necessidades, garantindo seu bom funcionamento, evitando-se que a transferência dessas responsabilidades para a Associação de Pais e Professores venha a sobrecarregar a família do aluno, através da cobrança de taxas e arrecadações esporádicas, constituindo-se esta prática em motivo de abandono da escola; (Id. *ibid.*).

- * Aperfeiçoamento do ensino, com o objetivo de reduzir a evasão e a repetência, principais causas da exclusão da criança do processo de escolarização, através de medidas como:

- * Treinamento a todos os professores para aprimorar a qualidade do Ensino de 1º Grau;

- * Adequação dos conteúdos dos cursos de formação de recursos humanos às reais necessidades do sistema de ensino;

- * Revisão do conteúdo dos programas escolares.

Percebemos, pelos objetivos propostos, que a pretendida solução dos problemas constatados pela Avaliação não afetou a estrutura social vigente nem comprometeu o Estado mais do que vinha fazendo. Sugeria medidas paliativas, pontuais e difusas, demonstrando que os objetivos proclamados se realizavam daquela forma. É necessário observar ainda que os Planos Nacionais e Estaduais durante a Ditadura Civil Militar contaram também com a interferência – consentida³⁹ – de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que atuaram no campo educacional. Entre os anos de 1970 e 1980 foram implementados os cinco projetos abaixo:

1º PROJETO: Entre 1971 –1978: Melhoria e expansão do ensino Técnico de 2º Grau, industrial e agrícola; 2º PROJETO: 1974 – 1979. Apoio técnico às secretarias estaduais de educação do Norte e Nordeste; Reforça a implementação da Reforma Educativa da Lei 5692/71; 3º PROJETO: 1980 – 1987. Nos Estados do Norte, objetivava promover a melhoria do ensino primário e o seu acesso, em 400 municípios do meio rural; 4º PROJETO: 1983 – 1990 (era previsto para acontecer de 1980 a 1984). Deu continuidade ao primeiro acordo para o ensino técnico de nível médio; 5º PROJETO: Destinou-se à educação inicial das regiões Norte e Centro-oeste. Nessas regiões, apenas 70% das construções escolares atingiram o nível aceitável de qualidade. A eficácia educacional (ensino-aprendizagem-metodologia) não foi percebida após a conclusão dos projetos (FONSECA, 1996).

Os acordos realizados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano visavam a “uma ampla reforma do sistema brasileiro de ensino, de modo a despolarizá-lo e levá-lo a preparar profissionais para os planos e programas de desenvolvimento capitalista que o governo passou a dinamizar” (IANNI, 1981, p. 2).

Nessa onda de “ajuda” externa, Santa Catarina saiu na frente. Foi o primeiro Estado brasileiro a fazer um levantamento da situação educacional e, por conta disso, contou com a ajuda de técnicos da UNESCO para o programa Colóquios Estaduais Sobre a Organização dos Sistemas de Ensino – CEOSE, fruto do acordo MEC/INEP/UNESCO. O Programa tinha como meta auxiliar os Estados a efetivarem a “descentralização democrática” proposta pela LDB 4.024, de 1961, para viabilizar os sistemas de ensino requeridos pelo MEC, já que isso não

³⁹ SILVA, M. A. da. **Intervenção e Consentimento**. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

vinha acontecendo como era esperado.

Depois de seis anos de vigência da LDB, que os instituiu ainda e muito tênue a sua realidade; basta atentar para a extrema debilidade dos Conselhos estaduais de educação em alguns Estados; e onde o Conselho de Educação não constitui um dos eixos do sistema é impossível que funcione a LDB. Com efeito, cabe aos Conselhos, entre outras prerrogativas e encargos, a elaboração dos planos educacionais: e onde vem sendo cumprido importante mandamento legal?⁴⁰

O primeiro Plano Estadual de Educação foi elaborado por técnicos de “alto nível” para que fosse eficiente. Parece-nos que, se o diagnóstico foi eficiente, o mesmo não podemos dizer da efetiva ampliação do ensino de qualidade para a população catarinense. O que mais ficou evidenciado foi a insistência em adequar a educação catarinense às *prerrogativas* da ideologia do capitalismo internacional, através de uma sistemática racionalização do processo de desenvolvimento da educação escolar.

2.1.4 O Segundo Plano Estadual de Educação (1980-1983)

O segundo Plano foi elaborado com a participação dos professores. Quais? Compôs-se uma comissão de “alto nível” integrada por presidentes de escolas particulares e profissionais da estrita confiança do Governador Jorge Konder Bornhausen (1978-1981). É um reflexo da política de abertura do Governo Militar e do “reacendimento das forças democráticas ao apontar a importância da atividade educativa, enquanto ação transformadora da sociedade” (Plano Estadual de Educação 1980/1983. p. 3).

No final da década de 1970, o regime militar passava por momentos de contestação em todo o país. Os planos de “salvação” prometidos pelos governos militares não produziram o efeito esperado por diversos setores da sociedade civil e, enquanto a promessa da “salvação”

⁴⁰ Colóquios Estaduais Sobre a Organização dos Sistemas de Ensino.

não chegava, setores do próprio capital mostravam-se descontentes com a marcha lenta do crescimento econômico do país. Além disso, setores da sociedade civil, contrários ao regime, vinham somando forças no cenário nacional como a OAB, Movimento Estudantil, setores da Igreja Católica, sindicatos, movimentos de base, professores, entre outros.

No cenário catarinense, surgiram diversos movimentos sociais de contestação como a CPT, no Oeste do Estado, sob coordenação do Bispo Dom José Gomes, da Diocese de Chapecó, Movimento das Mulheres Agricultoras, Movimento dos Atingidos por Barragens do Rio Uruguai, Movimento dos Sem Terra, Movimento dos Mineiros no Sul do Estado. Chega ao Governo (1982-1997) Dirceu Carneiro, do PMDB, de Lages, reduto da família Ramos. Na capital do Estado, a população repudiou a visita do presidente da República, João Figueiredo.

Tal quadro de contestação apresenta-se como antítese às oligarquias do PDS e da UDN que se haviam instalado à sombra do Ato Institucional nº 2, no interior da ARENA e, mais tarde, do PDS. Segundo Auras (1991, p. 46),

Esta emergência de novas forças sociais no centro político leva a direita oligárquica a liberalizar seu discurso, suas propostas. Não é possível continuar de costas para o povo. Ele mostra os seus próprios contornos, desenha-se, marca presença crescentemente ativa, luta pela construção de um Estado democrático, com ressonância popular. Enfim, obriga o mando oligarca a lidar politicamente com o outro (que é singular e plural ao mesmo tempo), diferente dos vetustos senhores hóspedes que, tradicionalmente, se cotizam no palácio governamental, que, até então, consideravam ser seu patrimônio histórico exclusivo.

O segundo Plano Estadual de Educação assume, em seu texto, um discurso de resgate da qualidade do ensino dando ênfase à qualificação do professor que é “fator determinante da qualidade do ensino de um país”⁴¹. Já na parte introdutória encontra-se a afirmativa:

Com base num diagnóstico da realidade catarinense, especialmente da sua esfera educacional, foi elaborado o presente Plano, cuja finalidade primordial é a de servir de instrumento de trabalho para a expansão e

⁴¹ Plano Estadual de Educação, 1980-1983.

aperfeiçoamento do Sistema Estadual de ensino, no período 1980-83. Este documento pretende ser um ponto de referência e apoio a todos os que estão engajados no processo educativo, para que o seu comportamento em todos os níveis de atuação, seja orientado, de forma integrada, para uma maior eficácia e eficiência do sistema (Plano Estadual de Educação 1980-1983).

O texto introdutório do Plano manifesta, também, a continuidade dos ideais postos no Plano anterior (1969-1980), ao afirmar que

Dentre as medidas preconizadas pelo Plano Estadual de Educação 1969-79, a implantação do sistema de avanços progressivos, no ensino de 1º Grau, se constitui numa proposta inovadora e avançada que o presente plano retoma e reforça, a partir das revisões realizadas em torno de sua operacionalização. Evitando-se confundi-lo com aprovação automática e criando as condições para a sua efetiva realização, o avanço progressivo é considerado no presente Plano, como uma atitude pedagógica que leva em conta o ajustamento do ensino à capacidade do aluno e ao seu ritmo individual de aprendizagem, o que se constitui, obviamente, num princípio básico da educação. (Plano Estadual de Educação 1980-1983).

Tais afirmações demonstram claramente a concepção liberal de educação. A idéia de atendimento das individualidades do aluno já haviam sido postas no ideário educacional brasileiro no Manifesto dos Pioneiros da educação nova de 1932. Sabia-se não haver condições efetivas de atender às necessidades do aluno em turmas de 40 alunos ou mais. Além disso, afirmar que “o avanço progressivo é considerado no presente Plano, como uma atitude pedagógica que leva em conta o ajustamento do ensino à capacidade do aluno ...”, demonstra uma concepção equivocada e pontual de mudança pois não considera a organização seriada, a disciplinarização fragmentada do conhecimento, a fragmentação do tempo escolar, a formação dos professores, as condições materiais e tantos outros aspectos que interferem no processo educativo.

O que se observa é uma constante isenção do Estado na oferta do ensino público de 1º grau através da municipalização do ensino. O próprio Plano estabelecia que “a partir de 1981 a criação de novas escolas de 1º grau será da responsabilidade dos municípios com a participação técnica e financeira do Governo Estadual” (Plano Estadual de Educação 1980-

1983). É importante observar que o Estado oferece “*participação*” técnica e financeira, dessa forma, não se responsabilizando diretamente por ele..

O Plano estabelecia inúmeras metas e objetivos para alcançar a propalada qualidade da educação catarinense, sem que se possa vislumbrar um compromisso efetivo com a educação de que necessitava a classe trabalhadora. E, também, a infra-estrutura para a implementação do proposto no Plano não possibilitava grandes avanços para seu sucesso. A permanência do educando na escola deu-se pela revisão do sistema de avanços progressivos – SAP⁴².

Como é possível perceber,

(...) nos sentimos no dever de alertar que qualquer plano será falho e nulo se falhar a sua aplicação na sala de aula. Neste ponto, julgamos imprescindível uma urgente revisão na situação do magistério catarinense de modo a valorizá-lo econômica e socialmente, fazendo com que a sua qualificação seja fruto não só do desejo do Estado, mas, sobretudo, fruto do estímulo que deve ter o professor para qualificar-se. Somente com um professor motivado e participante teremos condições de superar aquela que é a principal crise na educação brasileira e catarinense: a crise da qualidade (Plano Estadual de Educação 1980-1983).

Pois bem, que qualidade está em crise? Qual foi a melhoria nas condições de trabalho do professor? Como, efetivamente, o Estado ou a iniciativa privada investiu na melhoria da qualidade da educação já que, ainda em 1960, elaborou 20 metas para tirar o Estado da miséria através da educação e já se previa a valorização do professor?

Fica evidenciado que os planos estaduais de educação, anteriores ao de 1984, foram elaborados sem a participação dos docentes catarinenses. Isso não ocorreu por falta de reivindicações das bases, e sim por características já analisadas de como os governadores catarinenses articularam a prática ditatorial e vertical no desenvolvimento e execução de políticas públicas no Estado. Conforme Auras, (1991, p. 8), durante o governo Esperidião

⁴² Art. 39 - A verificação do rendimento escolar terá conseqüências puramente didáticas, visando ao acompanhamento e posterior recuperação do educando, excluídos critérios de aprovação ou reprovação sem prejuízo de exigências relativas ao mínimo de frequência.

Amim, em 1984, houve, em Santa Catarina, um amplo e inédito processo de participação popular, como um todo, para a elaboração do Plano Estadual de Educação, diferentemente de todos os planos anteriores resultantes do trabalho de comissões de “alto nível”, cujos integrantes tinham em comum a condição de desfrutar da mais estrita confiança dos governantes.

É importante salientar que o fato de ter sido desencadeado um processo de participação popular para a elaboração do Plano de Educação não significa que, em seu conjunto, ele tenha contemplado as reais necessidades da população. A referida participação e sua posterior aplicação deram-se nos limites impostos pela legislação e pelas definições orçamentárias, postas em nível nacional e local, decididas em instâncias superiores. Torna-se, portanto, importante verificar a situação em que se encontrava a educação escolar catarinense, na década de 1970, para podermos avaliar a suposta eficácia do Plano.

Situação da Escolaridade da População Catarinense Entre 1970 e 1981

ANO	População de 7/14 anos	População escolarizada na faixa de 7/14 Anos	% de atendimento	População escolarizada com menos de 7 anos	População escolarizada com mais de 14 anos	Total da população escolarizada
1970	663.487	538.431	81.15	13.129	60.932	612.492
1971	688.604	549.831	79.85	18.868	53.868	622.055
1972	707.449	610.301	86.27	20.547	58.702	689.550
1973	734.013	689.067	93.88	23.446	66.302	778.815
1974	758.313	600.605	79.20	14.333	78.081	693.019
1975	783.380	-	-	-	-	683.545
1976	647.413	596.710	92.16	17.526	74.433	688.669
1977	662.109	607.967	91.82	20.900	63.568	692.435
1978	677.139	608.447	89.85	20.427	57.562	686.436
1979	692.510	611.812	88.34	25.436	53.530	690.778
1980	722.334*	612.205	84.75	26.512	50.797	689.514
1981	738.731**	606.479	82.10	29.597	46.534	682.610

Fonte: SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **O ensino de 1º grau em Santa Catarina**. Florianópolis, UNDI, 1981.

A extensão da escolaridade na população de 5 anos ou mais, no Brasil, em 1970 atingia 0,93% de 2 a 4 anos de idade, 21,75% de 5 a 6, 63,84% de 7 a 10, 69,13% de 11 a 14, 36% de 15 a 19, 14,58% de 20 a 24, 5,50% de 25 a 29, totalizando 22,59 % da população

incluindo Primário Supletivo, Curso de Madureza e Pré-vestibular, Curso de Extensão Universitária e Pós-graduação. (Fonte: Estatística da Educação Nacional, 1960-1971).

A elaboração do 2º Plano Estadual de Educação caracteriza-se como mais uma estratégia política para garantir a hegemonia do grupo no poder, através de prática política que busca o consenso ao redor da elaboração de um plano supostamente “democrático-popular”.

Analisando os dados estatísticos do IBGE, percebemos um significativo crescimento na produção industrial de Santa Catarina entre 1960 e 1970. Entre os produtos de maior crescimento, destacamos os que ultrapassaram a casa dos 100%, na seguinte ordem: produtos de materiais plásticos 800%; material elétrico e de comunicações 523%; borracha 500%; mecânica 311,3%; extração de minerais 147,8%; vestuário, calçados e artefatos de tecido 107%; produtos farmacêuticos e veterinários 100%. (IBGE. Censo Industrial de Santa Catarina. VIII RECENSEAMENTO GERAL – 1970).

Esse crescimento econômico do Estado de Santa Catarina nos possibilita avaliar a relação existente entre a urbanização, o acesso ao mercado de trabalho, a necessidade de qualificação profissional e, portanto, a oferta de ensino nas escolas do Estado.

O desenvolvimento industrial que se inicia timidamente no século XIX em Santa Catarina, tem seu desenvolvimento mais significativo na segunda metade do século XX e se dá prioritariamente no setor metal-mecânico, mineração, produtos plásticos (800%), material elétrico e de comunicações (523%) e de vestuário (107%).

Conseqüentemente, ao lado do crescimento do setor industrial eleva-se a ocupação de pessoal. O crescimento da ocupação de pessoal deu-se no setor de produtos de materiais plásticos 668,7%; borracha 541%; material de transportes 305,2%; mecânica 272%; material elétrico e de comunicações; fumo 159%; papel e papelão 106,5%. (IBGE. Censo Industrial de Santa Catarina. VIII RECENSEAMENTO GERAL – 1970).

O maior salto de crescimento industrial, em Santa Catarina deu-se entre 1960 e 1970. Entre 1975 e 1980, o crescimento foi menor que o anterior em percentual, mas representou um avanço significativo na indústria que se consolida no Estado, o mesmo ocorrendo com a ocupação de pessoal que continua crescendo.

Quadro Comparativo da Produção Industrial nos Anos 1975 e 1980

Classes e Gêneros de Indústrias	Estabelecimentos / ano de 1975	Estabelecimentos/ ano de 1980	Percentuais Crescimento
TOTAIS	9 758	11 371	16,5%
Indústrias Extrativas	120	196	63,3%
Extração de Minerais	120	196	63,3%
Metalúrgica	395	629	59,2%
Material elétrico e de comunicações	81	114	40,7%
Borracha	49	57	16,3%
Têxtil	256	338	32%
Vestuário, calçados e artefatos de tecidos	373	545	46,1%
Produtos alimentares	1 838	2 003	8,9%

Fonte: IBGE. Censo Industrial de Santa Catarina. IX RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL – 1980.

Quadro Comparativo da Ocupação de Pessoal na Indústria Catarinense nos Anos 1975 e 1980

Classes e Gêneros de Indústrias	Pessoal ocupado em 31/12/1975	Pessoal ocupado em 31/12/1980	Percentuais de Crescimento
TOTAIS	189 426	276 813	46,1%
Indústrias Extrativas	7 767	9 962	28,2%
Extração de Minerais	7 767	9 962	28,2%
Transformação de produtos de mineração não metálicos	16 952	27 862	64,3%
Metalúrgica	10 795	16 507	52,9%
Mecânica	12 854	20 409	58,7%
Material elétrico e de comunicações	2 234	5 169	131,3%
Borracha	457	780	70,6%
Têxtil	18 235	34 953	91,6%
Vestuário, calçados e artefatos de tecidos	21 588	28 949	34%

Fonte: IBGE. Censo Industrial de Santa Catarina. IX RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL – 1980.

Apesar do esforço das elites para amenizar as contradições, estas se agravavam na medida em que avançava o crescimento econômico. Tais contradições tiveram reflexo não somente nas lutas dos cidadãos por mais e melhores escolas, mas também começavam a fazer parte das reivindicações dos próprios professores, a partir da década de 1960, momento em que a educação catarinense vivia um período de profunda precariedade, desde a formação dos professores até seu reconhecimento profissional e sua organização enquanto classe. Como organização, a categoria dos educadores catarinenses foi criada em 1952. A Associação

Catarinense de Professores – ACP reunia professores da antiga escola primária e, segundo Auras (1991, p. 343), “não se caracterizava pelo cultivo a independência em relação às propostas governamentais”.

O que se pode concluir após análise do contexto em que o Plano foi elaborado é que o mesmo se caracteriza - como mais uma estratégia política para garantir a hegemonia do grupo no poder através de prática política que busca o consenso ao redor da elaboração de um plano supostamente “democrático-popular”.

É importante frisar que a sociedade catarinense e o movimento organizado dos trabalhadores da educação vêm pressionando o Estado a atender às necessidades oriundas da desigualdade social e da política centralizadora do estado.

Na década de 1960, a organização dos docentes catarinenses mudou de perspectiva, criando em 8 de maio de 1966, a Associação dos Licenciados de Santa Catarina – ALISC. Sua finalidade consistia em “congregar os licenciados – diplomados em faculdades de Filosofia (bacharéis e licenciados) para que recebam o que lhes é reservado de direito, para a defesa do processo intelectual, social e engrandecimento da classe”, conforme discurso da primeira presidente Maria Carolina Gallatti Kherig no discurso de posse (Ata da reunião em arquivos do SINTE/SC).

Conforme pudemos constatar, não se tratava de uma organização de luta por conquistas além do que o Estado já proporcionava, e sim uma luta para receber “o que é de direito”, ou seja, o direito que já estava assegurado por lei. Conquistas mais significativas somente aconteceriam com lutas sociais de enfrentamento com o poder instituído, contudo, não praticadas nesse período citado.. Isso caracterizou a ALISC como uma organização da categoria dos trabalhadores na educação que buscava garantias legais para seu exercício. Segundo Daros, (1994) esse trabalho participava do cenário de reconstituição da classe média no Brasil, no período de transição política, momento em que professores, bancários, médicos – entre outras categorias – ganharam notoriedade no cenário nacional por causa de seus movimentos de reivindicação, instaurando um novo padrão de participação política.

Para exemplificar as lutas da ALISC, podemos fazer referência ao fato de que, alguns anos após sua criação, em 1972, a associação ingressou na Justiça do Trabalho, contestando a forma de contratação dos professores licenciados, uma vez que os docentes ganhavam por aula ministrada, sem possuir, entretanto, qualquer vínculo empregatício (VIGGERS, apud NAHRAS, 1990, p. 18).

Em 06 de outubro de 1988, foi criado o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina – SINTE, cuja primeira Assembléia, realizada na cidade de Rio do Sul, em 27 de maio de 1989, elegeu uma diretoria provisória, sendo votado um estatuto, também provisório. Ainda nessa assembléia foi aprovada a realização do 1º Congresso Estadual de Trabalhadores da Educação, a acontecer no mês de setembro do mesmo ano. O SINTE passou a filiar-se à Central Única dos Trabalhadores – CUT – constituindo, portanto, uma antítese aos governos nacional e catarinense, não apenas na questão trabalhista, mas também interferindo na formação dos professores, na medida em que se constituía um espaço de discussão da própria, condição de trabalhador da educação e das questões mais amplas relacionadas à Educação.

No período de 1980 a 1992, sob a direção da ALISC (1980-1989) e depois do SINTE (1989-1992), ocorreram, em Santa Catarina, onze greves, inúmeras paralisações e manifestações com o caráter de defesa da escola pública e de seus profissionais. A importância da luta do SINTE merece um estudo mais aprofundado. No entanto, o período a que nosso estudo se limita vai até o ano de 1985, quando somente a ALISC existia e, como já vimos, essa entidade não tinha um caráter combativo como seria, posteriormente, o do SINTE.

No âmbito da sociedade civil, várias formas de resistência ao Governo Civil Militar foram postas em prática. No que tange à Educação, fica evidenciado que ela

é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (SNIDERS, apud. CURY, 1995, p. 77).

A sociedade civil fez forte resistência à política hegemônica através das Ligas Camponesas, movimentos sociais urbanos, lutas estudantis e de docentes como podemos observar nas afirmações de Germano (1994, p. 95), quando registra que no campo educacional, mesmo que na ilegalidade, a (UNE) União Nacional dos Estudantes se reorganizou. E nos inícios dos anos de 1980, fundou-se a ANDES que representaria a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, ao mesmo tempo em que a Confederação dos Professores do Brasil (SPB) ressurgia com força total. Tais fatos são demonstrativos de um processo de fortalecimento da sociedade civil, ao contrário do que era almejado pelo governo.

Sanfelice (1996) também registra que a intervenção norte-americana foi duramente criticada pelos estudantes que passaram a sair às ruas em passeatas. Eles eram contra a Lei Suplicy, contra o acordo MEC/USAID, que visava à reformulação da universidade brasileira, e também contra o aparato que consideravam ditatoriais (...). Era assim que os estudantes denunciavam a intervenção norte-americana, tanto na educação, como em outros setores da vida nacional e a forma totalitária do governo brasileiro.

O que podemos concluir, por ora, é que a ditadura civil militar não fez suas *diatribes*, sem que forças opostas afugentassem tão poderoso e estranho poder. Em Santa Catarina, a luta também ocupou as ruas, universidades, praças e, ainda que timidamente, as salas de aula.

No Estado de Santa Catarina, a política em vigor encontrava-se sob liderança do “condomínio Ramos, Konder, Bornhausen”.

As forças Pessedistas (ex-partido liberal Catarinense), fortemente influenciadas pela política gaúcha, apresentavam base rural, latifundiária, tipicamente coronelista, assentada nos vastos campos lageanos (extensão natural dos campos de Vacaria, no Rio Grande do sul), afeitos à criação extensiva do gado desde o século XVIII, quando a Vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lages foi fundada pelo paulista Corrêa Pinto, o cacique-mor do PSD catarinense foi Nereu Ramos, seu fundador e presidente, até seu falecimento, em 1958, quando, então, a presidência passa para seu irmão, Celso Ramos, até a extinção dos partidos na década de 60 (AURAS, 1991, p. 98).

Nas eleições estaduais de 1960, venceram, em Santa Catarina, Celso Ramos – PSD e Doutel de Andrade – PTB. Em 1965, venceu novamente a aliança PTB e PSD, elegendo Ivo Silveira para governador e Francisco Dall Ígna, para vice. Este, cassado pela ditadura militar em 1966, deixou a vaga para Konder Bornhausen

A oligarquia catarinense dá provas efetivas de seu poder político como se pode perceber pela afirmação de Aderbal Ramos da Silva: “Falamos muito em oligarquia, não existe oligarquia. (...) Oligarquia é porque nós temos organização política. (...) a minha família... deve ter governado de... mil e novecentos para cá, oito anos do meu avô, dez anos do Nereu são dezoito, quase quatro meu são vinte e dois. Mais quatro do Celso são vinte e seis anos, né? (...) O Aristiliano (...) primo do Nereu (...) também governou quase dois anos, então são quase vinte e oito anos de governo. (ADERBAL RAMOS da SILVA, Entrevista. Apud. AURAS, 1991, p. 43).

No final da década de 1970, a política de abertura do governo Figueiredo refletiu-se, em Santa Catarina, pelo apoio dado por Jorge Bornhausen, governador catarinense nomeado para o período de 15/03/79 a 15/05/82.

Prosseguindo o intento de popularização da figura de João e frente à necessidade de conseguir apoio federal para alguns de seus projetos de governo (como a construção da usina Siderúrgica Sul Catarinense – SIDERSUL), Jorge Bornhausen, governador catarinense nomeado (...) esmerou-se nos preparativos da recepção ao General presidente, que passaria algumas horas do dia 30 de novembro de 1979 em Florianópolis cumprindo uma agenda política, cujo ponto alto seria um churrasco de milhares de talheres anunciado orgulhosamente pelo rádio e pela televisão, a mando do anfitrião Bornhausen, de notória cepa oligárquica. Os funcionários públicos, após baterem o ponto naquele dia seriam dispensados do trabalho a fim de engrossarem as homenagens a tão ilustre visitante (AURAS, 1991, p. 23).

O povo catarinense não festejou a ilustre visita, como pretendiam os organizadores do evento; houve forte resistência, passeatas, réplicas e afrontas que ofuscaram o brilho das festividades. Do lado governista, o aparato repressivo foi posto nas ruas como demonstração

de força e da capacidade intrínseca àquele perfil governamental em voga no período da ditadura. Espancamentos e prisões fizeram parte do cenário festivo do João visitante.

Diversos setores da sociedade civil organizada articularam-se contra tais solenidades, resistindo ao mandonismo fardado. Entre eles, podem ser citados a Comissão Justiça e Paz de Santa Catarina, a OAB-SC, diretórios e centros acadêmicos da UFSC, UNE, parlamentares do MDB, Associação dos Professores da UFSC, Associação de Cultura, Estudos e Pesquisa, Instituto Pedroso Horta do MDB-SC, Movimento Pró-partido dos trabalhadores, Movimento Feminino pela Anistia, Pastoral da Juventude, Instituto dos Arquitetos do Brasil que, reunidos sob a coordenação da Comissão Justiça e Paz, presidida pelo advogado Nelson Wedekin, passaram a desenvolver intensa atividade.

A grande imprensa do país divulgou as prisões e acompanhou o desenrolar do processo. Um ato público contou com a participação de milhares de pessoas, cuja manifestação o Governo do Estado tudo fez para impedir. Proibiu que ocorresse em frente à catedral Metropolitana, junto à Praça XV (onde fora realizada a manifestação que ele próprio organizara para Figueiredo). No entanto, segundo Auras (1991), “O povo reunido recusou a pílula dourada, produzida pelos magos do Planalto, e desnudou seu verdadeiro conteúdo”. Em 1982, o pleito eleitoral contou com a presença de Esperidião Amim, como candidato das forças conservadoras catarinenses ao Governo do Estado. Foi no momento em que se restabeleciam as eleições *Diretas Já*, que os três governadores anteriores haviam sido nomeados pela ditadura militar e seguiram a linhagem política Konder-Bornhausen. Esperidião Amim concorreu, pelo PDS, com Jaissom Barreto, do PMDB, “um opositor comprometido com as lutas populares, destemido defensor do Estado de direito” (AURAS, 1991, p. 10).

Amim teve como candidato a vice-governador Victor Fontana, do Grupo Sadia, numa clara opção pela defesa dos ideais da ditadura civil militar, condescendente com a oligarquia catarinense e ao lado de grandes grupos econômicos em expansão. Amim lançou uma campanha de cunho populista com o slogan “opção pelos pequenos” numa clara defesa da recomposição da tese hegemônica, diante da possibilidade crescente de antítese levada a cabo pelas crescentes reivindicações sociais que remontam à Guerra do Contestado, de 1912 a

1916, a qual, desde então, vem demarcando os limites do poder oligárquico instituído nas terras de Santa Catarina.

Esperidião Amim soube canalizar para si as contradições existentes no bloco no poder e fez-se passar por oposição ao grupo que organizou a festa com ele, e da qual participou como anfitrião. Parecia um político de oposição “embora confortavelmente instalado no interior do palácio (...) Afinal, as ambigüidades de Amim possibilitaram que fosse, crescentemente, alçado ao cenário político principal, na fase de aprofundamento das rachaduras do regime militar e de seus prepostos nos diferentes estados” (AURAS, 1991, p. 37). Assim:

Foi graças ao expediente de nomeação dos prefeitos das capitais pelos respectivos governadores, instituído em 1965, que o partido do governo federal pode manter o controle sobre a maioria dessas cidades. Por concentrarem o operariado industrial e as camadas médias assalariadas, sensíveis às idéias de mudanças, tais áreas urbanas tendiam a assumir um caráter progressista, refratário ao modelo econômico-político excludente (AURAS, 1991, p. 38).

Amim ocupou inúmeros cargos políticos no aparelho governamental e foi nomeado em 15/03/1975, para responder pela prefeitura de Florianópolis pelo Governador Antônio Carlos Konder Reis, o qual também havia sido indicado pelo Presidente Geisel. Nesta ciranda de cargos e indicações, Amim foi lançado à arena política. Uma vez no poder, cumpriu à risca a cartilha ideológica de seus patrocinadores políticos.

O arcabouço repressivo do regime militar continuava ostentando vigor. Em 1975, por exemplo, a chamada ‘operação Barriga Verde’ promoveu uma varredura em Florianópolis, a pretexto de desbaratar o que considerava uma ‘perigosa célula comunista’. Várias pessoas foram presas em suas residências ou locais de trabalho, encapuzadas e mantidas incomunicáveis. Foram obrigadas a responder inquérito, que visava enquadrá-las na Lei de Segurança Nacional (AURAS, 1991, P. 40).

Em 1982, lançado candidato pelo PDS ao governo do Estado, Amim difundiu seu

marketing político na “carta dos catarinenses”, na qual expressava sua “opção pelos pequenos”, prometendo mudanças sociais, obras e melhorias na qualidade de vida da população. O que ocorreu, contraditoriamente, foi o desenvolvimento da mesma política populista que o levara, em 1978, à candidatura a deputado federal.

Nesse emaranhado de continuidades e aparentes contradições, há necessidade de desvendar quais teriam sido os reais objetivos das elites catarinenses em relação à elevação do nível de escolaridade da população. Constatamos, ao analisar os objetivos do Seminário Sócio-econômico de 1959 e a legislação produzida durante a Ditadura Civil Militar, que os objetivos proclamados foram levados a cabo, embora sem cumprir exatamente o que anunciavam e que o propagado desenvolvimento econômico ocorreu sem a suposta “ajuda” direta da Educação. Surge, então, a necessidade de investigarmos quais são os objetivos reais da proposta liberal de educação pública e o papel do Estado na sua oferta.

Podemos concluir, à primeira vista, que a educação não teria funcionado bem. Podemos até falar em crise da educação. Qual teria sido, então, o descuido, o ato preguiçoso, o bode expiatório de tal crise? A educação não foi melhor apenas por falta de boa vontade? Parece-nos muito oportuna a percepção de Sanfelice (1996, p.3-4) ao perguntar: “a tal crise generalizada da educação brasileira, diferencia-se substancialmente da crise da área da saúde pública? Como é a situação lá? E a questão das moradias populares, como se encontra? E os aposentados?” Pergunta também da cesta básica, do custo dos alimentos, da distribuição das riquezas, da miséria absoluta, da marginalidade infanto-juvenil... E pergunta, ainda, se as políticas sociais, no seu conjunto, serão mais justas, menos caóticas do que acontece na educação. É assim que se pode afirmar que “a educação brasileira nunca esteve em crise, desde os jesuítas até hoje”.

Considerando a estrutura social capitalista que se desenvolve no Brasil, não podemos deixar de observar que desde o “descobrimento”, a educação escolar vem cumprindo a função de manutenção da mesma estrutura. Foi assim que, no período colonial, a educação jesuítica se preocupou com o ensino da língua portuguesa como necessidade primeira para a catequização; posteriormente com o ensino gradativo da leitura, da escrita e da gramática serviria para possibilitar a seqüência dos estudos em Filosofia e Teologia, o que nos mostra

como a necessidade da ordem social condiciona a educação primária. Trata-se, portanto, da manutenção da hegemonia das elites formadoras do Estado. Assim, “os jesuítas cumpriram adequadamente sua missão. Catequizaram, cristianizaram o conjunto da população, reproduziram os quadros da Igreja e cuidaram da formação de alguns varões filhos da elite. Não era isto a que aquela sociedade objetivamente necessitava? Sem crise!” (SANFELICE, 1996, p. 4).

Nem com o Império, nem com a República altera-se a realidade educacional. E por que não se altera? A resposta vem pela pergunta:

mas por que razão uma sociedade colonizada, escravista, oligárquica, machista, rural, católica, subalterna à Inglaterra, faria em educação mais do que fez? Tão pouco se fez, que nem é possível falar da crise da educação. Só mesmo se for pela sua ausência: não há um sistema nacional de ensino, não há uma rede escolar, não há cursos de formação de professores, não há..., não há..., não há... E tudo isto até o final do século passado [século XIX], muito recente, portanto. (SANFELICE, 1996, p. 4).

O século XX foi o século da educação brasileira no sentido de que, somente na década de 1920, intelectuais brasileiros passam a se preocupar com a organização da educação brasileira vinculando-a à idéia de progresso, de crescimento econômico, ou seja, vinculando-a, explicitamente, ao ideal positivista e liberal, pilares ideológicos do capitalismo industrial que se instala no Brasil. Por isso pode-se dizer que:

A 1ª República, o período Vargas, a 2ª República, a Ditadura Militar, fatos que expressam o re-arranjo econômico interno e externo das elites brasileiras neste século [século XX], são também em conjunto, o contexto no qual a educação brasileira, que hoje existe, foi construída. E foi construída exatamente a partir de um diagnóstico de que a crise da sociedade brasileira - final da 1ª República -, em muito resultava do fato do não desenvolvimento da educação. A educação, ainda incipiente, se desenvolvida e modernizada salvaria o país da sua “grande crise”, mais admitida como crise política, moral, dos costumes, do que sócio econômica. (SANFELICE, 1996, p.5).

O Estado, que é burguês, assume, então, segundo Sanfelice (1996) um papel interventor, para o qual se aparelha, legisla, fiscaliza e controla. Foram diversas reformas: a de Francisco Campos e a Capanema, na Constituição de 1946, a LDB em 1961, a Reforma Universitária em 1968 e, agora, novamente a discussão da LDB. É importante observar que as informações desse texto foram publicadas em 1996. Hoje (2005), não há discussão da LDB, mas a própria letra da lei, aprovada no final de 1996, dá garantias a uma política de educação na perspectiva liberal, de Estado mínimo, a serviço do capital, portanto.

Poderíamos afirmar que continua a crise na educação? Não! Não continua a crise, continua a política educacional necessária ao modelo de sociedade em que vivemos. O Estado representativo da sociedade, ainda que permeado por contradições, desenvolve a educação necessária ao modelo de sociedade existente. Nesse sentido,

para uma ordem capitalista, mais conservadora do que o próprio capitalismo e (ao tentar passar-se por realidade histórica definitiva), porque não tem incorporado nas suas práticas nem mesmo os seus avanços, a propagação de crise da educação é tomada em si mesma, sem história e sem perspectiva. É como se a educação gerasse a sua própria crise (SANFELICE, 1996, p. 5).

Constatamos, então, que não houve contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Significa que a aparente contrariedade entre o que foi proclamado e o que foi feito denuncia a característica de como a educação foi desenvolvida para atingir as expectativas do projeto burguês de sociedade. Não houve, portanto, a suposta contradição.

A rigor, somente podemos falar em crise da educação se pensada noutra ótica, contrária à vigente em cada época analisada, isto é, a educação estaria em crise, na ótica burguesa, se ela atendesse às necessidades reais da classe trabalhadora. Do contrário, a educação está em crise, na ótica da classe trabalhadora, quando ela atende às necessidades da burguesia. Assim sendo, se quisermos falar em crise da educação, temos que admitir que ela existe em relação a um modelo alternativo de sociedade. Significa que a educação, na ótica burguesa, não serve, é insuficiente para a construção do homem e do cidadão na perspectiva

revolucionária.

Diante destas constatações, perguntamo-nos: por que surgiu na década de 1960, a idéia de que pela educação seria possível alavancar a economia catarinense? Que educação seria necessária? De que conhecimentos escolares necessitaria a burguesia para garantir tal desenvolvimento? Foi isso que nos levou a analisar os objetivos proclamados e os objetivos reais nas propostas educacionais do período em estudo.

Após analisarmos os objetivos proclamados e os objetivos reais, estes expressos pelas práticas levadas a cabo na organização do ciclo básico, concluímos que os mesmos se caracterizam como liberais porque não resultam de uma proposta consistente de educação como a que necessita a classe trabalhadora para a superação da condição de marginalizada. Tais objetivos, quando proclamados, cumprem a função de convencer as massas de que são a expressão de uma proposta de educação universalmente boa para todos. Na prática, efetiva-se uma educação em “doses homeopáticas” como preconizaram os clássicos do liberalismo, garantindo a escolarização mínima para obter da população a força de trabalho necessária ao setor produtivo, e isso também nos estimula a investigar, de que tipo de educação necessita a burguesia e de que educação necessitaria a classe trabalhadora. Daí, a elaboração do terceiro e do quarto capítulos.

CAPÍTULO III

A CONCEPÇÃO LIBERAL DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO

Para analisar a organização do Ciclo Básico em Santa Catarina, durante a Ditadura Civil-militar, necessitamos analisar o papel do Estado. Esse surgiu historicamente pela necessidade de organizar a sociedade e a produção dos bens. Na modernidade, tal organização estruturou-se no modo de produção capitalista; por conta disso, não podemos falar de Estado e sim, de Estados, em vista das diferentes formas de organizá-lo e concebê-lo.

Decorre dessas constatações a necessidade de investigar como o Estado liberal foi historicamente organizado. Daí a proposição de fazermos uma análise dos clássicos da política, procurando distinguir a concepção liberal da concepção revolucionária de Estado já que a primeira tem sustentado a política dos governos militares, e a segunda é a que propomos como alternativa. Para analisarmos como se produziu a educação básica através da escola pública, necessitamos analisar a Constituição do Estado Liberal. (SAVIANI, 1997, p. 1-7).

A política e, portanto, o Estado, no advento da modernidade, encontrava-se fundamentado ou no poder divino ou no poder da natureza, concepções, essas, advindas da teologia medieval que sustentou ideologicamente a visão de mundo, no feudalismo e no pensamento renascentista que, embora atribuísse ao homem o poder político, na verdade este é concebido como de origem natural, intrínseca ao próprio homem.

A obra clássica que funda o pensamento político moderno é a obra de Maquiavel⁴³,

⁴³ Nicolau Maquiavel nasceu em 1469 e viveu até 1527. “Foi ele o primeiro grande pensador liberal da Idade Moderna. Viveu em plena Renascença (...). Chegou a ser incumbido de missões diplomáticas na Itália e no estrangeiro, para tratar de interesses da República. Esteve na França de Luís XII e na Alemanha do Imperador Maximiliano. Foi na Alemanha que percebeu a importância dos exércitos nacionais e permanentes, que tanto ressalta em *O Príncipe*, como critica e ataca os exércitos mercenários. No ano de 1512, os ventos políticos tomaram outro rumo em Florença, pois a república foi absorvida nos redemoinhos da luta entre o Papa Júlio II e o Rei da França, Luís XII. Os Médicis, que haviam sido derrotados 14 anos atrás, voltaram ao poder e Maquiavel perdeu o emprego. Refugiou-se no interior, nos arredores de Florença, num lugarejo chamado São Cassiano, e ali escreveu *O Príncipe*, um pequeno livro com objetivo imediato, calculado. Desejava com ele agradar aos senhores do momento e voltar ao antigo cargo”. (Bandeccchi, 1981).

que procura dar novas interpretações diante da atual realidade histórica que a modernidade, especialmente na Itália, apresentava. Através de sua obra, Maquiavel nega o fundamento divino da política.

3.1 A Concepção Clássica de Estado Liberal

3.1.1 O Estado em Nicolau Maquiavel

Maquiavel propõe-se a fazer um estudo das práticas dos principados e das relações do príncipe com o povo e deste com o príncipe. Para tanto, parte da seguinte observação a respeito dessa relação recíproca:

como aqueles que, para pintar uma paisagem, se colocam abaixo, na planície, para melhor considerar o aspecto das montanhas e das alturas, e se põem no alto para melhor observar o vale, da mesma forma, para conhecer perfeitamente a natureza dos povos, convêm ser príncipe, e para conhecer a dos príncipes, ser um membro do povo (MAQUIAVEL, 1981, p. x).

Maquiavel procura demonstrar, em seus escritos, como o verdadeiro príncipe deve agir e relacionar-se com os súditos. Entre as intenções de sua obra está a de atingir os príncipes italianos que, segundo ele, por falta de agirem com astúcia, e por não usarem o rigor necessário, teriam deixado ruir o império. Considera, também, covarde a atitude de todos os príncipes italianos, por haverem perdido seus estados, depois de longo período de posse, entregando-os a estrangeiros.

Aqui ele revela seu desejo mais íntimo, que vai muito além dos interesses que o levaram a escrever *o Príncipe*. A causa foi a necessidade, mas, no final, muda a trilha e expõe os que levaram a Itália a tantas divisões e facções.

Segundo Bandecchi, (1981), Maquiavel não chegou a ver o resultado de sua obra, pois nem sequer a viu impressa. O ideal de *O Príncipe* fez sucesso após sua morte. “Os originais entregues a Lourenço de Médici (...) ficaram esquecidos. Somente em 1531 o seu

livro foi publicado com as licenças da Igreja, no reinado do Papa Clemente VI, e sem nenhum alarde” Passados vinte e seis anos da autorização de Clemente VI, é que *O Príncipe* foi colocado no *Index*, no ano de 1557, pelo Concílio de Trento, no papado do Sumo Pontífice Paulo IV

Maquiavel não se limitou a um ensaio opinativo sobre a política. Fez um estudo do contexto político da história italiana de sua época e de períodos anteriores sobre os quais formulou seu pensamento político. Dele diz Rodrigo (2002, p.13) que o conhecimento que tinha sobre as coisas antigas, adquirido na leitura dos clássicos, ao lado de sua experiência do mundo moderno, que obteve por ter sido um militante político, foram aplicados numa reflexão que procurava, primordialmente, compreender qual era a lógica própria que regia as relações de poder nas mais diversas circunstâncias.

Ainda segundo Rodrigo (2002), tendo como preocupação central a discussão do papel do Estado dessacralizado, seu projeto político “apontava, essencialmente, para a construção de um estado forte, unificado e voltado para o bem comum”. Maquiavel encontrava na Itália de seu tempo, um contexto cuja realidade completamente antagônica, era caracterizada pela instabilidade produzida o pelas dissensões internas entre cidades e famílias poderosas, assim como pela cobiça de outros países em relação a parcelas do território italiano. É com o pensamento de Maquiavel que a política passa a ser concebida no âmbito do antropocentrismo e do humanismo, em contraposição ao teocentrismo medieval. Sua obra constitui um marco do liberalismo moderno. Considera o poder do soberano (Príncipe) oriundo da natureza humana e não do poder divino como, até então, havia sido concebido.

Em *O Príncipe*, é retratada a natureza dos principados afirmando que “todos os estados, todos os domínios que existiram ou existem e possuem império sobre os homens, foram ou são repúblicas ou principados. Os principados são hereditários quando o príncipe os recebe por sucessão, por longo tempo, ou são novos” (MAQUIAVEL, 1981, p. 31). Quanto aos novos, Maquiavel refere-se às repúblicas e, na obra *O Príncipe*, deixa claro que trataria disso noutra obra⁴⁴. *O Príncipe* trata, portanto, de *como os principados hereditários podem ser*

⁴⁴ Maquiavel tratou das repúblicas na obra *Discursos Sobre a 1ª Década de Tito Lívio*, escritos entre 1513 e 1519. (BANDECCHI, 1981, p.32).

conquistados e mantidos. Maquiavel foi pioneiro em reconhecer a origem humana do poder e o limite dos príncipes. Já demonstra o limite do poder do príncipe quando trata da tomada do poder com ajuda dos homens insatisfeitos com o príncipe que o depõem, ao observar que “(...) não poderá conservar como amigos aqueles que o ajudaram na conquista, pois que não serão satisfeitos como esperavam e se revoltarão, porém como lhes deve a ascensão não terá meios de usar contra eles medidas enérgicas” (MAQUIAVEL, 1981, p. 33).

Maquiavel pretende, em sua obra mostrar como se pode modelar a sociedade e dar forma ao Estado. Para ele,

A Monarquia, longe de ser o melhor regime, como advogava boa parte da filosofia política clássica, representa apenas um mal menor, enquanto alternativa ao caos social ou à licença. Parece ser este, basicamente, o ponto de vista pelo qual se orienta a redação de *O Príncipe*, e não uma adesão pessoal – menos ainda oportunista, como querem alguns – do autor ao regime monárquico”. (RODRIGO, 2002, p. 39).

Afirma Maquiavel que os principados hereditários não apresentam grande dificuldade de manutenção. Já os novos necessitam de atenção especial.

No outro pólo, o que apresenta maior grau de dificuldade política, tanto em relação à conquista quanto à manutenção, estão os principados inteiramente novos, aqueles em que ocorre ao mesmo tempo o surgimento de um príncipe – alguém passa de particular a príncipe – e o nascimento de um estado. (Idem, 2002, p. 41).

Ao contrário do que ocorria no modelo feudal de governo, em que o príncipe se associava à nobreza, para Maquiavel o príncipe deve fazer o pacto com o povo. Qual povo? Certamente o povo a que Maquiavel se refere era a pequena e média burguesia. Não poderia ser a nobreza porque com esta rompe ao defender outra forma de governo; o povo, em geral, ainda se encontrava na condição de súditos da nobreza, portanto servos. O povo insatisfeito, desejoso de outra forma de governo era a burguesia emergente, aquela que, em breve, será a classe dominante capitalista. “Aquele que, contra o povo e pelo favor dos grandes, se torna príncipe, deve, antes de qualquer outra coisa, procurar conquistar o povo”. (Idem, 2002).

Segundo Maquiavel se, para conquistar um domínio, o príncipe necessita usar a violência, o mesmo não pode fazê-lo para manter o território conquistado. Um governo não se mantém somente pelas armas. É preciso uma sustentação popular.

(...) considero infelizes os príncipes que, tendo a multidão como inimiga, são obrigados a usar meios extraordinários para assegurar-se no poder. Aquele que tem um pequeno número de inimigos pode garantir sua segurança facilmente e sem muito tumulto; mas quem tem todos como inimigos jamais estará seguro: quanto maior crueldade manifesta, mais fraco se torna seu principado. O caminho mais seguro é, portanto, ganhar a amizade do povo (MAQUIAVEL, 1981, p. 37).

A República é a forma sublime de convivência humana porque o povo nela participa tendo o Estado a finalidade de promover o bem comum. No entanto, o povo que participa da República não compreende a população em geral e sim uma minoria dela.

Designando o segmento com maior capacidade de organização, o povo ou *popolo grasso* compreendia os burgueses das corporações mais importantes, e, de modo geral, pequenos e médios comerciantes, artesãos, financistas e proprietários. A plebe, ou *popolo magro*, abarcava tanto as artes menores, desvinculadas de qualquer corporação, quanto os trabalhadores mais miseráveis e sem especialização, como os da arte da lã. Este último segmento era desorganizado e freqüentemente privado de direitos políticos, não tendo acesso aos conselhos e magistraturas. Só o *popolo grasso* lograva participar dessas instituições, numa proporção que variava ao sabor do resultado das lutas civis que, via de regra, marcavam a história das repúblicas italianas em geral e, em especial, a de Florença. Assim, a participação popular não abrangia todos os homens, ‘mas apenas mais que uma minoria – que é até onde, tecnicamente, se compromete o termo *república*’ (RODRIGO, 2001, p. 52; DE GRAZIA, 1993, p. 191).

O mérito maior de Maquiavel está em dar ao governo a marca do homem. Esta será a tônica de todos os pensadores que, doravante, se propuserem a pensar o Estado.

Se o secretário florentino imprimiu uma marca tão profunda, tão indelével, na ciência e na arte do poder, foi por ter proclamado com tanta força tranqüila a separação radical entre a política e a moral corrente, entre a autonomia da

política e sua prioridade: *a política em primeiro lugar*. Separação, autonomia, prioridade que são tão afirmadas nos *Discursos* quanto em *O Príncipe*. (CHEVALLIER, 1982, p. 266).

Maquiavel defende, portanto, o poder do príncipe contrapondo-se ao poder da Igreja. Critica o rei da França, Luis XII, sucessor de Carlos VIII que em 1498, ocupou a Itália, e afirmou que, ao invés de observar uma série de cuidados básicos, incorreu em erro ao fortalecer a Igreja.

(...) logo que se encontrou em Milão fez o contrário, dando ajuda ao Papa Alexandre para que ocupasse a Romanha. Nem lhe ocorreu que com essa deliberação se enfraquecia, afastando os amigos e os que se tinham chegado a ele e fortificava a igreja ...Luis cometeu, portanto, cinco erros: acabou com os menos poderosos, fortaleceu ainda mais um poderoso da Itália (o Papa), chamou um estrangeiro poderosíssimo, não veio habitar na Itália e não fundou colônias. (MAQUIAVEL, 1981, p. 38-39).

Para Maquiavel, os meios justificam os fins. “Os meios são sempre considerados honráveis e louvados por cada um: pois o vulgo opina apenas sobre o que vê e o que advém; ora neste mundo só existe o vulgo; e o pequeno número não conta de forma alguma, quando o grande número tem em que se apoiar” (Idem, 1981, p.X).

Tendo o príncipe o dever de garantir a ordem pelo uso da força, Maquiavel não considera a crueldade do príncipe um erro. Para ele, a crueldade do príncipe em relação aos vencidos é algo lícito, distinguindo apenas a maneira como a crueldade é praticada. Ao fazer referência à crueldade praticada por Agátocles⁴⁵, assim se expressa;

Poderia alguém achar estranho como Agátocles e muitos iguais a ele, depois de inúmeras traições e crueldades, pudessem viver sossegadamente em sua pátria e defenderem-se de seus inimigos externos, enquanto muitos outros, igualmente cruéis, não puderam, nem na paz nem nos tempos duvidosos de guerra, conservar o poder. Creio que isto resulte da maneira boa ou má com que a crueldade é praticada. Bem praticadas podem-se chamar (se do mal e lícito falar bem) as que são feitas de uma só vez, por necessidade de

⁴⁵ Tornou-se príncipe de Siracusa em 317 a. C. Morreu em 289 a. C. (Maquiavel, 1981, p. 58)

segurança, não mais insistindo nelas e, sim, transformando-as o mais possível em benefício para os súditos. Mal praticadas são aquelas que, mesmo sendo poucas no começo, com o correr do tempo vão aumentando ao invés de se extinguirem. (MAQUIAVEL, 1981, p. 61).

Para Maquiavel, o principado civil é aquele em que o príncipe chega ao poder com o consentimento do povo. Não é um consentimento oriundo da consciência coletiva do que seja melhor para o conjunto da população. É, sim, uma fuga das opressões em busca de um protetor ao qual o povo se submete. “O povo, por sua vez, quando nota que não pode competir com os grandes, favorece a um deles e o faz príncipe para ficar sob sua proteção” (Idem, 1981, p. 63).

A preocupação de Maquiavel é destituir o poder divino e da igreja da política. “A essência do problema é que Maquiavel, tão político, tão do estado e, também tão romano dos tempos antigos e, na mesma linha, tão italiano e Florentino do Renascimento, só admite o sacrifício, só proclama a beleza do sacrifício, se oferecido a esta instituição puramente humana: *o Estado, armadura e abrigo da pátria terrena*” (CHEVALLIER, 1982, p. 271).

O Estado mantém-se coeso pelo uso da força. As leis não resultam de uma convenção social e, sim, da vontade do príncipe. Para que elas sejam cumpridas, é preciso um poder que as faça valer. O súdito cumpre a lei porque o poder da força assim o obriga. “Os Estados, sejam novos, velhos ou mistos, têm nas boas leis e nos bons exércitos os seus principais sustentáculos”. E , continua o autor , “como não podem existir boas leis onde não há bons exércitos e onde” houver bons exércitos as boas leis são vitais, deixarei de lado as leis e falarei dos exércitos (MAQUIAVEL, 1981, p. 72). Defende que as forças devem ser próprias e não de exércitos mercenários. Estes não seriam fiéis ao príncipe, agindo apenas por interesse imediato.

Percebe-se que a lei e a força são uma a garantia da outra. Por isso, o príncipe deve estar constantemente ocupado com a guerra.

Um príncipe, portanto, não deve ter outro objetivo nem outro pensamento, nem se dedicar a outra coisa, que não a arte da guerra, suas regras e regulamentos, porque esta é a única atividade que se espera de quem comanda. E tal é sua importância que não só mantêm os príncipes de sangue

como eleva simples cidadãos ao principado... Deve, portanto, sempre dedicar-se a arte da guerra, o que pode fazer de dois modos com a ação e com o estudo. Pela ação precisa manter os exércitos disciplinados e preparados (...) quanto aos estudos, deve o príncipe dedicar-se ao conhecimento da história e examinar as ações dos grandes homens, ver como eles se conduziram na guerra, procurar as causas de suas vitórias e derrotas, para que estas se afastem e aquelas o coroaem. (MAQUIAVEL, 1981, p. 81-82).

Em síntese, o que está em jogo é o uso da força. A Guerra é o segredo do sucesso do príncipe.

Para Maquiavel, os homens são essencialmente maus. O príncipe deve estar atento para esse fato e evitar ser bom demais “... o homem que pretender em todas as partes fazer profissão de bondade encontrará sua desgraça num mundo repleto de homens perversos” (Idem, p. 84). Ao afirmar que “se para o príncipe é melhor ser amado ou ser temido, ou vice-versa”, Maquiavel acredita que “certo é que o melhor seria ambas as coisas. Mas é difícil ajuntá-las. Assim, entre uma e outra é muito mais seguro ser temido que amado”. Afirma isso porque acredita que os homens são essencialmente maus.

(...) o amor cria um vínculo de gratidão que se rompe facilmente, porque o homem é de mau caráter, enquanto o temor é seguro pelo liame do receio do castigo, que traz o homem submetido (...) O príncipe deve, sobretudo, não apropriar-se dos bens alheios porque os homens esquecem mais facilmente a morte do pai do que a perda do patrimônio (...) O amor dos homens depende deles enquanto o temor depende da vontade do príncipe e que, assim sendo, um príncipe sábio deve preferir o que depende dele e não dos outros, evitando, apenas, ser odiado. (Idem, 1981, p. 90-91).

Poderíamos imaginar que o bem-estar dos súditos estaria garantido pelo empenho da palavra de seu príncipe, no entanto, não há garantia de que isso ocorra porque o que importa ao príncipe é o poder, o domínio. Sobre isso, Maquiavel salienta que:

Todos sabem quanto é louvável um príncipe cumprir a palavra empenhada e viver com integridade e não com ardis. No entanto, os fatos provam que houve príncipes que realizaram grandes coisas e não deram nenhum valor à sua palavra, e que, pela astúcia, ludibriaram os homens e suplantaram os que agiam com lealdade. Por aí se vê que há duas maneiras de lutar: uma, pelas

leis; outra, pela força. A primeira é própria dos homens, a segunda, dos animais. Mas como a primeira muitas vezes é inócua, convêm o uso da segunda. (MAQUIAVEL, 1981, p. 92).

A maldade humana não constitui, para Maquiavel, uma natureza imutável. É uma propensão intrínseca ao homem que pode ser controlada.

Ao referir-se a elas, empregando termos como propensão, disposição, impulsos, apetites, tendências, Maquiavel atribui-lhes certa flexibilidade, deixando aberta a possibilidade de que sejam modificadas e controladas. Nesse interstício a lei pode e deve agir, já sem ela os homens abandonam-se aos seus impulsos naturais e entregam-se a todos os excessos, corrompendo-se facilmente em troca de algumas poucas vantagens. Compete aos ‘legisladores das repúblicas e reinos impor um freio aos apetites dos homens, tirando-lhes toda a esperança de errar impunemente’ (RODRIGO, 2002, p. 37).

A lei fica, então, submetida à força. A oposição não existe senão para ser aniquilada. Esta aniquilação é fonte de fortalecimento do príncipe e não de enfraquecimento.

Os príncipes engrandecem-se quando superam as dificuldades e dominam as oposições. Por isso, quando a fortuna quer engrandecer um príncipe novo, que necessita de mais renome que o hereditário, lhe dá inimigos, a fim de que tenha a oportunidade de abatê-los e subir, valendo-se dos próprios degraus que os adversários lhe oferecem. Daí julgarem muitos que um príncipe inteligente deve, quando oportuno, provocar, com habilidade, movimentos contra ele, para depois, sufocando-os, engrandecer-se ainda mais. (MAQUIAVEL, 1981, p. 106).

Além de temido, o príncipe pode ser estimado e isso se dá pelos seus feitos. Assim, “o que mais contribui para que o príncipe seja estimado é a realização de grandes empreendimentos e a prática de atos edificantes” (Idem, p.110).

Embora Maquiavel tenha admitido o limite do poder do príncipe, não há espaço para a contestação do poder. O príncipe deve ser temido e obedecido, numa relação de servidão. Não há cidadão e governante, há súdito e governante. A contestação ao governante é concebida como infidelidade e mau caráter; deve, portanto, ser punida. Referindo-se aos que não concordam com o poder do príncipe, Maquiavel observa que

Os que não se vinculam devem ser examinados de dois modos. Ou assim se comportam por pusilanimidade e falta de caráter e, então, o príncipe deve servir-se deles, máxime quando são bons conselheiros, para que o adulem na prosperidade e não os receie na adversidade. Há, ainda, os que não se obrigam para com o príncipe por argúcia e oculta ambição, porque pensam mais em si do que nele. Destes deve o príncipe se cuidar, e temê-los como se fossem inimigos declarados, por que sempre, quando estiver na adversidade, procurarão arruiná-lo. (...) um príncipe prudente deve procurar ser indispensável aos seus súditos para que eles dependam sempre do Estado e dele. E, com isto lhe são sempre fiéis. (MAQUIAVEL, 1981, p. 64-66).

Citando Koyré

Com Nicolau Maquiavel, estamos de fato num mundo completamente diverso. A idade Média está morta; mais do que isso, é como se ela nunca tivesse existido. Todos os seus problemas: Deus, salvação, ligação entre o lá em cima e o cá em baixo, justiça, fundamento divino do poder, nada disso tudo existe para Maquiavel. Há uma única realidade, *a do Estado*, um único fato, *o do poder*. E um problema: como se afirma e se conserva o poder do estado. (...) O imoralismo de Maquiavel é simplesmente lógica. Do ponto de vista em que ele se colocou, a religião e a moral são apenas fatores sociais. São fatos que é necessário saber utilizar, com os quais é preciso contar. E só. Dentro de um cálculo político, cumpre levar em conta todos os fatores políticos: que peso pode ter um juízo de valor sobre a soma? De nenhum modo modificar o resultado. (KOYRE, apud. CHEVALLIER, 1982, p. 275).

Deste modo, podemos concluir que a contribuição de Maquiavel foi a de atribuir ao universo da política uma desvinculação do poder religioso, desvinculando a política da moral, alertando o príncipe para as adversidades do poder e contestando o desmando dos príncipes da Itália da época.

(...) atribui a desordem e a fragmentação políticas em que a Itália se vê mergulhada à corrupção das instituições, cuja responsabilidade é imputada à ambição dos poderosos e, acima de tudo, à incapacidade dos governantes. O desafio que Maquiavel procura enfrentar consiste em responder como se pode, partindo dessa realidade, efetivar um projeto político direcionado para o pólo oposto, ou seja, como passar do *vivere corroto*, quando as instituições e as leis não são respeitadas, para o *vivere civile*, uma vida política ordenada pelas leis". (RODRIGO, 2002, p. 32).

O Estado, para Maquiavel, é o soberano com mãos de ferro, personificado na figura do príncipe que é o controlador, pelo uso da força, da maldade natural dos homens. É o governo do terror. Não há cidadãos, há súditos; não há consciência política, há medo; não há exercício de cidadania, há obediência. Podemos concluir que

Maquiavel encontra sua forma particular de enfeixar-se dentro do plano político, aparentemente rompendo-o para buscar sustentação em uma análise da natureza humana. Sua obra corre em dois planos: de um lado, indicações mais ou menos precisas sobre a fundação e manutenção de um estado estável, com os tipos de governo possíveis, seus perigos e suas virtudes; de outro lado; apelos a observações sobre a natureza humana, suas fraquezas e os moldes gerais de seu comportamento. (...) o racionalismo do príncipe é a primeira figura do estado e da razão no mundo moderno: explica por não se explicar, vale dizer, tem a concreção real das formas ideológicas, e abre as picadas que serão desbravadas pela filosofia política. (SADER, 1993, p. 119-122).

No pensamento de Maquiavel não há lugar para a educação, a não ser para formar no homem a consciência de dever e submissão. A concepção maquiaveliana de homem é pautada pelo inatismo, por uma idéia de que o homem possui uma essência, uma índole perversa e que o único meio de torná-lo sociável é submetê-lo à obediência pela força.

Segundo Rodrigo (2002, p. 58), na perspectiva maquiaveliana, quando estão ociosos, os homens caminham para uma direção errada, corrompendo a política e os costumes: a tranqüilidade gera ócio e o ócio produz a desordem que conduz à ruína (cf. Maquiavel, 1994 – HF, V. 1:223). “Os períodos de ócio ou indolência gerados pela paz conduzem à ruína política, visto que o afrouxamento dos imperativos da necessidade oferece ao homem um excesso de escolha. Tendo oportunidade para exercer o livre arbítrio, sua propensão para o mal leva-o, habitualmente, a escolhas desastrosas...”.

Nesta perspectiva, a educação para a autonomia, para a cidadania, como se pretende na ótica da classe trabalhadora não só é impossível como seria um ato extremamente negativo para a classe burguesa.

Não é de se estranhar que, em tempos recentes, práticas inspiradas nos princípios

maquiavelianos tenham sido utilizadas, embora para legitimar e sustentar um contexto social diferente daquele em que viveu Maquiavel.

A Ditadura Civil Militar, no Brasil, chegou, inclusive, a ultrapassar o princípio maquiaveliano de não ter o povo como inimigo. Transformou todos os cidadãos em suspeitos, portanto, possíveis inimigos. O regime colocou nas ruas um efetivo de policiais que saiu procurando e inventando inimigos do regime, mesmo onde não os havia. O período chamado de abertura política talvez tenha representado a necessidade de conquista da confiança do povo, em especial da classe média, e a queda do regime militar acabou tendo duplo significado: o regime caiu na descrença da população e também de boa parte dos representantes do capital. Contudo, a saída do regime militar não significou uma revolução e, sim, uma “saída para o alto”⁴⁶.

O governo militar pautou-se pelo uso da força (coerção) e pelo uso da ideologia de segurança nacional (persuasão). Através deste expediente, prestou um serviço importante à expansão do capitalismo internacional comandado pelos Estados Unidos da América, difundindo a dependência econômica, a subordinação cultural e o atrelamento das políticas sociais ao ideário liberal no contexto do imperialismo norte-americano. Para compreender isso, tem grande validade a obra de Maquiavel.

3.1.2 – O Estado em Thomas Hobbes⁴⁷

Hobbes dá um passo além na idéia de Estado como poder que emana do próprio homem, assim como preconizou Maquiavel. Há, portanto, características distintas no pensamento de Hobbes. O Estado como instituição política gerada pelo pacto social, encontra em Hobbes o fundamento no uso da força porque, para ele, os homens se encontram em estado natural de guerra, na medida em que cada um procura defender seu direito com suas próprias

⁴⁶

⁴⁷ Thomas Hobbes foi um “pensador inglês que viveu entre 1588 e 1679, de concepção rigorosamente materialista e mercantilista...” (SANDRONI, 1998, p.161)⁴⁷.

forças. Por isso,

(...) os pactos, sem a força não passam de palavras sem substância para dar qualquer segurança a ninguém. Apesar das leis naturais – que cada um respeita quando tem vontade de respeitar e fazer isso com segurança, se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros. (HOBBS, 2001, p. 128).

Vemos que a condição dos súditos fundamenta-se em confiar num poder: a força. Desse modo, o súdito abre mão de qualquer poder de reivindicação. Entrega seu destino a um homem ou a um grupo deles e passa a confiar no que eles determinarem.

Estando os homens num constante estado de guerra, que é o estado natural,

A única forma de constituir um poder comum, capaz de defender a comunidade das invasões dos estrangeiros e das injúrias dos próprios comuneiros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio trabalho e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda a força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possam reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. (HOBBS, 2001, p. 130).

O súdito é um sujeito que, submisso ao representante, aceita suas ordens como legítimas e naturais. Todos devem submeter suas vontades à vontade do representante e suas decisões à sua decisão. Isso é mais do que consentimento ou concórdia, pois se resume numa verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: “cedo e transfiro meu direito de governar a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de que transfiras a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações”. Feito isso, à multidão assim unida numa só pessoa se chama estado, em latim *civitas*. Esta é a geração daquele enorme Leviatã, ou antes – com toda reverência – daquele deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa. (HOBBS, 2001, p. 130,131).

Assim, Hobbes concebe o Estado, como um poder que não emana de Deus, mas o representa. Distingue-se do Estado medieval apenas pela origem, ou seja, agora é o próprio homem que delega esse poder. O “cidadão” é tanto melhor quanto mais temer ao próprio Estado que criou. O medo e a sujeição dão autoridade ao Estado. É a política do terror. Ou não?

Graças à autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe atribuído o uso de gigantesco poder de força que o terror assim inspirado o torna capaz de confirmar as vontades de todos eles, no domínio da paz em seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste a essência do estado, que pode ser assim definida: “uma grande multidão institui a uma pessoa, mediante pactos recíprocos uns com os outros, para em nome da cada um como outrora, poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum”. Soberano é aquele que representa essa pessoa. Dele se diz que possui poder absoluto. Todos os outros são súditos (HOBBS, 2001, p. 131).

Qual é a origem do poder do soberano? Não está mais no poder divino nem na natureza. Vem da dominação feita pela guerra ou pelo consentimento dos súditos.

O poder soberano pode ser adquirido de duas maneiras. Uma delas é a força natural, quando um homem obriga seus filhos a se submeterem, e esses a submeterem seus descendentes, à sua autoridade, na medida em que é capaz de destruí-los, em caso de recusa. Ou quando um homem sujeita, por meio da guerra, seus inimigos à vontade, concedendo-lhes a vida com essa condição. A outra maneira é quando os homens concordam entre si em se submeterem a um homem, ou a uma assembléia de homens, voluntariamente, com a esperança de serem protegidos por ele contra tudo. Este último pode ser chamado um Estado Político, ou um estado por instituição. Ao primeiro pode chamar-se um estado por aquisição. (Id. *ibid*)

Na concepção hobbesiana, não há espaço para o súdito questionar o poder instituído.

Aqueles que estão submetidos a um monarca não podem sem licença deste renunciar à monarquia, voltando à confusão de uma multidão desunida, nem transferir sua pessoa daquele que dela é portador para outro homem ou outra assembléia de homens. São obrigados, cada homem perante cada homem, a

reconhecer que são considerados autores de tudo quanto aquele que já é seu soberano fizer e considerar bom fazer. (...) Cada homem conferiu a soberania àquele que é portador de sua pessoa, portanto se o depuserem estarão tirando dele um direito adquirido, o que também constitui injustiça. Pois que, aquele que tentar depor seu soberano poderá ser morto ou por ele castigado devido a essa tentativa, será, então, o autor de seu próprio castigo, dado que por instituição e autor de tudo quanto seu soberano fizer. (Idem, p. 133).

Parece-nos que Hobbes não se libertou das forças do poder divino. Concebe o poder como natural apenas subscrito pelos súditos que, uma vez entregues ao soberano, estarão entregues à sorte e vontade deste. O pacto confere ao soberano um poder incondicional. É um poder que, em última instância, ainda mantém relação com o poder sagrado. O Homem não desobedece ao soberano sem desobedecer a Deus e não pode pretender questionar o poder do soberano em nome Deus poder não condizer a Sua vontade.

Quando alguns homens, desobedecendo a seu soberano, pretendem ter celebrado um novo pacto, não com homens, mas com Deus, isto também é injusto, pois não há pacto com Deus a não ser pela mediação de alguém que represente a pessoa de Deus. Conforme citado, ninguém faz pacto com Deus a não ser o lugar-tenente de Deus, o detentor da soberania abaixo de Deus (HOBBS, 2001, p.133).

A análise do pensamento de Maquiavel e de Hobbes leva-nos a concordar que “as teorias da Razão do Estado encontram seus momentos mais característicos em Hobbes e Maquiavel, para quem a necessidade de fundar o estado patrocina a passagem da alternativa moral do bem e do mal para as opções entre política da paz e política da guerra” (SADER, 1993, p. 119).

Do mesmo modo que em Maquiavel, também para Hobbes não há cidadania, há súditos. Não há consciência política de reciprocidade, de responsabilidades entre “cidadãos” (súditos) e o Estado, mas sim uma relação de medo e força. Ou é a guerra de uns contra os outros ou é a do Estado contra todos. É o governo do terror. Constitui, a exemplo do que percebemos na história das ditaduras contemporâneas, um modelo de governo autoritário. Aqui também, a educação para a cidadania, na perspectiva do homem emancipado, não encontra lugar.

3.1.3 O Estado em John Locke

Na Inglaterra do século XVII,

além das oposições entre a aristocracia medieval e a burguesia, contrapunham-se os interesses da burguesia mercantil, protegida por privilégios de monopólio, e de novos setores que procuravam quebrar estes monopólios, alterando as relações existentes no comércio internacional. Ao lado dessas forças, havia ainda uma nova classe de empresários agrícolas e novas camadas urbanas, interessadas na expansão da indústria de transformação. O resultado dos conflitos foi a derrota final do absolutismo com a Revolução Gloriosa. (MARTINS, J. C; MONTEIRO, J. P. 1991, p. VII-VIII).

Locke⁴⁸ combate o inatismo das idéias e o absolutismo político.

No estado natural, para Locke, todos nascem iguais, racionais e em liberdade; as leis da natureza encontrar-se-iam igualmente nas mãos dos indivíduos, não existindo, ainda, o espaço comunal. Os homens estabeleceriam sua identidade por meio da razão, com vistas à preservação da paz e dos direitos naturais dos outros. No entanto, no estado natural, os direitos de igualdade, liberdade e propriedade⁴⁹ – próprios desse estado – aderiam ser ameaçados, dados que alguns homens favoreciam mais a si e a seus amigos, provocando, a partir de então, um estado de guerra. Isto caracteriza o estado natural, bem como esses direitos; disso deduz Locke a necessidade de superação, pelo homem, desse estado natural. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 14).

⁴⁸ John Locke nasceu a 29 de agosto de 1632, no seio de uma família de burgueses comerciantes da cidade de Bristol. Quando estourou a revolução de 1648, seu pai adotou a causa dos puritanos e alistou-se no exército do Parlamento. Influenciado pelo racionalismo de Descartes, Locke foi filósofo, médico, economista inglês e um grande teórico do liberalismo e do empirismo num momento em que a Inglaterra passava por grandes conflitos. Defende uma monarquia constitucional, liberal e representativa, sustentando a tese de que os homens são iguais e livres por natureza e formam a sociedade por livre consentimento (o contrato social) e com base em direitos naturais, como a integridade pessoal e a propriedade. Influencia profundamente o liberalismo inglês e os teóricos deste como Smith, Ricardo e Malthus. Locke considerava o trabalho e não a terra como fonte principal do valor dos bens. Chegou a ocupar vários cargos no governo, entre eles o de Comissário da Câmara de Comércio, em 1696. Sua obra principal sobre política foi: “Dois tratados sobre o governo” (SANDRONI, 1998, p. 2000).

⁴⁹ Destacamos aqui que, para Locke, a propriedade como direito natural só faz sentido quando articulada com o trabalho humano (...).

Locke distancia-se de Hobbes, na medida em que não concebe o poder dos governantes como algo que anula o poder dos súditos. O poder não é transferido, é delegado aos governantes. “Para Locke, não há renúncia dos direitos naturais em favor dos governantes, como o queria, por exemplo, Hobbes: há um pacto para a preservação da tais direitos a todo cidadão. O poder dos governantes, portanto, deriva da sociedade, da qual o receberiam” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 15).

Locke parte do princípio de que todos os homens se encontram em perfeito estado de liberdade, liberdade essa que diz respeito ao direito à propriedade, *isto é, a vida, a liberdade e os bens*. Como dizia Maquiavel, “a única coisa que os súditos desejam preservar é a mulher e seus bens”. É do direito à propriedade que Locke parte para compreender o poder político.

Para bem compreender o poder político e derivá-lo de sua origem, devemos considerar em que estado todos os homens se acham, naturalmente, sendo este um estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem. (LOCKE, 1991, p. 217).

Para garantir esse direito à liberdade, é preciso superar o *estado de guerra* a que as pessoas são submetidas quando não há um poder maior que possa evitá-lo. Locke fundamenta nesta necessidade a origem do estado como poder regulador.

Quando os homens vivem juntos conforme a razão, sem um superior comum na Terra que possua autoridade para julgar entre eles, verifica-se propriamente o estado de natureza. Todavia, a força, ou um desígnio declarado de força, contra a pessoa de outrem, quando não existe qualquer superior comum sobre a Terra para quem apelar, constitui o estado de guerra e é a falta de tal apelo que dá ao homem o direito de guerra mesmo contra um agressor, embora esteja em sociedade ou seja, igualmente súdito. (LOCKE, 1991, p.223).

Vemos que a liberdade a que Locke se refere não é uma liberdade genérica. É a

liberdade em relação ao poder extraterreno a que a sociedade vinha sendo submetida até então. Para Locke, o homem em sociedade necessita de uma força reguladora, de um poder maior que o de cada indivíduo. Este poder, no entanto, deve originar-se do próprio homem que, em comum acordo, institui um poder comum.

A liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior na Terra, e não sob a vontade ou autoridade legislativa do homem, tendo somente a lei da natureza como regra. A liberdade do homem na sociedade não deve ficar sob qualquer outro poder legislativo senão o que se estabelecer por consentimento na comunidade, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição de qualquer lei senão o que esse poder legislativo promulgar de acordo com o crédito que lhe concedem. (Idem, p. 225).

Como a preocupação central de Locke era a garantia do direito à propriedade, trata desta como algo que o próprio homem pode atribuir a qualquer bem que a natureza disponibilizar.

Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; e esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. Retirando-o do estado comum que a natureza o colocou, anexou-lhe por esse trabalho algo que o exclui do direito comum de outros homens. Desde que este trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que se juntou, pelo menos quando houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para todos. (LOCKE, 1991, 227-228).

O trabalho, como fonte de apropriação do que ele produz, dá a base do capitalismo. Através da compra da força de trabalho, o capitalista apropria-se também dos frutos desse trabalho. Logo, o trabalhador é desapropriado e, portanto, alienado.

A natureza fixou bem a medida da propriedade pela extensão do trabalho do homem e conveniências da vida. Nenhum trabalho do homem podia tudo

dominar ou de tudo apropriar-se, nem a fruição consumir mais do que uma pequena parte, de sorte que era impossível para qualquer homem, dessa maneira, usurpar o direito de outro ou adquirir para si uma propriedade em prejuízo do vizinho, que ainda disporia de espaço para posse tão boa e tão extensa – depois que o outro tivesse arrebatado a sua –, como antes de ter-se dela apropriado. (Idem, p. 230).

Locke parte do princípio de que não há acumulação de bens para formar fortunas como acontece nos dias atuais. Compreende a distribuição das propriedades como algo racional e submetido apenas à necessidade de sobrevivência. Com o capitalismo, a propriedade tornar-se-á meio de produção de capital e será, portanto, um capital. Assim, Locke, (1991) e considera que, na realidade, é o trabalho que vai diferenciar o valor das coisas existentes; sendo assim, não é estranho como possa parecer, que a propriedade do trabalho seja capaz de contrabalançar a comunidade da terra. Logo, o capitalista saberá como fazer para ficar com o resultado do trabalho. Senão, vejamos:

assim, no começo, todo o mundo era como a América, mais ainda do que hoje o é; porque em parte alguma se conhecia o que fosse dinheiro. Descubra-se algo que tenha o uso e o valor do dinheiro entre os vizinhos, e ver-se-á o mesmo homem começar imediatamente a ampliar o que possui (LOCKE, 1991, p. 235).

Passou-se, portanto, a partir daí a mudar a lógica da economia fundada na relação mercadoria = mercadoria, para a de mercadoria = dinheiro = mercadoria.

Locke formula a primeira teoria do trabalho como fonte de renda. E o faz, contudo, tomando a propriedade da terra como meio de produção onde, pela ação do trabalho, pode-se acrescentar valor a ela.

“É o trabalho, portanto, que atribui a maior parte do valor à terra, sem o qual dificilmente valeria alguma coisa; é a ele que devemos a maior parte de todos os produtos úteis à terra; por tudo isso a palha, farelo e pão desse acre de trigo valem mais do que o produto de um acre de terra igualmente boa mas abandonada, sendo o valor daquele o efeito do trabalho”. (LOCKE, 1991, p. 233).

A teoria formulada por Locke será contestada por Marx ao analisar o processo de

produção da mais-valia. É importante percebermos como Locke descreve com precisão este processo de agregação de valor a um produto através do trabalho.

Não é simplesmente o esforço do lavrador, a labuta do ceifador e do trilhador e o suor do padeiro que se têm de incluir no pão que comemos; o trabalho dos que amansaram os bois, extraíram e prepararam os ferros e as mós, derrubaram as árvores e prepararam a madeira empregada no arado, no moinho, no forno ou em outros utensílios quaisquer, que são em grande parte indispensáveis a esse trigo, desde que foi semente a plantar-se até transformar-se em pão terá de computar-se à conta do trabalho, e receber-se como efeito deste; a natureza e a terra forneceram somente os materiais de menor valor em si. Seria estranho ‘catálogo dos artigos que a indústria fornece e utiliza, com relação a cada pão’ antes de nos chegar às mãos, se fosse possível acompanhá-los: ferro, madeira, couro, casca, tábuas, pedras, tijolos, carvão, cal, pano, tintura, piche, alcatrão, mastros, cordas e todos os materiais que se empregam nos navios que transportam qualquer dos artigos usados pelos operários em qualquer parte do trabalho; contar todos eles seria quase impossível ou, pelo menos, demasiado trabalhoso (Id. *ibid.*).

Todas as garantias do homem podem ser dadas por uma convenção que originará um poder soberano o qual fará cumprir esta garantia dando, aos que a infringirem, a penalidade necessária. Locke fundamenta, deste modo, a origem da sociedade política.

(...) haverá sociedade política somente quando cada um dos membros renunciar ao próprio poder natural, passando-o às mãos da comunidade em todos os casos que não lhe impeçam de recorrer à proteção da lei por ela estabelecida. E assim, excluindo-se todo julgamento privado de qualquer cidadão particular, a comunidade torna-se árbitro em virtude de regras fixas estabelecidas, indiferentes e as mesmas para todas as partes, e, por meio de homens, que derivam a autoridade da comunidade para execução dessas regras, decidem todas as diferenças que surjam entre quaisquer membros da sociedade com respeito a qualquer assunto de direito, e castiga as infrações cometidas contra a sociedade com as penalidades estabelecidas pela lei; por esse meio é fácil distinguir quem está e quem não está em sociedade política. (LOCKE, 1991, p. 249).

É ilegítimo qualquer poder que venha de outra natureza que não a da convenção coletiva. Contraria, portanto a monarquia da época.

Do que ficou dito é evidente que a monarquia absoluta, que alguns consideram o único governo no mundo, é, de fato, incompatível com a sociedade civil, não podendo por isso ser uma forma qualquer de governo civil, porque o objetivo da sociedade civil consiste em evitar e remediar os inconvenientes do estado de natureza que resultam necessariamente de poder cada homem ser juiz em seu próprio caso, estabelecendo-se uma autoridade conhecida para a qual todos os membros dessa sociedade podem apelar por qualquer dano que lhe causem ou controvérsia que possa surgir, e à qual todos os membros dessa sociedade terão de obedecer. Onde quer que existam pessoas que não tenham semelhante autoridade a que recorrerem para decisão de qualquer diferença entre elas, estarão tais pessoas no estado de natureza; e assim se encontra qualquer príncipe absoluto em relação aos que estão sob seu domínio. (LOCKE, 1991, p.250).

Há o perigo de estar sob o domínio de um poder absoluto que não dá garantias de ser justo e proporcionar o bem-estar da coletividade.

Quem pensa que o poder absoluto purifica o sangue do homem e corrige a baixeza da natureza humana precisa ler a história desta ou daquela época para se convencer do contrário. Aquele que fosse insolente e injurioso nas florestas da América não seria muito melhor sentado em um trono, no qual talvez se descubram saber e religião para justificar tudo quanto faça aos súditos, silenciando a espada, de fato, todos quantos ousem pô-lo em dúvida; porquanto poder-se-á ver facilmente o que é a proteção da monarquia absoluta, que espécie de pai para o país faz com que os príncipes sejam, e a que ponto de felicidade e segurança leva a sociedade civil, onde esta espécie de governo atinge a perfeição, quando se examina a última narrativa do que é o Ceilão. (Idem, p. 251).

O único poder legítimo, e que está acima de qualquer outro, é o poder da lei resultante da convenção da maioria que constitui uma sociedade.

(...) assim sendo, o que dá início e constitui realmente qualquer sociedade

política nada mais é senão o assentimento de qualquer número de homens livres capazes de maioria para se unirem e incorporarem a tal sociedade. E isto, e somente isto deu ou podia dar origem a qualquer governo legítimo no mundo. (Idem, p. 254).

A pessoa ou grupo de pessoas que compõem o governo deixa de ter o poder absoluto e a vontade própria como princípio das ações. A lei, emanada da convenção coletiva, aplica-se também aos governantes e estes estarão submetidos a ela.

O poder da sociedade ou o legislativo por ela constituído não se pode nunca supor se estenda mais além do que o bem comum, mas fica na obrigação de assegurar a propriedade de cada um, provendo contra os três inconvenientes acima assinalados, que tornam o Estado de natureza tão inseguro e arriscado. E assim sendo, quem tiver o poder legislativo ou o poder supremo de qualquer comunidade obriga-se a governá-la mediante leis estabelecidas, promulgadas e conhecidas do povo, e não por meio de decretos extemporâneos; por juízes indiferentes e corretos, que terão de resolver as controvérsias conforme essas leis; e a empregar a força da comunidade no seu território somente na execução de tais leis, e fora dele para prevenir ou remediar malefícios estrangeiros e garantir a sociedade contra incursões ou invasões. E tudo isso tendo em vista nenhum outro objetivo senão a paz, a segurança e o bem público do povo. (LOCKE, 1991, p. 266).

Com isso, Locke fundamenta a necessidade da submissão dos governantes à vontade geral, sem que esses possam usar do poder como bem entenderem. A lei é a expressão da vontade geral e submete cada um, partidário ou não desta convenção, e o próprio governante que estiver no uso do poder. Segundo Locke:

Todo o poder que o governo tem destinado-se tão só ao bem da sociedade, da mesma forma que não deve ser arbitrário ou caprichoso, também deve ser exercido mediante leis estabelecidas e promulgadas, para que não só os homens possam saber qual o seu dever, achando-se garantidos e seguros dentro dos limites das leis, como também para que os governantes, mantidos dentro de limites, não fiquem tentados pelo poder que têm nas mãos a entregá-lo para fins tais mediante medidas tais de que os homens não tivessem conhecimento nem aprovassem de boa vontade. (Idem, p. 270).

Uma vez instituído um governo pela representatividade, não poderá mais o súdito pretender outro governo. Assim ocorre com o poder legislativo que, tendo o poder de fazer as leis, não pode atribuí-lo a outros. Estaria, com isso, negando a legitimidade que lhe foi dada pelo pacto social.

E quando o povo disser, sujeitar-nos-emos a regras e seremos governados por leis feitas por estes homens, e, dessa forma, ninguém mais poderá dizer que outros homens lhes façam leis; nem pode o povo ficar obrigado por quaisquer leis senão as que forem promulgadas pelos que escolheu e autorizou a fazê-las. Sendo o poder do legislativo derivado do povo por concessão ou instituição positiva e voluntária, o qual importa somente fazer leis e não em fazer legisladores, o legislativo não terá o poder de transferir a própria autoridade de fazer leis, colocando-a em outras mãos. (LOCKE, 1991, p. 272).

O poder executivo não pode legislar, pois, para tanto, é constituído o poder legislativo. Quando isso ocorrer, o governo torna-se ilegítimo e o pacto instituído acha-se corrompido. Rompido o pacto, assim como o governo se desvirtuou o povo, ele também poderá fazer uso da força e instituir um novo estado.

Neste ponto pode perguntar-se que acontecerá se o poder executivo, sendo senhor da força da comunidade, a empregar para impedir a reunião e ação do legislativo, conforme o exigirem a constituição original ou as necessidades do povo? Digo empregar a força sobre o povo sem autoridade, e contrariamente ao cargo confiado a quem assim procede, constitui estado de guerra com o povo, que tem o direito de restabelecer o poder legislativo no exercício dos seus poderes; porquanto, tendo instituído um poder legislativo com a intenção de que exercesse o poder de elaborar leis, ou em certas épocas fixadas ou quando delas houvesse necessidade, se qualquer força o impedir de fazer o que é necessário à sociedade, de que dependa a segurança e a preservação desta, o povo tem o direito de removê-la pela força. Em todos os estados e condições, o verdadeiro remédio contra a força sem autoridade é opor-lhe a força. O emprego da força sem autoridade coloca sempre quem dela faz uso num estado de guerra, como agressor, e sujeita-o a ser tratado da mesma forma. (Idem, p. 277).

Para Locke, o Estado é o poder maior originário do povo que se materializa no Legislativo. Quando o Executivo passa a legislar, o Estado se corrompe. Isso é uma característica marcante das ditaduras, nas quais o executivo legisla, executa e julga, tudo ao mesmo tempo.

Pode-se concluir que, para Locke, o Estado emana do poder do povo que pelo pacto o institui, e esse poder encontra-se sob controle deste povo que o instituiu. Ao contrário do que defenderam Maquiavel e Hobbes, há espaço para a contestação do poder na medida em que, além de submeter o governante ao pacto, pode também depô-lo. No entanto, a contestação que Locke admite é limitada, uma vez que parte do princípio de que a sociedade é naturalmente dada em condições de igualdade e de liberdade cabendo apenas ao governante “gerenciar” esta condição.

O pensamento de Locke pode ser sintetizado no seguinte esquema: o homem se encontra em estado de natureza livre. Liberdade esta dada pelo direito à propriedade. A defesa desta pode gerar o estado de guerra que se dá pela ausência de um poder regulador. Para garantir esta liberdade, os homens podem constituir uma sociedade política.

Locke lança as bases para a explicação da cidadania na modernidade. Uma cidadania que, antes de tudo, expressa a condição burguesa de organização social.

A partir do que se expôs do pensamento lockiano sobre a necessidade da criação do poder político materializado no Estado na modernidade em sua primeira formação histórica humana: a condição de ser cidadão, isto é, a cidadania. A formulação do conteúdo histórico de tal condição do ser social, em Locke, é derivada de seu empirismo e do jusnaturalismo, mas, sobretudo, do momento histórico em que viveu. Poderíamos dizer, a partir das referidas obras de Locke que a cidadania é, em si, uma esfera social dotada de materialidade, a materialidade da esfera política na sociedade civil. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 17).

Acrescenta o autor:

Convém, contudo, destacar qual o contexto de tais formulações de Locke. Trata-se da formação das bases econômicas para a institucionalização política

do capitalismo: novas formas históricas para o Estado, para a sociedade, para a racionalidade econômica, para as esferas pública e privada e para o ser social. A nova condição do ser humano, a de ser social, é a cidadania e deve ser, nesse momento, considerada revolucionária. Porém, quando assumimos as orientações analíticas de Marx retomadas por Sader, concluimos sobre o caráter abstrato dos valores “igualdade” e “liberdade” quando contrapostos ao de “propriedade privada”. Assim, ainda que revolucionária a nova substância histórica da cidadania, mostra-a, historicamente, apenas formal. Para reiterar o que tanto já se disse: “todos são iguais perante a lei”. (Idem, p. 18).

A análise do pensamento de Locke nos leva a constatar uma certa ruptura em relação ao pensamento de Maquiavel e de Hobbes. Enquanto para aqueles o homem deve ser submetido a uma força superior absoluta, para Locke o homem não possui determinações inatas e deve ser submetido ao poder do Estado por ele organizado. Cabe, portanto, ao legislativo do estado o governo da sociedade. a lei; sendo expressão da vontade dos cidadãos, seria o elo que ligaria a justiça, a liberdade e a igualdade, numa sociedade em que todos nascem em iguais condições. Neste aspecto, o papel da educação não seria mais o de criar homens dóceis, obedientes e submissos ao Estado da força, mas o de formar cidadãos que serão governados por leis oriundas da própria sociedade, às quais os próprios governantes deveriam submeter-se. Contudo, ao constatar que o homem passa a viver numa sociedade estruturada sob os princípios do capitalismo, tal igualdade natural deixa de existir e institui-se a sociedade de classes. A partir daí a lei, as condições sociais e a própria educação passam a ser determinadas pela lógica do capital e não da igualdade entre os homens.

3.1.4 O Estado em Jean-Jacques Rousseau

Rousseau⁵⁰ é um crítico da civilização e da ciência sem, contudo, desprezá-la.

⁵⁰ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, a 28 de junho de 1712. Filho de protestantes de classe média ficou órfão da mãe quando nascera. Além de leitor era devorador de livros. Esgotou a biblioteca de sua mãe, leu muitas obras da biblioteca do avô e, em um ano, esgota mais uma biblioteca. “Desanimado com a situação da oficina, volta aos prazeres da leitura, alugando livros de uma senhora chamada La Tribu. Em um ano esgota toda a sua biblioteca” (Chauí, 1999, p. 7). Rousseau viveu a maior parte de sua vida longe do pai. Viveu alguns anos com

Referindo-se à crítica de Voltaire a Rousseau, dizendo que pretendia defender a volta do homem à animalidade, Chauí (1999, p.13), afirma que “o que Rousseau sempre pretendeu não foi exaltar a animalidade do selvagem, mas sim sua mais profunda humanidade em relação ao homem civilizado”.

Rousseau tem o mérito de contrapor-se ao método indutivo em desenvolvimento na época. Para ele, o conhecimento não deriva da razão e sim do envolvimento sentimental do homem com o mundo em que vive.

Continuando o movimento do método indutivo de Bacon (1561-1626), da metodologia experimental-matemática de Galileu (1564-1642), da física de Newton (1642-1727) e do empirismo de John Locke (1632-1704), os enciclopedistas do século XVIII tomavam a Natureza como fonte de conhecimentos e faziam dela critério de julgamento de idéias e instituições, além de arma de luta contra a tradição escolástica. A Natureza, no entanto, é concebida por eles essencialmente como matéria e movimento mecânico, inteiramente exterior ao sujeito humano. ... Para Rousseau, ao contrário, a Natureza palpita dentro de cada ser humano, como íntimo sentimento de vida. (CHAUÍ, 1991, p. 15).

Rousseau parte do princípio de que a sociedade não é uma dádiva da natureza. Não

uma tia em Genebra. Sonhou ser ministro evangélico, tentou aprender o ofício de moço de recados; também procurou seguir a profissão de gravador passando boa parte do tempo cunhando moedas. Rousseau abandonou a cidade pensando conquistar a liberdade; nesse período conheceu a fome, sendo socorrido por um Cura que o encaminhou a uma missionária católica, a Sra. De Warens. Foi, além de leitor assíduo, seminarista católico, estudante de latim e música. Chegou a ser professor de música para ganhar o sustento. Foi preceptor sem sucesso. Foi amigo do filósofo Condillac e de Denis Diderot. “Em 1745, liga-se a Thérèse Levasseur, com a qual teria cinco filhos, todos entregues a orfanatos, porque achava que não poderia cuidar deles sendo pobre e doente. O remorso por isso será o seu companheiro para o resto da vida; para livrar-se dele preocupou-se sempre em encontrar justificativas”. Rousseau inicia seu sucesso como escritor tendo Diderot como interlocutor. “Em 1749, Diderot publica sua Carta Sobre os Cegos, na qual expressa claramente posições ateístas. Por esse motivo foi preso durante três meses em Vincennes, onde Jean-Jacques visita o amigo quase todos os dias. Foi numa dessas tardes que entreviu o caminho a ser trilhado pelo seu pensamento inquieto, ao responder negativamente à questão sobre se o progresso das ciências e das artes tinha contribuído para aprimorar os costumes” (Chauí, 1999, p. 10). Durante sua permanência no castelo de Montorency, hóspede do marechal de Luxemburgo escreveu *O Contrato Social* editado em 1761 em Amsterdã e posteriormente apreendido em Genebra. (Silva, 1987, p. 13-14). Após brigar com os amigos e sofrer perseguições políticas, refugia-se na Inglaterra a convite do filósofo David Hume com quem também teve inimizade. “Em 2 de julho de 1778, falece em Ermenonville e é enterrado na Ilha dos Choupos. Refugia-se por fim na natureza, a ‘mãe comum’, em cujos braços buscou subtrair-se ‘aos ataques de seus filhos’” (Chauí, 1999, p. 11).

é algo que foge ao alcance do próprio homem, do homem enquanto ser social. O Estado é criatura desta sociedade, e como tal deve subordinar-se a ela, ou seja, à vontade geral desta mesma sociedade. Sendo o cidadão o titular do direito e fundante do Estado, cabe a ele o controle do estado e não ao Estado controlar o cidadão. Rousseau (2001, p. 23-24) aponta para este princípio da seguinte forma:

Se só a força e os efeitos dela me ocupassem, diria: enquanto um povo é forçado a obedecer, e obedece, faz bem, e melhor ainda se, podendo sacudir o jugo, o sacode; pois recuperando a liberdade pelo mesmo direito com que lhe extorquiram, ou ele tem o direito de a retomar, ou ninguém o tinha de lhe tirar. Mas a ordem social é um direito sagrado, onde todos os outros se fundamentam, direito não vindo da natureza, mas fundado em convenções; (ROUSSEAU, 2001, p. 23).

Quando a sociedade é fundadora do Estado, cumpre-se o que Rousseau definiu no Contrato Social como: “*cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral, e recebemos enquanto corpo cada membro como parte indivisível do todo*”.

E ainda,

Imediatamente, em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, o qual desse mesmo ato recebe a sua unidade, o *Eu* comum, sua vida, e vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava noutro tempo o nome de *cidade*⁵¹, e hoje se chama *república*, ou *corpo político*, o qual e por seus membros chamado *Estado* quando e passivo, *soberano* se ativo, *poder* se o comparam a seus

⁵¹ Rousseau, em nota aponta: “quase que se perdeu entre os modernos o verdadeiro sentido desta palavra, e grande parte deles toma burgo por cidade, e o burguês por cidadão. Ignoram que as casas compõem o burgo, e os cidadãos, a cidade. Aos cartagineses custou caro outrora o mesmo erro. Não se soube que se desse nunca o título de *cives* aos vassallos de algum príncipe, nem antigamente aos macedônios, nem hoje aos ingleses, ainda que mais perto da liberdade que os outros todos. Só os franceses tomam familiarmente o nome de cidadãos porque dele não tem idéia alguma, como se pode ver em seus dicionários. Se assim não fora, usurpando-o, cairiam no crime de lesa-majestade: esse nome entre eles exprime uma virtude e não um direito. Quando Bodin quis falar de nossos cidadãos e burgueses, enganou-se grosseiramente, tomando uns pelos outros. Não assim, M. d’Alambert, que distinguiu bem, no seu artigo *Genebra*, as quatro ordens de homens (cinco mesmo a contar os simples estrangeiros) que estão em nosso burgo, e das quais só duas compõem a República. Não sei que outro autor francês haja compreendido o verdadeiro significado da palavra *cidadão*. (ROUSSEAU, 2001, p. 32).

iguais. A respeito dos associados, tomam coletivamente o nome de *povo*, e chamam-se em particular *cidadãos*, como participantes da autoridade soberana, e *Vassalos*, como submetidos às leis do estado. Esses termos, porém se confundem muitas vezes e se tornam um por outro; basta sabê-los distinguir quando se empregam com toda a sua precisão (ROUSSEAU, 2001, p. 32).

Esta concepção de Estado possibilitaria a superação da concepção liberal de Estado e, portanto, de cidadania. Nesse caso, cidadania corresponde ao exercício da democracia de fato.

O cidadão é todo sujeito pertencente a uma determinada sociedade sobre a qual reina o pacto social. Ele aliena sua vontade e sua força ao Estado porque, este sendo soberano – por ser a expressão da vontade geral –, garante o bem estar de todo o povo que o gerou.

Admite-se que tudo o que cada um aliena pelo pacto social de seu poder, bens e liberdade, e só à parte cujo uso importa a comunidade; mas é força convir também de que só o soberano e juiz dessa importância (...) os compromissos que nos ligam ao corpo social só são obrigatórios por serem mútuos, e é tal sua natureza que, respeitando-os, não é possível trabalhar para os outros sem trabalhar também para nos. (Idem, p. 43).

O cidadão é aquele que abre mão dos interesses particulares para submeter-se – é nesse sentido que ele é súdito – à vontade geral. Assim como a vontade particular não pode sobrepor-se à vontade geral no âmbito do cidadão, também em relação ao Soberano – o Estado – não pode pôr-se a serviço de particulares. “Da mesma sorte que uma vontade particular não pode representar a geral, a vontade geral por sua vez muda de natureza, se tem um objeto particular, e não pode como geral decidir sobre um homem nem sobre um fato”. (ROUSSEAU , 2001, p. 44).

Ser cidadão na ótica de Rousseau é ter direitos e deveres. Sim, mas quais direitos e quais deveres? Na ótica liberal, na qual o direito corresponde à lei, ser cidadão é ser o que a lei permite. Portanto, não basta observar o princípio de que

(...) são necessárias às convenções e leis, para unir os direitos aos deveres e levar a justiça ao seu objeto. No Estado de natureza, em que tudo é comum, não devo nada a quem nada prometi, só reconheço como alheio o que me é inútil; não acontece o mesmo no estado civil, onde a lei determinou todos os direitos. (Idem, 47).

A lei, no entanto, pode representar a vontade geral ou a de um grupo apenas. Na sociedade de classes, de grupos sociais antagônicos, dos quais uns chegam ao poder e submetem outros, a lei tende a não representar a vontade geral. Nesse caso ela é ilegítima.

Mas o povo inteiro só a si se considera quando estatui acerca de todo o povo; e, se neste caso se forma uma relação, e do objeto inteiro sob um aspecto, sem nenhuma divisão do todo; a matéria então que se estatui é geral, como a vontade que estatui; eis o ato que eu chamo lei (...) toda a função que se refere a um objeto individual não pertence ao poder legislativo. (Idem, 48).

Para que este princípio seja observado, faz-se necessário que o Estado represente os interesses da coletividade e não de uma parcela da sociedade. Quando isso ocorre, há uma prática política incoerente em relação à democracia na concepção de poder do povo (de todo o povo). “Vê-se mais que, reunindo a lei à universalidade da vontade e a do objeto, o que um homem, seja qual for, de seu modo próprio ordena, não é uma lei”; e continua Rousseau, “o que ordena mesmo o soberano, acerca de um objeto particular, também não é lei, mas um decreto; nem um ato de soberania, mas de magistratura” (Rousseau, 2001, p. 48). Nesse caso, a lei não corresponde à vontade geral. Agir segundo a lei seria um ato legal mas ilegítimo e antidemocrático. Pois, “as leis são, a rigor, as condições da associação civil; o povo submetido às leis deve ser o autor delas; só aqueles que se associam compete regular as condições da sociedade ...”. (Idem, p. 49).

A igualdade entre os cidadãos é, segundo Rousseau, uma igualdade convencional e não uma condição natural.

(...) quanto à igualdade, não se entenda por essa palavra que os graus de riqueza e poder sejam absolutamente os mesmos; mas que a respeito da potência, esteja ela salva de toda a violência e nunca se exerça, senão em

virtude do posto e das leis; e quanto à riqueza, entendo que nenhum cidadão seja assaz opulento que possa comprar outro, e nenhum tão pobre que seja constringido a vender-se⁵². Isso supõe da parte dos grandes moderação nos bens e no crédito, e da parte dos pequenos, moderação na avareza e cobiça. (ROUSSEAU, 2001, p. 59).

O governo só existe no sentido de garantir o bem estar de seus governados. Deve, portanto, possuir poder legítimo.

O que é o governo. Um corpo intermédio, estabelecido entre os vassalos e o soberano, para a mutua correspondência deles, encarregado da execução das leis e de manutenção da liberdade, tanto civil como política. (...) chamo pois governo, ou suprema administração, o exercício legítimo do poder executivo; e príncipe, ou magistrado, o homem ou corpo incumbido dela. (...) Sem nos embarçarmos nessa multiplicação de termos, contentemo-nos em considerar o governo como um novo corpo no estado, distinto do povo e do soberano, e intermediário entre os dois. (Idem, p. 64).

O Estado está subordinado ao homem. Somente ele pode dar vida ao Estado.

O corpo político, da mesma forma que o do homem, começa a morrer logo que nasce e traz consigo as causas de sua destruição; porém ambos podem ter constituição mais ou menos robusta, própria a conservá-los mais ou menos tempo. A constituição do homem e obra da natureza; a do estado e obra da arte: não depende dos homens prolongar a sua vida, mas está em suas mãos prolongar a do Estado o quanto for possível, dando-lhe a melhor constituição que ele possa ter. (Idem p. 87).

Quando o soberano governa, é o povo que governa. Isso se dá pela natureza do poder do soberano e não pela partilha das ações. “Não tendo o soberano outra força que o poder legislativo, não pode obrar senão pelas leis; e não sendo essas senão atos autênticos da vontade

⁵² Em nota, Rousseau afirma: “quereis dar consistência ao estado. Aproximai o possível os graus extremos; não suporteis gente opulenta nem mendigos: esses dois estados, naturalmente inseparáveis, são da mesma sorte funestos ao bem comum; saem de um os fautores da tirania, e do outro os tiranos; entre eles se trafica sempre a liberdade publica; um a compra, outro a vende”. (ROUSSEAU, 2001, p. 590)

geral, não poderia o soberano obrar a não ser estando o povo junto.” E questiona: “ O povo junto? (dirão) que quimera! Hoje é uma quimera, mas não o era há dois mil anos: acaso mudaram os homens de natureza?” (ROUSSEAU, 2001, p. 87).

Todo homem político é um trabalhador do Estado, portanto, alguém a serviço da sociedade. O bom andamento dos “negócios” do Estado deve estar em primeiro lugar. “As boas leis formam outras melhores, as mãos conduzem a piores; quando alguém diz dos negócios do Estado: Que me importa? – pode-se contar com a perdição da República”. (ROUSSEAU, 2001, p. 91). Por isso, “não se pode representar a soberania pela mesma razão que se não pode alienar; consiste ela essencialmente na vontade geral, e a vontade não se representa; ou ela é a mesma, ou outra, e nisso não há meio-termo;” e conclui “ logo os deputados do povo não são, nem podem ser, representantes seus; são comissários dele, e nada podem concluir decisivamente. E nula, nem é lei aquela que o povo em peso não retifica”. (ROUSSEAU, 2001, p. 91-92).

O poder do governante emana do povo e por causa disso pode este tirá-lo assim que entender necessário. “(...) o ato que institui o governo não é contrato, mas lei; que os depositários do poder executivo não são os senhores do povo, mas seus oficiais, e que os pode por ou tirar quando quiser:” Então sendo assim, “ lhes não importa contratar, senão obedecer, e que se incumbindo das funções que lhe impõem o Estado, cumprem com o dever de cidadãos, sem nenhum direito de discutir as condições”. (Idem, p. 950).

Os governos que não observam a natureza de seu poder e da legitimidade de suas ações desvirtuam o princípio da representatividade e agem de modo ilegítimo. É assim que se constituem as ditaduras.

Quando, enfim, o Estado, às portas de sua ruína subsiste apenas por uma forma vã e fantástica, que em todos os corações se desfez o laço social, e que o mais vil interesse atrevidamente se adorna com o sacro nome de bem público, a vontade geral emudece; levados todos de motivos secretos, não mais opinam como cidadãos, esquecem que o Estado existiu e correm, sob o falso nome de leis, decretos iníquos, alvo só de interesses particulares. (ROUSSEAU, 2001, p. 100).

Para Rousseau, o Estado seria a instituição maior responsável pelo cumprimento do contrato social que se caracteriza por ser “(...) a alienação total de cada sócio, com todos os seus direitos, a toda a comunidade; pois, dando-se cada um por inteiro, para todos e igual à condição, e, sendo ela para todos igual, ninguém se interessa em torná-la aos outros onerosa” (Idem, p.31).

(...) só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado segundo o fim de sua instituição, o bem comum, pois, se a discordância dos interesses particulares tornou necessária à fundação das sociedades, a harmonia desses interesses a possibilitou. Eis o que há de comum nos diversos interesses que formam o laço social, e não existiria sociedade alguma a não haver ponto em que os interesses concordem. Ora, é somente nesse comum interesse que deve ser governada a sociedade (ROUSSEAU, 2001, p. 39).

É preciso considerar que na sociedade de classes a vontade representada politicamente não é a vontade geral. É sim, a vontade de determinada classe ou ainda de determinado grupo no poder. O Estado capitalista, assim representado, não é soberano e seu poder não representa o poder do povo. Rousseau refere-se a este problema afirmando que “a soberania é indivisível pela mesma razão de ser inalienável, porque ou a vontade é geral⁵³, ou não; ou é do corpo do povo, ou só de uma parte dele” Rousseau continua: “No primeiro caso, a vontade declarada é um ato de soberania e faz lei. No segundo, não é mais que uma vontade particular, ou ato de magistratura; é, quando muito, um decreto”.

E complementa afirmando que

Nossos políticos, não podendo dividir o princípio da soberania, dividem-lhe o objeto; dividem-na em força e em vontade, em poder legislativo e poder executivo, em direitos de imposição, de justiça, e de guerra, em administração interior e em poder de tratar com os estrangeiros; algumas vezes confundem todas estas partes, outras as separam; fazem do soberano um ser fantástico, composto de peças reunidas, como se formassem o homem de muitos corpos, dos quais um tivesse olhos, outro braços, outro pés, e nada mais...”(Idem, p. 40).

⁵³ Para que a vontade seja geral, nem sempre é necessário que seja unanime, mas é preciso que todos sejam considerados; toda a exclusão formal rompe a generalidade (Nota do autor).

Rousseau, assim como Maquiavel, Hobbes e Locke fundamentou seu pensamento político na contestação do poder advindo da natureza ou de Deus. Inicia o primeiro livro do *Contrato Social* afirmando: “o homem nasceu livre, e por toda a parte geme agrilhado; o que julga ser senhor dos demais é de todos o maior escravo. Donde veio tal mudança? Ignoro-o. Quem a legitima? Esta questão creio poder resolver”. (Idem, p. 23). E conclui o capítulo IX do mesmo livro afirmando:

Terminarei este capítulo com uma observação que deve servir de alicerce a todo o sistema social; em lugar de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental substitui, ao contrário, uma igualdade moral e legítima a toda a desigualdade física, que entre os homens lançara a natureza, homens que podendo ser dessemelhantes na força, ou no engenho, tornam-se todos iguais por convenção e por direito⁵⁴ (Idem, p. 37).

Embora Rousseau, ao contrário de Maquiavel, tenha partido do princípio de que o homem, é essencialmente bom, não chega a sustentar uma teoria de mudança estrutural da sociedade, ao mesmo tempo que não pode ser considerado um defensor ferrenho do liberalismo. Conforme Chauí (1991, p. 20),

(...) é preciso não esquecer que Rousseau jamais foi um liberal no sentido político do termo. Ele não acredita na possibilidade de qualquer rígida separação entre indivíduo e o Estado – como queriam os teóricos liberais – e acha inconcebível o desenvolvimento da plena vida moral sem ativa participação do indivíduo no corpo inteiro da sociedade; por outro lado, estabelece que a unidade e permanência do Estado depende da integridade moral e da lealdade indivisível de cada cidadão (...).

Acrescenta ainda que,

⁵⁴ Em nota, afirma: “nos maus governos é aparente e ilusória essa igualdade, que só serve para manter na miséria o pobre e o rico na sua usurpação. De fato, as leis são sempre úteis aos que possuem, e danosas aos que nada tem, donde se deduz que o estado social só é vantajoso aos homens quando todos eles têm alguma coisa e quando nenhum deles têm demais”. (ROUSSEAU, 2001, p. 40)).

A concepção rousseuniana do direito político é, portanto, essencialmente democrática, na medida em que faz depender toda autoridade e toda soberania de sua vinculação com o povo em sua totalidade. Além disso, a soberania é inalienável e indivisível e, como base da própria liberdade, é algo a que o povo não pode renunciar ou partilhar com os outros, sob pena de perda da dignidade humana. (CHAUÍ, 1991, p. 19).

Rousseau tem o mérito de ter percebido “que a liberdade política está intimamente ligada às condições de existência.” Percebeu com clareza que a desigualdade dos direitos entre os cidadãos tem origem na desigualdade das riquezas. Mas, moralista que era, considerava que a principal condição para a existência de um Estado legítimo não era de ordem econômica ou política e sim psicológica ou moral. (SILVA, 1987, p. 18).

Rousseau teve assegurado na história o lugar de pensador revolucionário. “Deflagrada a vitória da Revolução, Rousseau passou a ser tomado por mentor de todos os partidos. Sua influência só será igualada pela de Voltaire e Montesquieu. Invocava-se-lhe o nome nas reuniões da Convenção. Os próprios monarquistas se apropriavam de muitas de suas idéias. (...) A burguesia consolidada no poder esqueceu por conveniência as idéias que a ajudaram a atingi-lo”. (SILVA, 1987, p. 19-20).

Para Sader (1993, p. 127), se é certo, para Rousseau, que “aquele que faz as leis sabe melhor que ninguém como elas devem ser executadas e interpretadas”, isto tornaria impraticável qualquer divisão de função entre executivo e Legislativo. Porém, o objeto de cada um destes poderes é distinto: o Legislativo, como poder soberano, representante da vontade geral, tem o poder de fazer leis. Como estas têm por objeto a *generalidade*, adaptam-se perfeitamente às deliberações do legislativo, como organismo da vontade geral.

Acrescenta o autor que,

Se, em Hobbes, o conflito entre a vaidade e o medo da morte violenta se traduzem-se na sociedade política sob a forma dos instintos particulares e do Leviatã, isto não se dá com as mesmas dificuldades, já que não se põe, para ele, o problema de um corpo político *legítimo*, mas apenas o de uma coletividade *possível*. Por outro lado, em Rousseau, a sociedade política

legitimada pelo Contrato social, reproduzindo os conflitos que a antecederam, denuncia como insuficiente a resolução desses conflitos através do plano político, que deixa de se constituir no lugar por excelência da emancipação humana. (SADER, 1993, p. 130).

O que está em questão no pensamento político de Rousseau é a fundamentação do princípio de liberdade tão discutido e tão em voga num contexto em que a sociedade burguesa tenta desvencilhar-se das mordidas da nobreza feudal e dos resquícios daquela burocracia política. A própria educação do homem, proposta por Rousseau tem se fundamentado na idéia de liberdade vinculada não ao determinismo da natureza ou do sagrado, e sim, a partir dos princípios do racionalismo empirista.

Tal entendimento levará Rousseau a fundamentar o ideário liberal de educação dando sustentação a uma corrente da pedagogia burguesa definida por Saviani e outros como Escola Nova. Obviamente não se pode atribuir a Rousseau a intencionalidade de fazer a defesa de tal concepção pedagógica. No entanto, o pensamento educacional por ele defendido deu margem a tal intento. Isso pode ser observado ao analisar uma das passagens de sua obra sobre educação.

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio aprendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se alguma vez substituírdes em seu espírito a razão pela autoridade, ele já não raciocinará e não será mais do que o joguete da opinião dos outros (ROUSSEAU, 2004, p. 216).

A nosso ver, a idéia de liberdade em Rousseau encontra duplo sentido. A liberdade entendida como liberdade do cidadão em relação ao poder do Estado e, liberdade entendida como a construção de idéias e aprendizados obtidos a partir da liberdade individual de escolha do próprio indivíduo.

Segundo Chauí (1991, p. 17).

Em todas as obras de Rousseau, os processos educativos, tanto quanto as

relações sociais, são sempre encarados do ponto de vista centralizado na noção de liberdade, entendida por ele como direito e dever ao mesmo tempo: “...todos nascem homens e livres”; a liberdade lhes pertence e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de homem. Ao reformular tal princípio e dar-lhe o papel fundamental na moral e na política, Rousseau elevou-se muito acima dos contemporâneos e dos precursores. Ninguém como ele afirmou o princípio da liberdade como direito inalienável e exigência essencial da própria natureza espiritual do homem.

Rousseau avança em relação ao pensamento político de sua época afirmando ser a liberdade uma força de renovação social e não apenas uma questão da natureza do homem. Se Rousseau pretendeu ou não ser um teórico do liberalismo, não é o que se busca explicar. O que desejamos enfatizar é que Rousseau não deu conta de explicar em que bases reais se assenta a sociedade capitalista para daí poder explicar de onde vem a liberdade, o direito e a cidadania de fato.

3.1.5 O Estado em Georg W. F. Hegel

A análise da concepção de Estado em Hegel⁵⁵ nos obriga a situar o pensamento do autor no contexto social de seu tempo. A Alemanha, na época de Hegel, ainda não havia conhecido o avanço das forças produtivas capitalistas, como ocorrera em Inglaterra e França, por exemplo. A superação do despotismo e do clericalismo ainda estava por acontecer. O próprio país ainda não havia sido unificado. Num vasto território “formado pela Áustria e pela Prússia, pelos príncipes-eleitores, por 94 príncipes eclesiásticos, 103 barões, 40 prelados e 51 cidades imperiais, o país compunha-se de aproximadamente trezentos territórios

⁵⁵ Num contexto cultural essencialmente idealista, “ocupada com a idéia das coisas, mais do que com as próprias coisas”(ARANTES, 1980, p. VI), nasceu Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em Stuttgart, a 27 de agosto de 1770, filho de Maria-Magdalena e Georg-Ludwig, chefe da chancelaria do ducado. Hegel fez estudos em Teologia Protestante em Tübingen, onde conheceu Schelling. Foi Pastor e preceptor. Foi livre-docente na Universidade de Jena; professor no liceu de Nuremberg; professor-titular na Universidade de Heidelberg encerrando sua carreira como professor na Universidade de Berlim, onde ingressou em 1818. Entre as obras mais importantes de Hegel está *A Fenomenologia do espírito*, na qual rompe com Schelling (1807); *Ciência da lógica* (1812 e 1816); *Enciclopédia das ciências filosóficas*; *Princípios da Filosofia do Direito* (1821).

independentes”. (ARANTES, 1980, p. VI).

No sentido de evidenciar as contradições históricas que afetavam a Alemanha, Arantes (1980, p. VI) afirma que “os antagonismos que explodiram na França eram muito mais profundos do que na Alemanha, em virtude, principalmente, do lento desenvolvimento econômico deste país, muito atrasado em relação à França e à Inglaterra”. No contexto em que realidades tão distintas se encontravam geograficamente próximas, fazia com que os alemães desejassem superar tal situação. No entanto, tal superação era pretendida a partir da cultura, de mudanças espirituais e não materiais. Nesse sentido se pode dizer que,

enquanto a Revolução Francesa começou por assegurar a realização da liberdade, à Alemanha coube apenas se ocupar com a idéia de liberdade. Suas classes “educadas”, por não exercerem qualquer ocupação prática, encontravam-se incapacitadas para tentar a reforma da sociedade. O mundo da ciência, da arte, da filosofia e da religião, não só lhes oferecia satisfação, como também tornara-se, para elas, a ‘verdadeira realidade’ transcendentes às miseráveis condições da sociedade. A cultura era, então, essencialmente idealista, ocupada com a idéia das coisas, mais do que com as próprias coisas”.(ARANTES, 1980, p. VI).

Por conta das condições históricas em que se encontrava a Europa, o cenário filosófico em que Hegel desenvolveu seu pensamento situava-se entre o racionalismo e o empirismo inglês.

Ao contrário do que afirmavam os empiristas ingleses,

Segundo os idealistas alemães, a unidade e a universalidade não poderiam ser encontradas na realidade empírica; não eram fatos. Se o homem não conseguisse criar a unidade e a universalidade por meio de sua razão autônoma, contrariando embora os fatos, teria de expor, não somente sua existência intelectual, como também sua existência material, às pressões e processos determinados pelo tipo de vida empírica dominante. O problema não era, pois, um problema meramente filosófico, mas ligava-se ao destino histórico da humanidade. (ARANTES, 1980, p. x).

No âmbito do idealismo e tendo Platão como referência, o pensamento de Hegel foi influenciado pelo ideal político da polis grega, e inspirado nele partiu para construir, de forma idealista, sua concepção de política e do papel do Estado. Hegel afirma que,

Em *A República*, apresenta Platão a moralidade substancial em toda a sua beleza e verdade ideais, mas não consegue conciliar o princípio da particularidade independente que no seu tempo se introduziram na moralidade grega. Limitava-se a opor-lhe o seu Estado, que só era substancial, e excluía-o até no seu embrião, que é a propriedade privada e a família, e a *fortiori* no seu ulterior desenvolvimento: a livre disposição de si e a escolha da profissão. É este o direito que impede o conhecimento da verdade substancial de *A República* e que leva a considerá-la, o que habitualmente acontece, como um devaneio do pensamento abstrato a que muitas vezes se chama um ideal”

É visível, portanto, na obra de Hegel, que a liberdade deve nascer do interior, antecipando-se como *sentido de liberdade*. Desse modo, o cidadão se liberta, na medida em que se libertar da idéia de opressão e não apenas quando se libertar da opressão material em si mesma.

Estas breves linhas sobre a vida e a obra de Hegel e o contexto social em que viveu não pretendem mais do que dar uma idéia geral sobre o autor. Injusto seria abordar seu pensamento, sem situá-lo historicamente. No entanto, não se pode definir em poucas palavras o conteúdo e o fundamento teórico do autor, pois, como afirma Arantes (1980, p. xxiv), “a diferenciação do legado hegeliano levou Merleau-ponty a afirmar que existem vários Hegel, de tal modo que dar uma interpretação de seu pensamento ‘é tomar partido sobre todos os problemas filosóficos políticos e religiosos de nosso século’”.

Para o estudo a que nos propomos, importa saber como Hegel concebeu o Estado. Para ele, “o Estado é a realidade em ato da Idéia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe porque sabe” (HEGEL, 2003, p. 216). O Estado como a manifestação do Absoluto é algo acima dos indivíduos. Mesmo que o Estado seja formado pelos indivíduos, estes encontram no Estado sua realização enquanto seres existentes. Não é o Estado que se realiza nos indivíduos. Portanto, o Estado não está para o cidadão e sim o cidadão para o Estado.

Para Hegel,

o Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a realidade obtém seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever. (HEGEL, 2003, p. 217).

A contradição manifesta na História não atinge o Estado. Este é um poder supremo livre das contradições onde a verdade encontra sua expressão máxima. A liberdade existe, antes de tudo, no pensamento e por isso ela se encontra absolutizada no Estado. “O Estado, para Hegel, é o lugar no qual o espírito objetivo, vencida a oposição entre família e sociedade civil, chega a realizar-se plenamente. Aquele que rege o Estado deve ser, conforme a teoria romântica, o representante do “espírito do povo” ou “espírito nacional””. (MORA, 2001, p. 905).

A contradição só pode existir na sociedade civil. Afirma Hegel que,

A pessoa concreta que é para si mesma um fim particular como conjunto de carências e como conjunção de necessidade natural e de vontade arbitrária constitui o primeiro princípio da sociedade civil. Mas a pessoa particular está, por essência, em relação com a análoga particularidade de outrem, de tal modo que cada uma se afirma e satisfaz por meio da outra e é ao mesmo tempo obrigada a passar pela forma da universalidade, que é o outro princípio. (HEGEL, 2003, p. 167).

Passar pela forma da universalidade significa submeter-se ao Estado, pois, só ele representa o universal. Pensar a sociedade e a educação condicionadas por contradições históricas com vistas à superação destas, torna-se impossível na concepção de Hegel. Mais ainda, impossibilitaria a superação de determinado modelo de Estado, uma vez que este seria a expressão da verdade e do Absoluto.

Embora o pensamento de Hegel não apresente uma justificação teológica do Estado,

como o fizeram os pensadores medievais que antecederam Maquiavel, Hobbes, Lock, Rousseau e o próprio Hegel, ainda é possível perceber nele uma idéia de Estado vinculada ao absoluto, a forças sobrenaturais, a algo que foge às determinações históricas, como se pode perceber em pensadores como Marx e Engels, entre outros. A necessidade de pensar o Estado como produto de condições históricas e, portanto, determinado e submetido a elas é o que nos leva a buscar uma concepção revolucionária de Estado e de Educação.

3.2 A Concepção Liberal de Educação Pública

Constata-se, pelo estudo desenvolvido, que o discurso acerca da educação escolar volta-se, na modernidade, à questão da produção. O conhecimento é vinculado à produtividade e esta ao avanço da sociedade. Resta saber de que modelo de avanço, de que ordem social se fala e de que organização da produção se parte para inferir que educação produz conhecimento e que esse contribui para o desenvolvimento produtivo e, conseqüentemente, para a melhoria das condições de vida do estudante trabalhador. Torna-se, portanto, imprescindível analisar o modelo de produção, ou melhor, o modo de produção no qual a educação escolar se insere.

Com a passagem da sociedade feudal para uma sociedade de ordem capitalista, o sistema produtivo passou a ser organizado segundo as regras da produção capitalista e, conseqüentemente, substituiu-se a produção artesanal organizada nas corporações por uma produção racionalizada, setorizada e estreitamente ligada à produção de conhecimentos científicos e técnicos.

Em decorrência dessa nova ordem surgiu a especialização do trabalho, a setorização de funções e a aplicação técnica do conhecimento aliando o trabalho à máquina, possibilitando uma produção cada vez maior e mais lucrativa. Tal produção, no entanto, não possui mais caráter coletivo. A apropriação dos meios de produção redundaria na apropriação do trabalho e de seus resultados pelo dono do meio de produção.

Diante da necessidade imposta pela organização capitalista de produção, o conhecimento foi canalizado para a produção de tecnologias, ou seja, materializou-se na maquinaria e,

é na maquinaria que vai ocorrer uma submissão real do processo de trabalho e do trabalhador ao capital. O instrumento de trabalho não mais pertence ao trabalhador, e de ferramenta manual se transforma em máquina – um autômato. O trabalhador, com sua habilidade, sua qualificação, não passa mais a ser limite para o capital. O capital remove os limites que lhe são externos para a produção. O instrumento não está mais servindo de mediação entre o trabalho e a natureza. Inverte-se a relação, ou seja, o sistema de máquinas é que age, agora diretamente sobre a natureza, e o trabalho (e trabalhador) serve de mediação. (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

A alienação do trabalhador impõe-se como condição necessária para a reprodução do capital e a minimização da resistência do trabalhador enquanto classe. É assim que,

Este processo histórico onde o capital, enquanto uma relação social, busca desvencilhar-se cada vez mais da dependência dos limites impostos pelo trabalhador, pela resistência que este lhe impõe, desenha-se como um processo onde se busca expropriar do trabalhador os meios concretos desta resistência – seu “saber”, sua qualificação, o domínio de técnicas, sua agilidade, etc. a separação entre o operário e o seu instrumento vai determinando uma separação entre trabalhador e conhecimento, entre trabalhador e ciência. (Id., p.83).

Nesse processo, o trabalhador ficava separado do conhecimento e, conseqüentemente, transformava-se em mão-de-obra menos qualificada, mais barata e de menor custo no mercado de trabalho, porque;

O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina. Extirpa-se a ciência do trabalhador comum. É com a incorporação do instrumento à maquinaria que se aguça o trabalho abstrato, desqualifica-se, de modo crescente, o posto de trabalho e prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador.

Configura-se um trabalhador coletivo, permutável, porque para a maior parte das tarefas não se exige senão uma mínima qualificação. O poder de barganha, no interior do processo produtivo, diminui. A luta de classes – cujo elemento básico residia na renúncia do trabalhador produtivo em produzir se desloca para uma luta mais ampla, que demanda novas formas de organismos e de ação (Id.ibid.).

Foi nessa lógica de produção que se estabeleceu o vínculo de “mediações”⁵⁶ entre a produção e a escola. Atribui-se, então, a finalidade “de responder às condições gerais da produção capitalista por oposição ao processo imediato de valorização do capital” (FRIGOTTO, 2001, p. 139). Diante das demandas e necessidades dos gestores do capital no processo produtivo e na colocação das mercadorias no mercado, estrutura-se a escola para dar conta daquelas necessidades.

Diante desse novo processo produtivo, as corporações foram eliminadas pelo “sistema de fábrica” (manufatura/indústria). A “pedagogia das corporações” substituída pela idéia de que *tempo é dinheiro*, por isso, buscava-se no livre mercado da força de trabalho o conhecimento disponível. Ao contrário da formação demorada e intensiva, buscava o desenvolvimento do “dom natural”: “Contam principalmente os dons naturais do indivíduo (iniciativa, vontade, ambição, criatividade, perspicácia, honestidade, senso empresarial, etc.) e não aqueles adquiridos ou desenvolvidos predominantemente pelo longo caminho do tirocínio artesão”. (FRIGOTTO, 2001, p. 130).

Ao contrário da organização do trabalho nas corporações pré-capitalistas, “a cooperação capitalista” pressupõe a existência do “assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital”. Da cooperação capitalista surgiu a manufatura e a divisão do trabalho. Os trabalhadores perderam de vez o conhecimento sobre o trabalho, quando despojados dos instrumentos de trabalho foram submetidos a uma divisão de suas tarefas.

⁵⁶ “A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que se constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um a outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente” (CURY, 1992, p. 43). Ainda segundo Cury, a mediação na perspectiva marxiana opõe-se à categoria da “causa”. A educação possui um caráter mediador no sentido de mascarar ou desmascarar a ação das classes sociais. “A educação, no sentido amplo, é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais”. (Idem, p. 65).

A desqualificação do trabalhador passou a ser valorizada, ou seja, a desqualificação passou a ser a qualificação requerida para a produção manufatureira. No dizer de Frigotto (2001), a desqualificação passou a ser uma “irracionalidade racional” enquanto negação e retirada do conhecimento sobre o fazer e pensar dos trabalhadores. A formação do trabalhador simplificou-se e reduziu-se à necessidade de conhecimentos mínimos. Sendo assim, o saber fazer do trabalhador reduziu-se a um tempo quase inexistente gasto na sua qualificação, uma vez que a desqualificação tornou-se a qualificação. A consequência imediata dessa nova situação foi, como assinalou Marx, um custo reduzido na contratação da mão-de-obra. O trabalhador tornou-se barato e submetido à organização do trabalho na “cooperação capitalista” e passou a ser altamente produtivo, aumentando consideravelmente a “mais-valia”.

Esta redução estabelece uma dupla mediação produtiva no movimento global do capital. Um determinado nível de adestramento geral, básico, funcional à produção capitalista, quer a nível de uma educação elementar em “doses homeopáticas”, quer em sistemas escolares particulares do tipo SENAI, SENAC, SENAR, etc., e uma produtividade resultante da desqualificação do trabalho escolar. (FRIGOTTO, 2001, p. 67).

A manufatura, como assinala Marx, produziu o “trabalhador mutilado”. Seu trabalho, que era de certa forma omnilateral, tornou-se trabalho parcial, fragmentado, dividido, subordinado, subjugado e deformado. Na divisão do trabalho, o trabalhador tornou-se uma peça – “acessório da oficina do capitalista” – que faz parte de um coletivo subordinado. “A divisão do trabalho no período manufatureiro traz consigo, portanto, a divisão entre mão e cérebro, entre o pensar e o fazer. Assim, não só o trabalho se divide, mas ao se separar, cinde o próprio homem”. (MACHADO, 1989, p. 21).

Ao contrário do que postula o ideário burguês de que a escola contribui para a inserção do trabalhador no mercado de trabalho pelo acesso ao conhecimento, ela contribui apenas para a formação mínima. O desemprego não está relacionado à baixa escolarização e nem à invenção da maquinaria moderna e sim à organização social do trabalho “Na medida

em que ao instituir-se a manufatura e depois a fábrica, através do capitalista, dividiu-se o processo de trabalho em várias funções de acordo com os interesses da produtividade capitalista, o trabalhador, enquanto “peça” desse trabalho coletivo, pode ser substituído ou desconsiderado como indivíduo com potencial próprio. Para o capitalista, tem valor o trabalho individual na medida em que é incorporado ao trabalho social coletivo anexado ao maquinário sob seu controle”. (ZANELLA, 2003, p. 155).

Decorre dessa constatação o entendimento de que não interessa à burguesia a universalização da educação pública de qualidade para todos. Esta universalização é posta no nível do discurso, da ideologia, ou seja, dos objetivos proclamados que, ao não se efetivarem, se transformam em objetivos reais.

A concepção individualista e determinista de homem defende a idéia da valorização das potencialidades inatas. Como se pode ver em Condorcet, cabe à educação escolar;

Assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei. (...) Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais”. (CONDORCET *apud* ALVES, 2001, p. 57).

A burguesia passa a difundir o ideal meritocrático, segundo o qual cada cidadão pode conquistar trabalho digno e vida correspondente, se fizer por onde merecer tal condição. A educação passa a ser, então, um instrumento ideologicamente posto como veículo que possibilitaria tal conquista. Desse modo, o trabalhador que não alcançar um nível de igualdade fica, ele mesmo, responsabilizado por seu fracasso. A exclusão social deixa de ser um fator inerente à sociedade capitalista e passa a ser uma condição acidental submetida às determinações do sujeito. A educação teria assim a função de equalizar a sociedade. No dizer de Mészáros, (2005, p. 15-16),

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua produção”.

Assumindo a função de perpetuar a ideologia burguesa, a educação serve como instrumento para garantir o consenso em torno do ideal burguês de sociedade. Cumpre, portanto, papel de dissimuladora do imaginário liberal justificando a dominação material e criando uma falsa consciência segundo a qual seria possível a igualdade ideal. Ainda segundo Mézàros, (2005, p. 15-16), “se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história -, para que se aceite que ‘todos são iguais perante a lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas”.

A educação, na ótica liberal, não é negada às camadas populares, ela é oferecida como suprimento às necessidades funcionais do próprio modo de produção capitalista. Foi assim que Marx fez referência à afirmação de que “para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 1999, p. 418). A escola, para Smith, é necessária porque compensaria a humanidade do trabalhador perdida no processo de trabalho alienante na manufatura. Surge, assim, o idealismo educacional fundamentado numa educação pretensamente “humanista”, que atenda a individualidade, a subjetividade, as trivialidades da vida cotidiana sem questionar a própria produção destas individualidades. (ZANELLA, 2003).

A organização racional do espaço e do trabalho escolar na modernidade tem como referência a obra de Comenius. Na obra *A Didática Magna* está expressa a idéia de educação moderna. Tal concepção busca explicar a eficiência do trabalho escolar, comparando-o a manufatura. Comenius não hesita em comparar o trabalho didático ao engenho, à tipografia e aos determinantes da natureza. Sua questão central é: como ensinar *tudo a todos*.

Seu pensamento expresso na introdução da obra *Didática Magna* é claro e preciso. Afirma que esta

mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. (COMENIUS, 2002, p. 11).

A pretensão de um método fácil e eficaz de ensino anuncia com clareza os princípios pedagógicos do tecnicismo e de uma organização escolar nos moldes da manufatura, da produção em série e com resultados otimizados pela racionalização do trabalho escolar. Afirma Comenius que,

A arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de tal modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranquilo e agradável, assim como tranquilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte. Tentemos, pois, em nome do Altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida. (COMENIUS, 2002, p. 127).

Torna-se necessário salientar que os princípios acima referenciados não emergem de imaginação pura, de reflexão desvinculada do contexto histórico da época. Comenius era um pensador da modernidade, de confissão religiosa luterana. Colocava-se, portanto, contra o velho regime e simpático às transformações da sociedade, as quais seguiam em direção da estruturação da sociedade capitalista com todas as implicações sócio-culturais que isso implicou. Foi a lógica da produção aliada a manufatura, ou seja, a organização capitalista, que serviu de base para seu pensamento.

Como o Estado burguês não podia investir grandes recursos numa educação que, segundo a própria burguesia, deve ser “em doses homeopáticas”, Comenius encontrou o caminho para essa redução na transformação do material didático, ao instituir na escola, o “manual didático” como instrumento básico da organização da escola e do ensino. “Uma só coisa é de extraordinária importância, pois se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos”. (COMENIUS *apud* ALVES, 2001, p. 86).

A idéia de produção em série da manufatura foi transplantada para a escola, passando o ato de educar a ser visto como instrução programada e possível de ser expressa em manuais. Dessa forma, o “manual didático” será o centro ou a base material sobre a qual se padronizarão todas as atividades operacionais e de ensino na escola. Assim, como na produção material, a produção do saber escolar será feita de maneira uniforme, como diz Comenius: “que todas as ciências sejam ensinadas com um único e mesmo método, ensinando-se com um único e mesmo método todas as artes e todas as línguas” E, também, “que numa mesma escola a ordem e o modo sejam idênticos para todos os exercícios. Que as edições dos livros para uma mesma matéria sejam, na medida do possível, as mesmas”. (COMENIUS, 1997, pp. 181-82).

Para Comenius, é preciso racionalizar o processo educativo de forma a torná-lo economicamente viável, ainda acrescenta que:

Haverá grande economia de tempo, em primeiro lugar, se aos alunos só for permitido estudar nos livros didáticos de sua classe, para pôr em prática o lema que se repetia a quem fazia sacrifícios: Faze isto, e basta! De fato, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos. (...) Tampouco aos alunos interessa saber se a lição foi preparada pelo próprio professor ou por outro antes dele; o que interessa é que esteja ao alcance da mão tudo o que for necessário no momento, e que o professor explique claramente sua utilização. (...) Os livros, pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos princípios da facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário e de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado na mente dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre. (Idem, p. 216-217).

A produção em grande escala implementada pela produção capitalista é pensada também para a produção da educação escolar.

Não só afirmo que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também reitero que assim é que deve ser, pois é de máxima utilidade tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Quem ensina, sem dúvida, desenvolverá sua atividade com mais prazer quanto mais gente tiver diante de si (assim como o mineiro bate palmas de alegria em mina rica), e, quanto mais for seu fervor, mais vivacidade conseguirá despertar nos alunos. (...) Assim como o tipógrafo com uma única composição de caracteres produz centenas e milhares de exemplares de livros, também o mestre, sem nenhum esforço, pode ensinar, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios a um grande número de alunos. (Idem, p. 209).

No contexto da organização racional do trabalho nos moldes da produção capitalista, o professor será um profissional preparado para executar tarefas e não para pensá-las. Será avaliado como eficiente, quando conseguir aplicar bem, e não quando buscar explicar e compreender o significado de tais tarefas. Busca-se a formação de um prático e não de um pensador.

Na análise dos documentos e legislação sobre a Educação em Santa Catarina, também se verifica a preocupação com a didática compreendida no âmbito da economia e eficiência da educação segundo o paradigma liberal. O documento produzido pelo Seminário Sócio-econômico afirma entre os objetivos propostos para alavancar o desenvolvimento a partir da implementação de uma reforma educacional, a “criação de um centro de preparo e experimentação do material didático exigido pelas escolas e pelos métodos de ensino a se implantar”.

Também a formação de professores segue a mesma lógica, ao propor como objetivos “a implantação e ampliação de sistemas de formação profissional nos diferentes aspectos da atividade humana: agricultura, indústria e comércio – planejadas de forma a se ter adequadamente preparada a mão-de-obra especializada – que reclamava o desenvolvimento do Estado”. Incluía em seus objetivos “a cooperação das empresas industriais, comerciais e

agrícolas deve ser conseguida com o fito de se estabelecer e executar um plano especial de aprendizagem e treinamento no local de trabalho”. (Seminário Sócio-econômico)

.Esse ideal de escola pública é imposto desde a origem. Numa retrospectiva histórica em busca das origens da escola pública, constata-se que o século XIX foi o século da institucionalização dos sistemas nacionais de educação:

Desse século procedem os grandes sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública, de todos os países europeus e americanos. Todos eles levam, então, a escola primária aos últimos confins do território, tornando-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga. E pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, ficou firmemente estabelecida e desenvolvida nesse século. Quanto à secundária, fica fundada em suas linhas gerais, mas sem alcançar o desenvolvimento da primária, por estar limitada a uma única classe social, a burguesia, e ser considerada apenas como preparação para a Universidade. E quanto a esta, adquire seu novo caráter de centro de alta cultura e investigação científica, contra o caráter puramente profissional e didático das épocas anteriores. (LUZURIAGA, 1959, p. 57).

Com o advento da Revolução Industrial, a Inglaterra tornou-se referência do processo histórico de universalização da escola pública. Conforme observam Alves (2001) e Zanella (2003), com a industrialização ocorreu uma simplificação do trabalho e o seu mercado expandiu-se com a incorporação das mulheres e das crianças e a sujeição do trabalho masculino. As condições de miséria material e moral a que eram submetidos os trabalhadores fizeram com que esses reagissem e o Estado começasse a elaborar leis de proteção ao trabalho infantil. As crianças de fábrica tornaram-se crianças de rua. Surgiu, então, a necessidade de “educar” (leia-se cuidar) a “ex-criança” de fábrica que passou a ser “criança de escola”. Aos poucos, a escola desejada pela classe trabalhadora como via de acesso ao conhecimento humanístico-científico foi sendo transformada em escola para cuidar das crianças. É a educação em “doses homeopáticas”, chegando às camadas populares, ao mesmo tempo em que confirma a idéia de educação – muito embora não a mesma educação – para todos.

A tão propalada escola pública se efetivou como “escola primária” para as crianças. Foi assim que a burguesia “converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada

pelas indústrias: diretamente, como mão-de-obra barata e, indiretamente, como futura mão-de-obra necessitada de disciplina”. (ENGUIA, 1989, p. 109).

Em Santa Catarina, o ideal liberal é claro ao propor o documento do Seminário Sócio-econômico a “municipalização do ensino, entendida como a transferência ao município da execução do plano educacional da escola primária com a assistência financeira e técnica do Estado, e a supervisão desse ao cumprimento das cláusulas de convênio”.

A tão almejada escola pública constituiu-se historicamente no âmbito da sociedade de classes e com o Estado, apropriado pela burguesia e, com isso, de escola única “instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar de forma sistemática o conhecimento científico”, passa a representar os ideais da burguesia no poder em forma de “escola dualista”. (FRIGOTTO, 2001, p. 140).

É preciso considerar que, “a escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras”. Acrescenta Snyders que “ O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação”. (SNYDERS, 1981, pp. 105-106)

Desse modo, a escola pública, tendo o trabalho como princípio educativo, pode ser tomada como uma instituição que corrobora com as necessidades do capital ou como uma instituição que seja um instrumento da classe trabalhadora na superação da sociedade capitalista rumo a construção da sociedade socialista. Do lado da defesa dos interesses do capital, temos, a partir da segunda metade do século XX, a teoria do capital humano. E do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, temos desde o início do século XX a formulação clássica da “escola única” de Gramsci. (ZANELLA, 2003, p. 176).

Ao constituir-se como classe dominante, a burguesia produziu a própria explicação da realidade. Não buscou a explicação do real na própria dinâmica da sociedade, pois isso

implicaria numa autodenúncia. Produziu uma explicação idealista e naturalista do real, de modo a identificá-lo com a explicação e não o contrário, como de fato ocorre. Nessa lógica, não coloca a educação como produto da sociedade nem como reprodutora daquela. Colocou-a como redentora da humanidade e passou assim a difundir o ideal de progresso e de desenvolvimento socioeconômico como produtos da elevação cultural, leia-se educacional, dos indivíduos. Assim, ao proclamar os objetivos educacionais, criou a ilusão da sociedade perfeita, escamoteando os objetivos reais, ou seja, a manutenção da ordem burguesa tão ou mais desigual que aquela que pretendeu superar.

Aliando conhecimento à produtividade, a burguesia passa a resignificar o vínculo entre a educação e o setor produtivo. Nesse sentido, com o avanço do capitalismo no século XX, a educação foi convocada a contribuir para com o setor produtivo na forma de “capital humano”. Esta teoria desenvolveu-se nos EUA nos anos 50, país que tem o maior desenvolvimento capitalista do planeta. Segundo Frigotto, (2001), a teoria do capital humano não faz parte de uma conspiração histórica, mas decorre de uma necessidade histórica circunstanciada do modo de produção capitalista.

Conforme Frigotto, 2001, p. 41; Zanella, 2003, p. 176 “a teoria do capital humano, como expressão da visão de mundo do capital, busca explicar mediante método científico positivista, que o desenvolvimento econômico das sociedades está diretamente relacionado ao investimento em formação educacional dos trabalhadores”. Isso significa dizer que em nível macroeconômico, os trabalhadores – “fator humano” – na medida em que tiverem uma formação escolar adequada às necessidades do capital, são possuidores de um capital⁵⁷ capaz de aumentar a produtividade e de gerar o desenvolvimento econômico. E, em nível microeconômico, a teoria do capital humano é um “fator explicativo das diferenças individuais de produtividade, renda e mobilidade social”.

Nessa perspectiva, a educação somente interessa ao capital, desde que possa garantir uma formação para o mercado de trabalho segundo as necessidades do processo produtivo. A educação serve, portanto, na medida em que se adaptar às condições sociais e não como

⁵⁷ “(...) Coloca-se o trabalhador assalariado, não apenas como ‘proprietário’ de força de trabalho, adquirida pelo capitalista, mas proprietário ele mesmo de um capital – quantidade de educação ou de capital humano”. (FRIGOTTO, 2001, p. 66).

instrumento de transformação. A escola pública, a mando do estado burguês terá como princípio de qualidade e produtividade formar homens para tais necessidades. Desse modo, “A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal”. (FRIGOTTO, 2001, p. 44). Entendendo-se renda ou salário “como preço do trabalho, o indivíduo produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais”. (Idem, p. 50). Assim, a teoria do capital humano atribui a riqueza ou a pobreza a um problema individual de acordo com os postulados do pensamento liberal⁵⁸. Institui-se desse modo, o darwinismo social isentando o modelo de sociedade do ônus da desigualdade social crescente.

O que isso nos revela para análise do caso brasileiro?

A análise do caso brasileiro, neste particular, é singularmente reveladora. Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo e a exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital, torna-se “democratização” do acesso à escola – particularmente à universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça” social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados. (FRIGOTTO, 2001, p. 27).

No Brasil, a teoria do capital humano foi implantada durante a ditadura civil militar pós-64, como um planejamento estratégico de desenvolvimento do país atrelado ao capital

⁵⁸ O “individualismo”, princípio básico do liberalismo, “considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. (...) Acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. (...) o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social. (...) A doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade”. (CUNHA, 1991, p. 28-29).

internacional dentro do princípio associacionista. É nesse contexto econômico e teórico que se formula a política educacional catarinense, objeto deste estudo. A Educação em Santa Catarina é propalada pelo ideário liberal no início dos anos 60 como fator de crescimento econômico e conseqüente elevação do nível de vida da população.

Desse modo, a teoria do capital humano torna-se uma ideologia no sentido de “falsa consciência”, na medida em que ao atribuir o sucesso ou o fracasso como uma responsabilidade do indivíduo, entendido como um ser isolado e abstrato, esconde a exploração do trabalho e escamoteia as relações de produção.

O ideário liberal afirma insistentemente que a escola deve contribuir para formar o trabalhador segundo as exigências do mercado de trabalho. Significa dizer que quanto mais a escola formar para o mercado de trabalho, melhor ela será, sendo o critério de eficiência medido pela utilidade imediata que o conhecimento escolar proporcionar. Inversamente a esse raciocínio, pretende-se demonstrar o contrário, ou seja, que quanto menos a escola servir à utilidade imediata do mercado de trabalho, melhor ela será na perspectiva da classe trabalhadora.

Como Frigotto explica, (2001, p. 134),

(...) a idéia básica é que assim como o capital, no seu processo de acumulação concentração e centralização pelo trabalho produtivo, como se fosse verso e anverso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista.

Este ideal continua presente também nos ideários educacionais em Santa Catarina, conforme os objetivos do Seminário Sócio-Econômico, que propunha a “implantação de orientação educacional, com a criação de um centro experimental e, posteriormente, de centros regionais, visando aproveitar as inclinações naturais dos adolescentes” e, ainda, o “estudo de um plano de bolsas escolares, a ser mantido por um fundo especial de educação, de modo a

garantir aos realmente capazes, desprovidos de recursos, o acesso aos diferentes graus de ensino”. Além da justificativa de que haveria na organização uma espécie de “seleção natural” mostrando que alguns possuem capacidades inatas e outros não, esclarecia ainda a opção seletiva ao afirmar que tal reforma deveria priorizar a classe média ao propor a “instituição de um sistema de financiamento à educação para tornar possível à classe média a manutenção de sistema escolar dos rapazes e moças em idade de formação”.

Com a crise⁵⁹ dos anos 70/90 do modo de produção capitalista mundial, no contexto da reestruturação produtiva de trabalho flexível e de Estado Neoliberal, o capital voltou a interessar-se sistematicamente pela escola pública. Instituições internacionais representantes do capital, denominadas por Octávio Ianni “organizações multilaterais”, no caso, as principais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio, assumiram a tarefa – além de tratar dos assuntos financeiros – de ser formuladoras de políticas educacionais. (SILVA, 2002).

Assim, a escola que interessa ao capital é aquela que forme para a “polivalência” e não para a “politecnicidade”. Kuenzer mostra que a polivalência centra-se na necessidade do capital em formar o trabalhador para saber aplicar as novas tecnologias. É uma formação que dá ênfase ao aprendizado de diferentes tarefas parciais e fragmentadas sem a compreensão da totalidade. Trata-se de “uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho”. (KUENZER, 2002, p. 88).

Após analisar a concepção liberal de Estado e de educação concluímos que o Estado, do ponto de vista da organização burguesa não constitui uma instituição para atender as necessidades de todos. Constitui-se um instrumento de mediação para a efetivação da

⁵⁹ “A crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constitui-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explícita a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. (FRIGOTTO, 1996, p. 62).

hegemonia burguesa em todos os sentidos e, nesse sentido, o Estado acaba por se tornar um instrumento a serviço da classe dominante. A idéia de democracia como sendo uma forma de governo no qual todos participam é ilusória, uma vez que a democracia a ser feita pela representatividade acaba por ser a democracia que, no âmbito do Estado, se faz pela representatividade dos interesses da classe dominante.

Assim acontece com a educação. A burguesia difunde o ideal de homem, sociedade e escola necessário ao cumprimento de seus objetivos. Oportunamente, a burguesia proclama objetivos educacionais que, a rigor, se efetivados, levariam a fins não desejados. Daí parecer existir uma certa contradição entre os objetivos reais e os objetivos proclamados. No entanto, a contradição não está entre os objetivos reais e os objetivos proclamados pelo ideário burguês; está entre o ideal burguês de sociedade, Estado, educação e o ideal revolucionário de sociedade, Estado e educação. A contradição maior posiciona-se, portanto, entre o proclamado, o feito e o não feito.

O estudo realizado neste capítulo serviu para caracterizar a concepção burguesa clássica de Estado e de educação a qual possibilita explicar o papel do Estado no desenvolvimento da política educacional em Santa Catarina, no período privilegiado/abrangido por nós. Tal política pautou-se pelos princípios liberais e, por isso, acabou legitimando a concepção burguesa de sociedade e de educação. Explica-se, desse modo, por que a educação não foi aplicada de forma a atender aos interesses da classe trabalhadora. Explica também o quanto é ingênua a pretensão de que o Estado poderia ter feito melhor. Pode-se, inclusive, concluir que, quanto mais a educação for levada a sério na perspectiva burguesa, pior ela o será na perspectiva revolucionária.

IV CAPÍTULO

A CONCEPÇÃO REVOLUCIONÁRIA DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO

A concepção revolucionária de Educação Pública remete à análise de uma concepção revolucionária de Estado. Ambos, Estado e Educação, correspondem a uma determinada estrutura de sociedade. Não é o Estado nem a Educação que geram a sociedade, é a sociedade que se organiza em forma de Estado e, a partir desse, estrutura a educação. Conforme Sanfelice, (1988, p. 01),

Tal como nas religiões, os homens criaram deuses e depois se fizeram seres criados por eles, assim também os homens criaram os Estados e a eles se subordinaram. Por que não trabalhar com a possibilidade contrária? Os homens, assim como instituíram deuses e Estados, não poderiam agora subordiná-los a sua própria vontade? Mais do que isso: Não estaria aí a possibilidade do homem instituir-se cidadão? Ou a possibilidade do Estado ser representante dos cidadãos? Quem sabe, até a possibilidade do cidadão constituir-se em um 'governante potencial'?

Partindo desse princípio, o Estado na concepção revolucionária contrapõe-se ao estado na concepção liberal. Tal oposição encontra-se nos fundamentos da estrutura social. Enquanto a concepção liberal justifica o Estado burguês, a concepção revolucionária parte da crítica ao Estado burguês. É somente a partir da perspectiva revolucionária de sociedade e de Estado que se pode propor uma concepção revolucionária de educação pública.

Para esse estudo, faz-se necessário investigar as características do Estado na concepção revolucionária, cuja concepção se encontra expressa na teoria marxiana nas obras de Marx, Engels, Gramsci e Lênine.

4.1 A Concepção Clássica de Estado Revolucionário

Tomando como ponto de partida a obra de Engels, torna-se necessário ressaltar o motivo que o levou ao estudo da situação da classe operária; esse motivo foi o próprio desenvolvimento do capitalismo que, na Inglaterra, dava o primeiro passo decisivo no advento da Revolução Industrial. Segundo Paulo Neto (1986, p. III), o que o jovem Engels encontrou foi:

(...) o *capitalismo constituído*, na sua forma industrial-concorrencial. Um sistema de organização da produção que já revela a sua ciclicidade crítica – as depressões de 1825/1826, 1836/1837, 1839/1842. E que articula uma ordenação societária típica: a urbanização acelerada e a dramática polarização social.

Sua obra, *Esboços Para Uma Crítica da Economia Política*, influenciou Marx a estudar o capitalismo. Ainda segundo Paulo Neto (1986, p. VI), “esse ensaio não é somente a peça mais importante que o jovem Engels publica durante seu estágio inglês;” e continua, mostrando que

ele merece destaque porque, de um lado, assinala uma inflexão na crítica a que o pensamento socialista contemporâneo submetia, quer a sociedade burguesa, quer a sua teoria econômica, e, de outro, porque constitui o substrato teórico-ideológico de *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*.

Engels escreveu, além dessas duas obras, *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, entre outras. Junto com Marx escreveu: *O manifesto Comunista; A Ideologia Alemã* e *A sagrada Família*. Foi grande colaborador de Marx, ajudando-o a elaborar o primeiro livro de *O Capital* e publicando, após acrescentar inúmeras notas explicativas, as demais obras depois da morte do autor. Por ocasião do enterro de Marx, Engels afirmou na solenidade fúnebre:

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza

orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da sociedade humana: o fato tão simples, mas que até ele se mantinha oculto pelo ervaçal ideológico, de que o homem precisa, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de fazer política, ciência, arte, religião, etc.; e que, portanto, a produção dos meios de subsistência imediatos, materiais e, por conseguinte, a correspondente fase econômica do desenvolvimento de um povo ou de uma época é a base a partir da qual se desenvolveram as instituições políticas, as concepções jurídicas, as idéias artísticas e inclusive as idéias religiosas dos homens e de acordo com a qual devem explicar-se; e não o contrário, como se vinha fazendo até então. (SANDRONI, 1998, p. 210).

A produção intelectual de Marx e Engels é um marco teórico de análise do capitalismo e suas contradições. Tal análise partiu da própria realidade em que ambos viveram; embora por caminhos diferentes, Marx e Engels chegam às mesmas conclusões sobre o desenvolvimento das forças produtivas e do conseqüente surgimento da classe operária. Marx parte da realidade alemã, enquanto Engels tomou como ponto de partida a realidade inglesa.

As bases do pensamento de Marx e Engels têm como referência suas pesquisas, as quais, embora feitas em realidades diferentes, acabaram alcançando resultados que se complementam. O encontro de Engels com Marx se deu em Paris. Conforme Paulo Netto (1986, p. IX),

As longas conversas entretidas na casa de Marx (...) evidenciaram que ambos, por caminhos muito diferentes, tinham chegado a um estágio teórico-ideológico similar: concordavam em que o movimento histórico real engendrava a solução das contradições econômico-sociais e que, na problemática contemporânea, a alternativa decisiva e emergente era a luta política conduzida pelos trabalhadores. As tarefas dos intelectuais cuja opção de classe se vinculava à revolução deveriam centrar-se, portanto, na elaboração de instrumentos analíticos que orientassem aquela luta.

A este entendimento corresponde a tese XI de Marx e Engels sobre Feuerbach, de que “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*”. (MARX, K.; ENGELS, F. 1986, p. 14).

A análise dos fundamentos do Estado e seu papel na sociedade capitalista nos leva, necessariamente, a explicar como a sociedade é estruturada e como o poder político é

representado. O primeiro passo neste caminho é compreender, como bem demonstraram Marx e Engels, a estrutura de classes que compõem a sociedade capitalista: classe burguesa e classe operária.

A concepção de Marx e Engels sobre a sociedade capitalista tem desencadeado divergências e ataques veementes. Isso não se deve apenas a questões de ordem acadêmica. Ultrapassa o ambiente da universidade, do campo teórico e chega ao embate político e ideológico acerca da manutenção ou da superação da sociedade burguesa. Mais ainda, o movimento neoliberal e pós-moderno, legitimador da ordem capitalista na atual fase do desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, tem procurado difundir a propalada “crise de paradigmas” e um ecletismo de tal modo que ainda se pode concordar com **Lénine** ao afirmar que:

Com a doutrina de Marx acontece hoje o que aconteceu mais de uma vez na história com as doutrinas dos pensadores revolucionários e dos chefes das classes oprimidas na sua luta pela libertação. As classes opressoras, durante a vida dos grandes revolucionários, retribuíram-nos com incessantes perseguições, acolhiam a sua doutrina com a fúria mais selvagem, com o ódio mais feroz, com as mais furibundas campanhas de mentiras e calúnias. Depois da sua morte tenta-se transformá-los em ícones inofensivos, canonizá-los, por assim dizer, conceder ao seu nome uma certa glória para “consolar” as classes oprimidas e para as enganar, castrando o conteúdo da doutrina revolucionária, embotando o seu gume revolucionário, vulgarizando-o. Neste “arranjo” do marxismo encontram-se agora a burguesia e os oportunistas dentro do movimento operário. Esquece-se, afasta-se, deturpa-se o lado revolucionário da doutrina, a sua alma revolucionária. Coloca-se em primeiro plano, glorifica-se, aquilo que é aceitável ou que parece aceitável para a burguesia. Todos os sociais-chauvinistas são hoje “marxistas” – não se riam! E cada vez mais freqüentemente os sábios burgueses alemães, ainda ontem especialistas na destruição do marxismo, falam de um Marx “nacional-alemão”, que teria educado as associações operárias tão admiravelmente organizadas para a condução da guerra de rapina! (LÉNNINE, 1980, p. 225).

Ao explicar as condições sociais pelo movimento histórico, Marx começa muito diferente dos teóricos do liberalismo. Diz ele, no prefácio da 1ª edição de *O Capital*,

“Intrinsecamente, a questão que se debate aqui não é o maior ou menor grau de desenvolvimento dos antagonismos sociais oriundos das leis naturais da produção capitalista, mas estas leis naturais, estas tendências que operam e se impõem com férrea necessidade”. (MARX, 1996, p. 5). Supera, portanto, a concepção individualista de organização social em que o controle dos indivíduos enquanto seres isolados deveria ser garantido pelo Estado.. Acrescenta Marx (1996, p. 6), que sua “concepção do desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico-natural exclui, mais do que qualquer outra, a responsabilidade do indivíduo por relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas”.

A burguesia parte da propriedade privada como fundamento da liberdade e do direito. Pensar o Estado, segundo os ideais burgueses significa pensá-lo como instituição que garanta estes princípios. Marx opõe-se ao ideal burguês segundo o qual a propriedade privada é a base do direito. Já nos seus primeiros escritos afirma:

O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente (à son gré), sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal. A liberdade individual e esta aplicação sua constituem o fundamento da sociedade burguesa”.

Os homens são compreendidos como integrantes de uma sociedade na qual cada um luta para ser livre mesmo que para tanto tenha que utilizar-se dos demais, submetê-los. Diferencia-se assim homem de cidadão. A sociedade burguesa é uma “sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta. (MARX, *A Questão Judaica*, s/d, p. 32).

Sendo o Estado produto de determinada organização social o mesmo tem se adequado às formas históricas das diferentes sociedades e, com isso, modificou-se historicamente até chegar na sua forma capitalista. Desse modo,

assim como o Estado antigo tinha por fundamento natural a escravidão, o Estado moderno tem como base natural a sociedade burguesa e o homem da sociedade burguesa, isto é, o homem independente, ligado ao homem somente pelo vínculo do interesse particular e da necessidade natural inconsciente, tanto a própria como a alheia. (MARX, *A Questão Judaica*, s/d, p. 66).

Ao contrário da concepção liberal de Estado para a qual o mesmo torna-se o veículo organizador e controlador da sociedade mantendo-a coesa, para Marx, o Estado é a expressão das contradições desta sociedade. Para Lénine (1980, p. 226), “o Estado é o produto e a manifestação do carácter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objectivamente não podem ser conciliadas”. E acrescenta: “inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis”.

Deste modo, não se pode explicar o papel do Estado numa sociedade de classes, sem levar em conta a representatividade que também é de classe. É assim que o Estado pode tornar-se

o órgão de dominação de uma determinada classe, que não pode ser conciliada com o seu antípoda (com a classe que lhe é oposta), isto a democracia pequeno-burguesa nunca poderá compreender. A atitude em relação ao Estado é uma das provas mais evidentes de que os nossos socialistas-revolucionários e mencheviques não são de modo nenhum socialistas (o que nós, Bolcheviques, sempre demonstramos), mas democratas pequeno-burgueses com uma fraseologia quase-socialista. (LÉNINE, 1980, p. 227).

Dadas estas circunstâncias estruturais da sociedade burguesa, a condição de cidadania no universo burguês, implica garantir um espaço que não é assegurado a todos, e sim àqueles que participam da classe dos proprietários. Estes não só recebem direitos do Estado como são donos do Estado. O Estado é uma instituição deles e para eles. Em *A Questão Judaica*, Marx questiona,

E como isso se explica? É pelo fato que “*os droits de l’homme*, os direitos humanos, distinguem-se, como tais, dos *droits du citoyen*, dos direitos civis. Qual o *homme* que aqui se distingue do *citoyen*? Simplesmente, o *membro da sociedade burguesa*. Por que se chama o membro da sociedade burguesa de “homem”, homem por antonomásia, e dá-se a seus direitos o nome *de direitos humanos*? Como explicar o fato? Pelas relações entre o estado político e a sociedade burguesa, pela essência da emancipação política”. (MARX, *A Questão Judaica*, s/d, p. 30).

É por isso que Marx faz a crítica a Bruno Bauer sobre a condição dos judeus dizendo que a liberdade destes não é uma questão de serem ou não judeus e sim de serem ou não cidadãos. A relação é, portanto, com a política e não com a religião.

Não se trata de investigar, apenas, quem há de emancipar e quem deve ser emancipado. A crítica tem que indagar-se, além disso, outra coisa: de que espécie de emancipação se trata; quais as condições implícitas da emancipação que se postula. A própria crítica da emancipação política era, de rigor, a crítica final da questão judaica e sua verdadeira dissolução no ‘problema geral da época’. (MARX, *op.cit.*, p.15).

É importante salientar que a determinação das condições sociais se dá a partir da luta de classes; no entanto, corre-se o risco de não se compreender o fundamento disso. Não basta constatar e explicar de forma dedutiva e determinista. É preciso transformar. Assim,

O principal, na doutrina de Marx, é a luta de classes. Assim se diz e se escreve muito freqüentemente. Mas é incorreto. E desta incorreção muitas vezes resulta uma deturpação oportunista do marxismo, a sua falsificação num espírito aceitável para a burguesia. Pois a doutrina da luta de classes foi criada não por Marx, mas pela burguesia antes de Marx, e, falando em geral, é aceitável para a burguesia. Quem reconhece unicamente a luta de classes, esse ainda não é marxista, esse pode encontrar-se ainda dentro dos limites do pensamento burguês e da política burguesa. Limitar o marxismo à doutrina da luta de classes significa truncar o marxismo, deturpá-lo, reduzi-lo ao que é aceitável para a burguesia. Só é marxista aquele que alarga o reconhecimento da luta de classes até ao reconhecimento da ditadura do proletariado. (LÉNINE, p. 245).

Nessa perspectiva, cidadania, para Marx, é uma questão determinada pelas relações sociais que, no capitalismo, são mediadas por um modelo de Estado que é também burguês. Com isso, estabelecem-se distinções sociais que ultrapassam questões cotidianas ou pontuais como é o caso da religião no contexto alemão da época em que escreveu *A Questão Judaica*.

A diferença entre o homem religioso e o cidadão é a diferença entre o comerciante e o cidadão, entre o trabalhador e o cidadão, entre o latifundiário e o cidadão, entre o *indivíduo vivendo* e o *cidadão*. A contradição entre o homem religioso e o homem político é a mesma contradição que existe entre o *bourgeois* e o *citoyen*, entre o membro da sociedade burguesa e sua *aparência política*. (MARX, *A Questão Judaica*, s/d, p. 21).

Por conta dessas constatações, a liberdade, condição necessária para a verdadeira cidadania, só haverá, segundo Marx;

(...) quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em *ser genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas 'forças propres' como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (op. cit. p. 38).

Numa sociedade estruturada sob o princípio da propriedade privada dos meios de produção, não há como desvincular dessa o Estado. Ao analisar como se constituiu a propriedade privada moderna, Marx e Engels (1986, p. 97), afirmam:

A esta propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno, o qual, comprado paulatinamente pelos proprietários privados através dos impostos, cai completamente sob o controle destes pelo sistema da dívida pública, e cuja existência, como é revelado pela alta e baixa dos valores do estado na bolsa, tornou-se completamente dependente do crédito comercial concedido pelos proprietários privados, os burgueses.

Diante dessas constatações, Marx coloca em discussão os fundamentos do Estado e o papel deste no seio da sociedade. A partir da constatação de que Estado e sociedade têm relações conflitantes, retoma o conceito de sociedade civil.

Para Sader (1993, p. 135),

Quando Marx procede à inversão entre Estado/sociedade civil, solicita freqüentemente contra Hegel, aparentemente já nos movemos no universo do seu pensamento político definitivo. Procedendo-se a essa inversão, o Estado passa a ser “o condicionado”, o “determinado”, “o produto”, tendo a sociedade civil como base. O caráter de órgão apropriado por classes da sociedade civil é que seria responsável pela falsa “universalidade” do Estado, justificando, assim, que este pressupunha a sociedade civil, o estado verdadeiramente ativo na sociedade.

Na mesma perspectiva de análise, pode-se constatar ainda que,

Assim, se nos perguntarem sobre o lugar que ocupa o político na juventude de Marx, a passagem entre 1842 e 1843 tende a seguir como essencial; mudam-se os sinais, e o esvaziamento do político corresponde à conquista de significado das relações sociais, da sociedade civil. Mas se retomasse a lógica geral que comanda os dois raciocínios, ela não chega a ser subvertida; a inversão das relações entre sociedade civil e o Estado redistribui os papéis no esquema geral de análise, mantendo-se o mesmo enredo, onde o *meneur de jeu* permanece a propriedade privada. (SADER, 1993, p. 134).

Quando pensamos o Estado como representante da sociedade civil, observamos que o próprio conceito de sociedade civil se opõe ao de sociedade política que é o Estado. Uma não se funde na outra? Sim e não. Sociedade política corresponde à sociedade civil quando esta está representada no Estado, ou seja, quando o Estado é a instituição criada pela sociedade civil que tem seus interesses nele representados. Ocorre que na sociedade de classes, a classe que se apropria do Estado exclui a outra e passa a compreender a sociedade política, o Estado como um ser para si.

Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular, ao lado de fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses. (MARX; ENGELS, 1986, p. 97-98).

Com essa concepção, a idéia de contrato social defendida pelos clássicos do liberalismo fica comprometida. Não há como pretender que o Estado garanta a defesa dos interesses da sociedade se esta se encontra cindida em classes antagônicas.

Sendo assim,

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem, através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real – na vontade *livre*. Da mesma forma, o direito é reduzido novamente à lei. (idem, p. 98).

Constatamos que a cidadania dos direitos e deveres garantidos pela lei num Estado burguês é uma ilusão. O “cidadão” nessa ótica não passa de um sujeito alienado. Seu destino não é efetivamente por ele traçado.

Sendo a classe burguesa representada hegemonicamente, o Estado tende a ser o seu representante. É por isso que “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa”. (MARX, 1998, p. 7). “Compreende-se o sistema capitalista a partir do seu desenvolvimento universal. Sendo a lógica interna ao sistema uma só: a do lucro pela apropriação do trabalho. O país mais desenvolvido não faz mais do que apresentar a imagem futura do menos desenvolvido”. (idem, 1996, p. 5).

O comando da burguesia sobre a economia e sobre a política não se dá somente dentro de um determinado Estado em relação a seus cidadãos. Ocorre também com os Estados entre si. Assim, é importante observar o que Marx afirma no próprio *Manifesto*: “a burguesia

compele todas as nações, sob pena de ruína total a adotarem o modo de produção burguês; compele-as a se apropriarem da chamada civilização – isto é, a se tornarem burguesas. Numa palavra, a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança”. (idem, 1998, p. 10).

Deste modo, “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção” e, com isso, “a necessidade de um mercado em constante expansão compele a burguesia a avançar por todo o globo terrestre. Ela precisa fixar-se em toda parte, estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte”. (Marx, 1998, p. 9).

Sobre a internacionalização⁶⁰ das forças produtivas, entendemos ser de fundamental importância transcrever o trecho do Manifesto onde Marx analisa este processo:

A burguesia, pela exploração do mercado mundial, conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou à indústria a base nacional em que esta assentava. As velhas indústrias nacionais foram aniquiladas e continuam a sê-lo dia-a-dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas – indústrias que já não utilizam matérias-primas nacionais, mas sim oriundas das regiões mais afastadas, e cujos produtos se consomem simultaneamente tanto no próprio país como em todos os continentes. (MARX, 1998, p. 9).

Daí a burguesia necessitar constantemente reestruturar o próprio sistema e, por isso, provocar a abertura das fronteiras que antes propagava como condição “*sine qua non*” para sua consolidação no poder. No século XX, a função do Estado foi predominantemente a de proteger

⁶⁰ Segundo Castanho (2001), a fase da internacionalização da economia dos anos sessenta e setenta, corresponde a *Maré Globalizante da Fase Associacionista do Capitalismo Monopolista*. A crise pós 1ª Guerra provoca o 1º abalo no sistema capitalista monopolista que se expressa pela quebra da bolsa de valores em 1929; há uma mudança no modelo monopolista. O modelo imperialista capitaneado pela Inglaterra é substituído pelo modelo associacionista, liderado pelos EUA. Esta fase do capitalismo caracteriza-se por: transferência de parques industriais do centro para a periferia do sistema, parceria entre empresas privadas e estatais locais, fortalecimento dos Estados nacionais pela política de poupança interna, disciplinarização da economia interna. O fortalecimento do Estado nacional, característica desse sistema, ocorre no Brasil somente após 1930. No centro do capitalismo EUA e Europa prevaleceu o modelo Keinesiano de intervenção estatal redistributivista.

as economias nacionais diante das “forças externas perturbadoras”, para garantir adequados níveis de emprego e bem-estar nacionais.

Nas últimas décadas, a prioridade modificou-se no sentido de adaptar as economias nacionais às exigências da economia mundial. Os Estados estão sendo internacionalizados em suas estruturas internas e funções. O Estado está se tornando uma correia de transmissão da economia mundial à economia nacional (IANNI, 1998, p. 24).

Isso porque na lógica de desenvolvimento do capitalismo, a burguesia “compele todas as nações, sob pena de ruína total a adotarem o modo de produção burguês; compele-as a se apropriarem da chamada civilização – isto é, a se tornarem burguesas. Numa palavra, a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança”. (MARX, 1998, p. 10).

Lénine também contribui para esta análise ao afirmar:

(...) A viragem para o imperialismo – tanto no sentido da dominação completa dos trusts, como no sentido da onipotência dos maiores bancos, como no sentido de uma grandiosa política colonial, etc. – apenas começava ainda em França, e era ainda mais fraca na América do Norte e na Alemanha. Desde então, a “concorrência de conquistas” deu um gigantesco passo em frente, tanto mais que, no começo do segundo decênio do século XX, o globo terrestre estava definitivamente partilhado entre estes “conquistadores concorrentes”, ou seja, as grandes potências saqueadoras. Os armamentos militares e navais cresceram incrivelmente desde então, e a guerra de rapina de 1914-1917 pela dominação sobre o mundo da Inglaterra ou da Alemanha, pela partilha do saque, levou o “devorar” de todas as forças da sociedade pelo poder de Estado rapace até à beira de uma catástrofe completa. (LÉNNINE, p. 229).

Pode-se ver o quanto é atual a análise de Marx ao afirmar que “em lugar das velhas necessidades, atendidas pelos produtos do próprio país, surgem necessidades novas, que exigem, para a sua satisfação, produtos dos países mais longínquos e de climas mais diversos” E também que “ Em lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento local e nacional, surge um intercâmbio generalizado e uma generalizada dependência entre as nações”. (MARX,

1998, p. 9)⁶¹.

A análise de Marx mostra-se mais abrangente quando afirma que “isto se refere tanto à produção material quanto à produção espiritual. Os produtos espirituais de cada nação tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacionais mostram-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais nasce uma literatura mundial”. (MARX, 1998, p. 9).

Em toda dominação e entreguismo, há sempre a atuação da burguesia que é, antes de tudo, nacional. Se há dependência é porque a burguesia nacional foi conivente com as políticas de internacionalização da economia nos moldes que está. Não se pretende defender um ideal nacionalista que é, em última instância, um ideal burguês. Mas decorre que a luta por independência da classe trabalhadora de um país precisa ser uma luta inicialmente contra a burguesia nacional. É ela que, detendo o poder político, acaba por decidir sobre o destino de toda a sociedade. “Pela forma, embora não pelo conteúdo, a luta do proletariado contra a burguesia começa por ser uma luta nacional. O proletariado de cada país tem, naturalmente, que começar por resolver os problemas com a sua própria burguesia” (MARX, 1998, p. 18). Por isso, “a burguesia produz, sobretudo, os seus próprios coveiros. A sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis”. (idem, p. 20).

Importante observar que a própria burguesia tem esta consciência, por isso atua no sentido de evitar a hegemonia da ideologia proletária e garantir a hegemonia da ideologia burguesa. Daí que “a burguesia não se limitou a forjar apenas as armas que lhe trarão a morte; produziu também os homens que empunharão essas armas – os operários modernos, *os proletários*”. (idem, p. 12).

A indústria moderna transformou a pequena oficina do mestre da corporação patriarcal na grande fábrica do industrial capitalista. Massas de operários, reunidos na fábrica do industrial capitalista. Massas de operários, reunidos na fábrica, são organizados como exércitos. São colocados, como soldados rasos da indústria, sob a vigilância de uma hierarquia completa de sargentos e

⁶¹ Sobre a atualidade do Manifesto ver: Sanfelice, J. L. Revista Proposições. Vol 8, no 2 (23), março, 1999. Scumpeter, J. A. *A significação do manifesto comunista na sociologia e na economia*. Zahar, 1978. Coggiola, O. *150 anos do manifesto comunista*. Bontempo, 1998.

oficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês: dia-a-dia, hora a hora, são servos da máquina, do contramestre e, sobretudo, de cada um dos burgueses industriais. E esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso e mais exasperador quanto mais abertamente proclama o lucro como sua finalidade exclusiva. (MARX, 1998, p. 13).

Não se pretende fazer uma análise determinista nem economicista da sociedade. É importante ressaltar que, partindo da lógica do materialismo histórico dialético, as condições dadas do homem são produzidas historicamente e, portanto diferentemente organizadas de tempos em tempos. A luta de classes que é inerente ao capitalismo e que coloca a burguesia em constante alerta, possibilita a *antítese* à classe dominante. *Antítese* temida pela própria burguesia. É nessa direção que a educação pode constituir-se numa mediação importante para a superação da hegemonia burguesa.

Faz-se necessário atentar para o fato de que a burguesia tentará sempre promover a reprodução das estruturas sociais sobre as quais ela se assenta. É no embate entre a possibilidade de perda da hegemonia e a busca por garanti-la que a classe burguesa atua cooptando a classe trabalhadora e absorvendo para si o mérito das conquistas sociais da própria classe trabalhadora. Daí que,

Em geral, os confrontos da velha sociedade favorecem, de muitos modos, o processo de desenvolvimento do proletariado. A burguesia vive em permanente luta: primeiro, contra a aristocracia; depois, contra setores da própria burguesia cujos interesses entram em contradição com os progressos da indústria; e sempre contra a burguesia de todos os países estrangeiros. Em todas essas lutas, vê-se obrigada a apelar ao proletariado, a recorrer à sua ajuda e, desta forma, a arrastá-lo para o movimento político. A burguesia mesma fornece, pois, ao proletariado os seus próprios elementos de educação política, ou seja, armas contra si mesma. (MARX, 1998, p. 16).

Segundo a concepção de Marx, não há cidadania na sociedade burguesa a não ser para os próprios burgueses. Sendo a sociedade de classes, a classe excluída não possui cidadania. O Estado torna-se o poder de uns sobre o não-poder de outros. Posto que onde houver exclusão não há cidadania, há apenas luta de classes entre incluídos e excluídos o que se traduz em exploração e alienação. Para que haja cidadania de fato, é preciso superar a própria

sociedade burguesa superando assim o Estado Burguês. A utopia socialista mais do que nunca deixa de ser uma utopia apenas e passa a ser uma necessidade.

O Estado burguês é superado quando se supera a sociedade de classes, portanto,

A doutrina da luta de classes, aplicada por Marx à questão do Estado e da revolução socialista, conduz necessariamente ao reconhecimento do domínio político do proletariado, da sua ditadura, isto é, de um poder não partilhado com ninguém e que se apóia diretamente na força armada das massas. O derrubamento da burguesia só pode ser realizado pela transformação do proletariado em classe dominante capaz de reprimir a resistência inevitável, desesperada, da burguesia e de organizar para um novo regime de economia todas as massas trabalhadoras e exploradas. O proletariado necessita do poder de Estado, de uma organização centralizada da força, de uma organização da violência, tanto para reprimir a resistência dos exploradores como para dirigir a imensa massa da população, o campesinato, a pequena burguesia, os semiproletários, na obra da organização da economia socialista. (LÉNINE, 1980, p. 239).

Sendo o Estado uma instituição dinâmica e resultante das contradições históricas ele mesmo pode ser uma instituição mantenedora da sociedade como poderá tornar-se um instrumento da classe revolucionária, à medida que for sendo instituído pela classe trabalhadora.

Mas se o proletariado precisa do Estado como organização especial da violência contra a burguesia, então daqui impõe-se por si uma conclusão: será concebível a criação de tal organização sem suprimir previamente, sem destruir a máquina do Estado que a burguesia criou para si própria? É a esta conclusão que conduz diretamente o Manifesto Comunista e é desta conclusão que Marx fala quando faz o balanço da experiência da revolução de 1848-1851). (id. ibid).

Como se faz a extinção do Estado e o comando da sociedade uma vez que os interesses burgueses não se apagam instantaneamente?

O Estado não vem, portanto, da eternidade. Houve sociedades que passaram sem ele, que não tinham qualquer noção do Estado e do poder de Estado.

Numa determinada etapa do desenvolvimento econômico, que esteve necessariamente ligada à cisão da sociedade em classes, o Estado tornou-se com esta cisão, uma necessidade. Aproximamo-nos agora, a passo rápido, de uma etapa de desenvolvimento da produção em que a existência destas classes não só deixou de ser uma necessidade como se torna um positivo obstáculo à produção. Elas cairão tão inevitavelmente como anteriormente nasceram. Com elas cai inevitavelmente o Estado. A sociedade que de novo organiza a produção sobre a base de uma associação livre e igual dos produtores remete a máquina de Estado inteirinha para onde então há de ser o lugar dela: para o museu das antiguidades, para junto da roda de fiar e do machado de bronze. (LÉNINE, 1980, p. 232).

A transformação da sociedade implica a superação de todas as formas de organização social e de produção e, conseqüentemente, a superação das instituições até chegar à superação do Estado. Isso quando,

O proletariado toma o poder de Estado e começa por transformar os meios de produção em propriedade do Estado. Mas, com isto, suprime-se a si próprio como proletariado, com isto suprime todas as diferenças de classes e antagonismos de classes, e com isto também o Estado como Estado. A sociedade anterior, que se movia em antagonismos de classes, precisava do Estado, isto é, de uma organização da respectiva classe exploradora para manutenção das suas condições exteriores de produção, nomeadamente, portanto, para a repressão violenta da classe explorada nas condições de opressão dadas pelo modo de produção vigente (escravidão, servidão feudal, trabalho assalariado). O Estado era o representante oficial de toda a sociedade, a súplica desta num corpo visível, mas era-o apenas na medida em que era o Estado daquela classe que representava ela própria, para o seu tempo, toda a sociedade: na Antiguidade o Estado dos cidadãos proprietários de escravos, na Idade Média da nobreza feudal, no nosso tempo da burguesia. (LÉNINE, idem, p. 233)

A atualidade do pensamento de Marx e Engels nos remete à necessidade de fazer a análise da teoria Marxiana, segundo a dinâmica de desenvolvimento das forças produtivas no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, reler a realidade e não reformar a teoria. Isso nos leva ao estudo do pensamento de Gramsci sem, contudo, compreendê-lo como reformista do pensamento marxiano.

Sendo o pensamento gramsciano fundamentado no pensamento marxiano, é preciso atentar para a necessidade de manter a coerência com esta matriz teórica, o que nem sempre é feito. Há uma contribuição significativa do pensamento de Gramsci ao pensamento Marxiano. “Embora possamos encontrar indicações de uma ampliação da teoria do Estado no último Engels, bem como em pensadores como Rosa Luxemburgo e nos austromarxistas, será, no entanto, em Gramsci que essa perspectiva da “ampliação” do Estado recebe um tratamento mais sistemático⁶². (SIMIONATTO, 1995, p. 64).

Que toda teoria deve ser constantemente submetida à análise histórica é fato consumado no pensamento marxiano. Isso está presente no pensamento de Marx e de Engels como uma necessidade intrínseca ao método, ou seja, submete-se à dialética por eles proposta e, portanto, evolui conforme as condições materiais se transformam.

Constata-se, no entanto, uma tendência de fazer uma leitura de Gramsci a partir da interpretação de Bobbio, especialmente no que diz respeito à relação entre Estado e sociedade civil. Segundo Coutinho (1999, p. 9), tal tendência, no Brasil, teria sua raiz no período da ditadura militar. “No contexto contra a ditadura militar, “sociedade civil” tornou-se sinônimo de tudo aquilo que se contrapunha ao Estado ditatorial, que era facilitado pelo fato de “civil” significar também, no Brasil, o contrário de “militar”.

O equívoco na interpretação da teoria Gramsciana, num determinado contexto, levou a abertura para uma interpretação mais liberal do que revolucionária. Ainda segundo Coutinho (1999, p. 9),

Disso resultou uma primeira leitura problemática do conceito: o par conceitual sociedade civil/Estado, que forma em Gramsci uma unidade na diversidade, assumiu os traços de dicotomia radical, marcada ademais por uma ênfase maniqueísta. Nessa nova leitura, ao contrário do que é dito por Gramsci, tudo o que provinha da “sociedade civil” era visto de modo positivo, enquanto tudo o que dizia respeito ao Estado aparecia marcado com um sinal fortemente negativo.

⁶² Em nota, Simionatto, 1995, p. 62, afirma que “outros marxistas desenvolveram reflexões sobre a ampliação do Estado. Podemos citar: Max Adler e Otto Bauer. Ver Coutinho (1987, p. 53-56).

Tal equívoco advém de outro problema em relação à interpretação daquele momento histórico. A ditadura, que era compreendida como sendo “militar” não era propriamente “militar”; era do capital, e do capital continuou sendo (GERMANO, 1994). Não bastava “exorcizar” os militares para “democratizar” o Estado. Estando a burguesia no comando do Estado não seria, em essência, muito diferente se o governo fosse militar ou civil.

Acrescenta Coutinho (1999, p. 10) que, “na visão de Gramsci, ‘sociedade civil’ é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do setor social, onde se dá uma intensa luta pela hegemonia; e precisamente por isso, ela não é o ‘outro’ do Estado, mas – juntamente com a ‘sociedade política’ ou o ‘Estado-coerção’ – um dos seus inelimináveis momentos constitutivos”.

É neste contexto de luta de classes que um projeto revolucionário de sociedade impele à estruturação de um estado também revolucionário e à execução de um projeto revolucionário de educação pública.

4.2 A Concepção Revolucionária de Educação

A educação pública moderna reivindicada como de responsabilidade do Estado é um produto da burguesia e, portanto, feita à sua imagem e semelhança. Significa dizer que é construída, organizada e difundida segundo o paradigma burguês de sociedade, ciência e técnica, concepção em que o conhecimento é posto a serviço da produção capitalista na qual predominam os interesses do capital.

Podemos nos perguntar se não seria uma ilusão reivindicar a escola pública para a classe trabalhadora no âmbito da sociedade que ainda é capitalista; se seria possível pensar uma escola pública articulada com os interesses da classe trabalhadora e em que medida a escola que temos pode tornar-se um espaço para a construção da escola que queremos. Questões dessa ordem subjazem à reflexão deste capítulo.

Saviani (1988) observa que, à medida que o Estado foi atendendo quantitativamente o acesso à escola, procedeu também a uma redução da qualidade do ensino. A escola pública

brasileira vem sendo objeto de discussão mais acirrada a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Passou pelo debate ao redor do público e do privado, do laico e do religioso nas décadas de 40 e 50, culminando com a LDB de 4.024/61, reformulada pela lei 5.692/71, até chegarmos à lei 9.394/96. Toda legislação produzida deu conta de viabilizar a educação necessária para a ordem burguesa –uma educação limitada, profissionalizante, dualista e vinculada à idéia de capital humano. Foi, portanto, a educação em “doses homeopáticas” como advogaram os clássicos da economia liberal.

É notória a dualidade entre o pensar e o fazer, entre os que necessitam de uma formação para o comando da sociedade e os que deveriam consumir os rudimentos da ciência para consumo no universo social do mercado de trabalho capitalista. Separa-se, então, qualidade de quantidade, o que é um contra-senso, pois significa exclusão social enquanto reforça a ideologia liberal que preconiza nascer grande parte dos homens para o trabalho manual e outros poucos homens nascerem para o trabalho intelectual.

A contradição entre uma política educacional na perspectiva revolucionária e uma política educacional na perspectiva liberal vincula-se ao modelo de sociedade em que serão implementadas. Decorre daí a necessidade de investigar o processo de organização das forças produtivas na sociedade capitalista. Esta é a razão pela qual buscamos no materialismo histórico-dialético o método de análise e na teoria gramsciana os princípios para uma política educacional revolucionária. Conforme Nosela (2004, p. 16),

Se nós nos empenharmos em adotar, diante de Gramsci, a mesma atitude que ele adotou diante de Marx, isto é, se expressarmos nossa fidelidade ao método por ele exercitado e acompanharmos o desenrolar dos acontecimentos ao longo do século XX, constataremos, penso eu, que aquela forma por ele detectada no início do século atinge, ao mesmo tempo, seu apogeu e seu esgotamento no final desse mesmo século configurando a situação concreta que estamos vivendo hoje no início do século XXI. Eis porque as categorias por ele formuladas se revelam de grande eficácia para compreendermos os problemas e perplexidades que estamos vivendo no momento atual.

A concepção revolucionária de educação busca superar o ideal burguês de educação expresso nas pedagogias burguesas⁶³ e nas teorias crítico-reprodutivistas⁶⁴, as quais, mesmo fazendo a crítica ao modelo burguês de educação não sinalizam para uma prática transformadora.

Ao contrário do que postulam as pedagogias burguesas e as teorias crítico-reprodutivistas, o papel do educador não consiste em adaptar o educando à realidade social. Em solenidade de formatura do Curso de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula, do Rio de Janeiro, Saviani (1995) assim se pronunciou:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que a cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade.

Como esse estudo vem demonstrando, a escola organizada segundo o paradigma burguês não condiz com a escola de que necessita a classe trabalhadora. Decorre disso o questionamento: de que tipo de escola necessita a classe trabalhadora? A resposta seria a de que a classe trabalhadora necessita de uma escola que possibilite o acesso ao saber elaborado, sem o qual não poderá instrumentalizar a luta pela superação da dominação. Necessita, portanto, de uma escola “unitária”⁶⁵ que garanta sua participação na sociedade como cidadão de fato, como

⁶³ Segundo Saviani (1995) as pedagogias burguesas caracterizaram-se pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Constituíram-se em teorias não-críticas por conceberem a educação como fator de equalização social e desvinculada, portanto, do contexto social.

⁶⁴ As teorias crítico-reprodutivistas caracterizaram-se por fazer a crítica à sociedade burguesa no que diz respeito aos condicionantes sociais da educação. Apresentaram-se como teoria da escola dual, teoria da escola como aparelho ideológico de estado e teoria da escola como violência simbólica. Faltou a estas teorias a síntese, ou seja, a visualização da superação daquela sociedade e educação criticadas.

⁶⁵ “A escola unitária cresce junto com a sociedade unitária, que toma por base uma reforma industrial democrática. A esta se subordinam as reformas agrária, financeira e tributária. Todas juntas constituem o sólido terreno para a reforma intelectual e moral. Foi profética a advertência de Gramsci: “se não lançarmos as bases do processo revolucionário na intimidade da vida produtiva, a revolução ficará um estéril apelo à vontade, um mito nebuloso,

“governante potencial” e não como mero executor de tarefas secundárias determinadas pela lógica do capital.

É importante observar que a partir dos anos 70 a escola passou a ser “democratizada” no Brasil. Tal “democratização” foi marcada pelo aumento da oferta de vagas, garantindo o acesso gradativo à maioria da população, acesso ampliado também, ainda que em escala menor, para o Ensino Superior. No entanto, o que se amplia é o ensino médio profissionalizante que irá atender prioritariamente a classe trabalhadora que o usará como um meio de acesso ao mercado de trabalho na condição de trabalhador desqualificado. “Na verdade, essas escolas de ‘tipo profissional’ são paliativos educacionais das classes dominantes oferecidos às classes populares. É a educação em doses homeopáticas, ou melhor, é o saber elaborado - ‘força produtiva’ - expropriado e negado.” (ZANELLA, 2003, p. 185). É, segundo Gramsci (1991b, p. 136), a forma sutil de se “perpetuar as diferenças sociais”. Em oposição a essa escola de “tipo profissional” e (des)ligada da vida, Gramsci propõe a escola unitária.

A escola, na perspectiva revolucionária, é unitária, não unilateral. A escola unitária não tem como princípio formar para o mercado de trabalho como reclama a escola burguesa. Ao proporcionar ao educando uma formação geral, política e emancipatória, instrumentaliza-o também para que possa fazer uso dos conhecimentos adquiridos para o mundo do trabalho. No entanto, tal educação não permite apenas a profissionalização restrita, unilateral, e sim, a formação para a cidadania, para a consciência crítica do significado social em que o próprio trabalho está inserido. Teoria e prática, nessa perspectiva, constituem uma unidade dialética.

Gramsci defende que a função da escola se caracteriza pela difusão do conhecimento elaborado, pela superação de toda explicação fantasiosa da realidade. Implica portanto, pelo acesso ao saber elaborado, instrumentalizar o educando para que possa servir de meio a superar a alienação⁶⁶ imposta.

uma falaciosa ilusão: e o caos, a desordem, o desemprego e a fome engolirão e esmagarão as melhores e mais vigorosas energias proletárias”. (O.N. 1987, 623)”.

⁶⁶ Sabe-se que a alienação não é produzida diretamente pela educação ou pela falta desta. A alienação se dá no processo de produção, no trabalho como fonte de exploração. Contudo, a educação, ao garantir o acesso ao conhecimento que revela a verdade, pode constituir-se num instrumento de libertação na medida em que contribui para a tomada de consciência da própria alienação provocando a superação.

Nas escolas elementares, dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entrem em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. (GRAMSCI, 1991B, p. 129-130).

A educação, na perspectiva revolucionária, não concebe conhecimento e prática cidadã como momentos distintos. A vida cotidiana dos cidadãos é permeada pelo senso comum o qual pode agravar ainda mais a condição de alienação. Por isso, o papel da escola consiste em garantir aos educandos o acesso ao saber elaborado para superação do senso comum, superação essa que não se dá pela exclusão do senso comum e sim pela sua incorporação e superação. Neste sentido,

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificados visando o seu desenvolvimento coletivo.(GRAMSCI, 1991b, p. 130).

Além do vínculo com o modelo social, com as políticas sociais e educacionais do Estado, a educação escolar se expressa também pela organização do currículo escolar. Na perspectiva da classe trabalhadora, a concepção pedagógica histórico-crítica afirma ser necessário distinguir o essencial do acessório, o principal do secundário. Quando a escola assume papéis distintos daquele que a caracteriza, passa a cumprir a função autoritária na medida em que, pela negação do acesso ao saber elaborado, priva o educando de meios que possibilitem sua libertação. No contexto brasileiro, especificamente a partir da década de 1970,

a escola foi assumindo uma característica compensatória de carências sociais em que, pelo conceito ampliado de currículo passou-se a fazer de tudo na escola. (SAVIANI, 2003). Desse modo, afirmou-se a perspectiva burguesa de educação e negou-se a educação de que a classe trabalhadora necessitava.

Tal inversão efetiva-se no contexto escolar de várias formas. Saviani (2003, p. 17), observa:

Assim, por exemplo em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas e clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização.

Além dessas questões de ordem social há outras de ordem interna. Neste caso, torna-se importante salientar que a democratização do saber escolar não se dá quando a escola “democratiza” as relações internas, confundindo criatividade com aprendizado, espontaneidade com disciplina, método com conteúdo, papel do professor com papel do aluno. A esse respeito bem esclarece Gramsci que

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologia liberais neste campo [...]. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase ‘clássica’, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI, 1968, p. 124).

A escola somente será democrática quando oferecer uma educação emancipatória, portanto democrática, que é aquela que garante uma formação para além das necessidades do

capital: uma educação efetivamente democrática, “técnico-política”⁶⁷. Nesse sentido, a escola estará voltada primeiro para a formação do Homem, depois do cidadão e por último do trabalhador. Embora esses três aspectos da formação não possam ser observados de forma estanque, a indicação das prioridades sinaliza para a ordem de importância, que deverá ser atendida pela escola.

Segundo Gramsci,

Se a escola é suspensão do trabalho produtivo, não é, porém, dele fuga, negação ou esquecimento. Assim como a fábrica se enucleia ao redor do instrumento de trabalho moderno considerado objeto material de produção, a escola se estrutura ao redor desse mesmo instrumento de trabalho entendido, porém, como processo de desenvolvimento científico, criativo e ético da história dos homens. O instrumento de trabalho para a escola unitária é um feixe de relações políticas, sociais e produtivas. É, sobretudo, a possibilidade concreta de liberdade universal. Ao referir-se à sua escola de *Ordine Nuovo*, diz: “Nossa idéia central era: como podemos nos tornar livres? (O. N. 1987, 622, apud. NOSELA, 2004, p. 25)”.

O fato de Gramsci enfatizar a importância do conhecimento elaborado no processo educativo não significa dizer que a perspectiva gramsciana sugere o retorno à educação livresca, desvinculada das necessidades do mundo do trabalho. Considera, sim, que

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI, 1991b, p. 137).

⁶⁷ Trata-se da formação politécnica. “A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma das partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida” (KUENZER, 2002, p. 89).

Quanto mais avança o setor produtivo, mais necessário se torna aliar conhecimento e técnica ao trabalho para torná-lo produtivo. Com isso,

todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. (GRAMSCI, 1991b, p. 117).

É nesse sentido que se cria todo tipo de profissionalização e, conseqüentemente, a escola é impelida a formar, para uma vasta gama de profissionalizações, técnicas voltadas a funções específicas no mercado de trabalho capitalista.

Gramsci faz a crítica incessante à tendência de multiplicar os tipos de escolas para cada atividade prática. Colocar a escola para atender à multiplicidade de funções específicas da atividade prática, é reduzir a escola a uma espécie de agência de treinamento, de que-fazeres completamente desvinculados de sua base teórica. Segundo ele, é esta escola – do “tipo profissional” ou “ensino agora é para a vida” – que as classes dominantes buscam efetivar, mediante políticas educacionais públicas, às classes populares.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991B, p. 118).

Para a hegemonia da classe trabalhadora, enquanto sociedade civil organizada, necessita-se de sólida formação política. É preciso conhecer como funcionam a sociedade civil e a sociedade política para uma ação crítica, unitária e coerente.

A escola unitária necessita, para cumprir o seu papel, de um professor que seja “intelectual orgânico” da classe trabalhadora e isso não se alcança com políticas educacionais reducionistas. Tem relação direta com o papel do Estado, ou seja, com um Estado representativo das necessidades da classe trabalhadora e não com um “Estado mínimo”, no qual as políticas sociais também são mínimas. Decorre da minimização do Estado a precarização das universidades, da formação dos professores, da oferta de escolas, da diminuição das condições sociais dignas da classe trabalhadora e do sucateamento do sistema educacional. Diante desse quadro, pouco resultado trarão as supostas “capacitações” de professores, “gestão democrática” da escola, avanços progressivos, entre outros mecanismos de acomodação da lógica burguesa de sociedade e de educação.

O processo de elevação cultural do cidadão necessita da atuação do Estado no sentido de efetivar políticas públicas e, conseqüentemente, educacionais, de interesse da classe trabalhadora. No Brasil e em Santa Catarina, no período em estudo, constata-se que a atuação do Estado foi no sentido contrário: anunciou uma proposta popular de educação e efetivou uma política educacional populista. A educação escolar que chegou à classe trabalhadora foi ministrada em “doses homeopáticas”. Num continente distante daquele em que viveu Gramsci, para onde vieram milhares de conterrâneos seus, verificou-se a prática outrora usada em seu país e por ele escrita, em 1916. Embora extenso e referindo-se à universidade popular, parece oportuno citar o texto a seguir, por guardar estreita relação com o desenvolvimento da educação elementar no Brasil e do ciclo Básico em Santa Catarina, no período da Ditadura civil-militar:

Em Turim, a Universidade Popular é uma chama fria. Nem é Universidade, nem é popular. Seus dirigentes são amadores quanto à organização de cultura. O que os move é um tênue e opaco espírito de beneficência, jamais um desejo vivo e fecundo de contribuir para a elevação espiritual da multidão através do ensino. Assim como nas instituições de vulgar beneficência, eles na escola distribuem sacolões de alimentos que enchem o estômago, produzindo indigestões, sem deixar algum sinal ou algum germe de nova vida, de vida diferente. Os dirigentes da Universidade Popular sabem que a Instituição que dirigem deve estar a serviço de uma determinada categoria de pessoas que não puderam cursar regularmente a escola. Só isso sabem. Não se preocupam em encontrar o método adequado para que essas pessoas possam se aproximar de forma eficaz do mundo do conhecimento. Copiam dos institutos de cultura já existentes o modelo: o reproduzem e o pioram. Mais ou menos fazem esse raciocínio: a idade e a formação geral dos que cursam a

Universidade Popular são semelhantes às dos alunos das Universidades públicas: logo, faremos uma caricatura destas.

Prossegue Gramsci dizendo que:

Do resto (do método), nem se fala. Não chegam a pensar que a Universidade pública é a foz natural de todo um trabalho anterior: não pensam que quando o estudante chega à universidade passou pela experiência das escolas médias onde disciplinou seu espírito de investigação e com o método drenou sua impulsividade de amator; o estudante regular foi forjado lentamente, tranquilamente, errando e corrigindo-se, vacilando e reconquistando firmeza. Não entendem esses dirigentes que as informações, fora de todo esse trabalho de pesquisa, se tornam dogmas, verdades absolutas. Não entendem que a Universidade popular, assim como a dirigem, se torna um ensino teológico, uma reedição da escola jesuítica, que apresenta o conhecimento como algo definitivo, apoditicamente indiscutível. Isto não se faz nem sequer nas Universidades públicas. Hoje, sabe-se que uma verdade é fecunda somente quando se faz um esforço para conquistá-la; porque de fato ela não existe em si e por si, mas foi conquista do espírito; ora, é preciso que em cada mente singular se reproduza aquela ansiedade que tomou o estudioso antes da descoberta. Por isso, os professores que são mestres, quando ensinam dão à história de sua matéria a máxima importância. Esse reaperceber em ato para os ouvintes a seqüência dos esforços, dos erros e das vitórias pelos quais os homens passaram para alcançar o conhecimento atual é bem mais educativo do que a exposição esquemática desse mesmo conhecimento. Isso forma o estudioso; isso lhe dá a elasticidade da dúvida metódica que faz do amator um homem sério, que purifica a curiosidade (entendida no sentido vulgar) e a tona um estímulo sadio e fecundo do conhecimento cada vez maior e perfeito. Quem assim escreve, fala também de experiência pessoal. Do seu aprendizado universitário lembra ele, com maior intensidade, aqueles cursos nos quais o professor lhe fez sentir todo o trabalho de pesquisa que ocorreu ao longo dos séculos para se levar à perfeição o método de busca. Assim, por exemplo, como nas ciências naturais precisou de todo um enorme esforço para libertar a mente dos homens dos preconceitos e dos aforismos divinos ou filosóficos e chegar à conclusão de que as nascentes de água são geradas pela precipitação da atmosfera e não pelo mar. Ou como no campo da filologia se chegou ao método histórico através das tentativas e dos erros do empirismo tradicional e como, por exemplo, os critérios e as convicções que guiavam Francisco De Sanctis ao escrever a sua história da literatura italiana, nada mais eram que verdades que chegaram a se impor através de duras experiências e pesquisas que purificaram os espíritos dos resíduos sentimentais e retóricos que no passado poluíram os estudos de literatura. E assim nas demais áreas de estudo. Era essa a parte mais vital do estudo: o espírito de recriação, que fazia assimilar os dados enciclopédicos, que os fundia numa chama viva de nova vida individual. O ensino, ministrado dessa

forma, torna-se um ato de libertação; reveste-se do fascínio de todas as coisas vitais. Esse ensino deve sobretudo afirmar sua eficácia nas Universidades populares (...). (C.T. 1980, 673-676, apud. NOSELA, 2004, p.51-51).

Ainda preocupado com a elevação do nível da cultura das classes populares, Gramsci (1991b) advertia que a mudança da escola velha para a escola nova, não era uma tarefa simples, e sim complexa, uma vez que não se tratava apenas de mudanças de “esquemas programáticos”, mas da mudança de “homens”, ou seja, da mudança dos professores e de todo o complexo social do qual os homens são expressão.

Diante da complexidade das relações políticas em que a educação se encontra, uma prática docente revolucionária pode parecer algo impossível de ser atingido. Nosela (2004, p. 53) aponta um caminho possível para uma mudança da prática docente, em função da escola necessária para uma educação revolucionária.

À muitos professores e colegas que me perguntam como dar aula enquanto a sociedade e a escola não mudarem, eu próprio comento esse texto de Gramsci: primeiramente, digo-lhes, percorram as etapas pelas quais os homens passaram ao tentar resolver seus problemas frente à natureza e à convivência social: toda disciplina nada mais é que uma série de problemas resolvidos pelos homens numa certa época e região da terra, de uma certa forma e em certas condições. Contem essa História aos alunos e façam com que lêis a revivam dramaticamente, recriando assim a problemática e as soluções. Avaliem finalmente se de fato aqueles problemas (de geometria, de matemática, de física, de química, de biologia, de lingüística etc., etc.) foram resolvidos apenas para poucos ou para muitos ou para todos os homens.

A efetivação de uma concepção revolucionária de educação pública implica, no âmbito da luta política, acirrar as contradições da sociedade burguesa pela ocupação do Estado por parte da classe trabalhadora, fazendo com que os interesses da sociedade civil sejam assumidos pela sociedade política até a superação dessa sociedade pela organização socialista.

No âmbito da concepção pedagógica, implica assumir a concepção da Pedagogia Histórico-crítica por ser a que se identifica com uma proposta revolucionária de Educação. No dizer de Duarte (2001, p. 4), para opor-se às ideologias que legitimam a sociedade capitalista,

Precisamos explicitar qual a concepção pedagógica que consideramos compatível com nossa fundamentação filosófica em Marx e nosso compromisso político com o socialismo. A Pedagogia Histórico-crítica, tal como ela encontra-se esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Dermeval Saviani⁶⁸, é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político. , bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas que tentam aproximar Vigotski a esse lema educacional.

A burguesia produziu a escola burguesa e também as pedagogias burguesas, justificadoras e promotoras do ideal de sociedade e de homem da própria burguesia. Tais pedagogias

(...) são, antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (DUARTE, 2001, p. 5).

É nessa perspectiva que se podem verificar as práticas burguesas realizadas historicamente. Observando o período em estudo (1964-1985), tanto em nível nacional, quanto em nível estadual, efetivaram-se as pedagogias burguesas expressas nas pedagogias tradicional, nova, tecnicista e até mesmo nas que pretenderam uma crítica sem, contudo, apontarem a antítese como as crítico-reprodutivistas, conforme análise feita por Saviani (1995). Neste quadro, a própria pedagogia histórico-crítica poderá ser utilizada para recompor a tese burguesa de educação, na medida em que, posta como bandeira de mudança, seja adaptada a uma

⁶⁸ Ver principalmente Saviani (1989, 1991, 1996, 1997^a, 1997^b, 1998). Nota do autor.

estrutura escolar montada nos moldes do tecnicismo dos anos de 1970 e de uma estrutura escolar viabilizada pela lógica liberal.

Numa concepção revolucionária busca-se conceber a organização da sociedade e a constituição do homem como processos históricos, não-determinados pelas questões naturais. Implica considerar que,

(...) diferente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria subsistência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que o seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2003, p. 1).

É sobre esta intencionalidade que age a organização burguesa do trabalho: alienar o trabalhador das finalidades do trabalho para conquistar a finalidade burguesa que é o lucro, e do homem retirar o verdadeiro sentido de sua humanização, produzindo o trabalhador mutilado. O homem não herda os avanços científicos e culturais nem a humanização. Ele somente se humanizará se tiver acesso a formas humanas de convivência social e acessar os conhecimentos historicamente produzidos aprendendo-os. Neste sentido, assim se manifesta Saviani (2003, p. 13):

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesta perspectiva, não somente a “produção” da humanidade dos homens deve ser compreendida de forma diferente da concepção burguesa, mas também a própria produção, difusão e assimilação do conhecimento a ser veiculado pela escola. Torna-se necessário adotar um novo método no qual o ponto de partida

não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica desta realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e dessa para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico”. (GASPARIN, 2002, p. 3-4).

É na concepção pedagógica da Pedagogia Histórico-crítica que vamos encontrar uma explicitação de como se dá o processo ensino-aprendizagem na perspectiva revolucionária de escola. Saviani (1995, p. 79-82) propõe cinco passos para uma prática pedagógica revolucionária que consistem em:

a) prática social como ponto de partida. Isto não significa ver o aluno como sujeito separado da prática social dos próprios educadores. Implica, numa sociedade de classes, analisar a prática social em que alunos e professores estão inseridos. O conhecimento aí não é produzido pelo indivíduo singular e sim pelas relações sociais de produção. O conhecimento é, portanto, socialmente produzido. Partir da realidade do aluno neste caso não significa partir de suas necessidades imediatas. Faz-se necessário distinguir o aluno empírico do aluno concreto.

b) problematização da prática social que consiste em buscar a necessidade, sempre social, que motivou a produção do conhecimento e que, pela necessidade ainda presente, torna necessário o aprendizado. Novamente, torna-se necessário considerar o que diz Saviani, (2002, p. 14) sobre o conceito de problema.

(...) uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se

necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas.

c) instrumentalização. Este é o momento do ensino. É quando o professor apresenta ao aluno uma explicação diversa da que ele possui no nível do senso comum para que possa ter o entendimento da problemática para superá-la. O aluno porta o conhecimento sincrético e o professor o conhecimento sintético.

d) catarse. Constitui o momento em que o aluno assimila o que foi ensinado. Ele se apropria do conhecimento e o incorpora ao seu universo cultural.

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. (...) É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido”. (GASPARIN, 2002, p. 128).

e) volta à prática social. Neste ponto, professor e aluno chegam a um ponto comum: a explicitação da prática social como ponto de partida e a possibilidade de ação nova pela modificação conceitual desta prática. A realidade social pode ser a mesma, mas as possibilidades de intervenção foram modificadas porque essa realidade foi problematizada, estudada, explicada e agora pode ser modificada.

Em suma, a escola que atende às necessidades da classe trabalhadora fundamenta-se em políticas públicas oriundas de um Estado que esteja organizado segundo os interesses da classe trabalhadora. No que tange ao conhecimento e às formas de difusão, implica seguir parâmetros opostos aos utilizados pela escola organizada segundo a lógica liberal de sociedade,

escola e trabalho. Neste sentido, a exemplo de Saviani (1995; 2003); Frigotto (2002); Zanella (2003); Nosela (2004) defende-se o trabalho como princípio educativo com vistas à superação do modelo fabril de escola e de educação (2003).

4.3 – Em Busca de Uma Síntese

Constatamos que no Estado moderno a educação pública e a cidadania estão articuladas ao surgimento do capitalismo e que ao redor deste se desenvolveram. Para que seja possível outra educação e outra cidadania, torna-se necessário repensar a relação entre Estado e sociedade. Isso nos levou a discutir os fundamentos do poder e as bases sobre as quais o Estado moderno se assenta. Foi neste sentido que buscamos o estudo dos clássicos.

A análise feita sobre o pensamento dos clássicos do liberalismo nos mostra que estes se ocuparam em demonstrar o funcionamento da máquina que movimenta a história da classe burguesa, deram-lhe força. Construíram, assim, o liberalismo que é a filosofia política do capitalismo e, da mesma forma, como na concepção do materialismo histórico os homens pensam como vivem. Também no universo dos teóricos do liberalismo isso pode ser verificado.

Foram as circunstâncias da vida real que levaram os pensadores do liberalismo a construir explicações sobre os novos tempos. Segundo Sader (1993, p. 115-116),

A generalização das trocas possibilita a organização da produção em função do mercado, não teve desenvolvimento suficiente para que, aos olhos de Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau, fosse possível constatar a novidade radical do capitalismo: a hegemonia do valor de troca sobre o valor de uso, cuja diferenciação e constatação será um dos marcos na distinção entre ideologia e ciência no mundo moderno. Esta distinção que fez a economia política definir seu objeto como sendo as interações entre homem e natureza, encontra seu correspondente na filosofia política quando ela apreende apenas um dos aspectos da contradição capitalista; a liberação dos homens em relação aos meios de produção, sem fazê-la acompanhar da divisão em classes implícita, e de suas conseqüências.

O que podemos concluir é que tanto Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau partiram de um ponto comum: o poder emana do povo e não da Natureza ou de Deus. Maquiavel partiu da maldade natural dos homens legitimando o uso da força pelo príncipe. Hobbes partiu da condição natural de guerra e legitimou o uso da força para evitá-la, concentrando o poder nas mãos de um soberano. Ambos não admitiram a possibilidade de controle do poder soberano pelos súditos. Súditos porque para eles não há cidadãos. Locke defendeu a liberdade natural e instituiu o poder legislativo como soberano e expressão da vontade geral. Foi o primeiro a admitir a possibilidade de os súditos controlarem o poder do soberano. Rousseau foi além, e fundamentou a necessidade do *contrato social*, o qual em hipótese alguma poderia ser burlado. Se isso ocorrer, instala-se a ilegitimidade do governo.

No entanto, são Marx e Engels quem revelam a máquina capitalista, explicando ser ela movida por um princípio que, apropriando-se da força de trabalho, produz a mais-valia, que é o combustível deste motor capitalista da história, e por mais que esta analogia possa parecer uma concepção mecanicista da História, não o é. Há uma força superior a tudo, que é a contradição presente pela luta de classes, sendo essa luta de classes o motor da história.

Ao que parece, o problema do Estado como representante da sociedade, aparentemente apresenta uma solução, de uma ou de outra maneira, para a garantia da igualdade e do bem-estar social. O Estado somente seria legítimo – e se não o fosse não poderia continuar existindo – se realmente representasse o interesse de todos. Como se vê, nas sociedades contratuais modernas, especialmente nas de organização capitalista, isso não ocorre e o Estado continua existindo. Continua, porque não se trata de um problema de forma e sim de um problema de natureza ontológica. Dito de outra forma, o Estado capitalista moderno não se torna defensor dos interesses particulares pela forma como é organizado (se é presidencialista, parlamentarista, República ou Monarquia), e sim pela origem do poder.

A tão pretendida liberdade individual, natural do Estado de natureza está submetida a um poder “superior”: o poder do capital que é de classe. Não basta opor Estado à sociedade civil, é preciso compreender que a sociedade não é homogênea. O Estado poderá estar – como está – atendendo aos interesses da sociedade civil e nem por isso será um Estado voltado para o bem-estar da maioria da população. Quando a sociedade é de classes, aquela classe que está

representada no poder é a sociedade civil que o Estado representa. Marx e Engels explicitam esta questão.

Para a filosofia política clássica, a emancipação humana centrava-se na necessidade da superação da dualidade Estado/Sociedade civil, instaurando uma relação social em que não se dissociassem o indivíduo e o cidadão. Para tanto, é essencial o conceito de representação política, cujo papel consiste em: dar legitimidade ao Estado como representante de toda sociedade, e constituir uma comunidade política de cidadãos, que se sobrepõe aos diferentes papéis dos indivíduos na sociedade civil”. (SADER, 1993, p. 125).

O que fica evidenciado pelo estudo dos clássicos do liberalismo é o fato de que, para eles, a luta política se dá entre indivíduos e não entre classes. Isso os coloca como fundadores do pensamento liberal. “O máximo de consciência possível da filosofia política, dentro do esquema Estado/sociedade civil, não lhe dava o suficiente para se desvencilhar das antinomias em que se debatia. Sua retomada pelo jovem Marx representou, com seu aprofundamento, a denúncia de suas insuficiências”. (SADER, 1993, p. 131). É por contestar esta concepção liberal que denominamos de concepção revolucionária aquela que se opõe aos teóricos do liberalismo, ou seja, o pensamento de Karl Marx, Friedrich Engels; Lennin e Antônio Gramsci.

Assim como Adam Smith preconizou a teoria da organização natural da economia determinada por uma força superior denominada “mão invisível”, também os clássicos do liberalismo que teorizaram o Estado o conceberam como um dado da natureza na medida em que entendem as relações sociais e a condição dos indivíduos organizados em sociedade como algo dado naturalmente. É este o aspecto central da crítica à economia política a que Marx e Engels dedicarão todo seu trabalho.

Se quisermos comparar a prática política durante a ditadura civil militar no Brasil (1964-1985), perceberemos que os governos partiram do princípio maquiaveliano de que “todos os homens são essencialmente maus” (possíveis subversivos) e usaram a força para contê-los. Ultrapassaram Maquiavel, segundo o qual uso da força não poderia ir além do necessário; necessário, segundo a ótica dos militares, para garantir a ordem desejada. Usaram o princípio Hobesiano da “guerra preventiva” e a censura e a tortura constituíram o combate diário. Além do mais, procuravam criar – como bem ensinou Maquiavel – “inimigos” para justificar sua

política de intervenção.

A análise dos clássicos nos leva a perceber que o ideal burguês de liberdade está limitado à concepção burguesa de sociedade que assim se fundamenta:

O direito à liberdade, igualdade e à propriedade presentes no ideário liberal e na Declaração universal dos direitos do homem, proclamada pela ONU “mostra os fundamentos da ideologia liberal pautada no princípio da tolerância religiosa e da autonomia dos três poderes, reivindicada como sustentação do Estado capitalista, diante da influência do jus naturalismo, que reivindicava uma autonomia para a razão no que se refere à ética e à moral, como o cartesianismo a reivindicava no plano científico”. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 17).

Também foi possível constatar que a relação entre o público e o privado posta pelo ideário liberal encontra em Locke seu fundamento maior.

A sociedade, para Loke, seria, portanto, a base e o limite do poder político dos governantes. Em outras palavras, o processo de criação do pacto social e de criação do poder político é a outorga do ato de governar para o Estado, com a simultânea produção do espaço comunal ancorado num pacto social entre os homens, do que deriva a nova condição humana fora do estado natural, agora no estado societal: a cidadania. (Idem, p. 14).

Também ressalta o autor que:

O público, (relativo à sociedade) e o estatal (de pertença do Estado) põem-se, assim, como realidades distintas para Locke. O estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido, razão pela qual o homem, por meio do pacto social, constitui-se em sociedade. Assim, o público só se faz na conjugação com o Estado, ainda que este último derive do primeiro e a ele se submeta. Não há, portanto, sentido em se falar de público na ausência do Estado e vice-versa. (LOCKE, 1991, p. 268, apud SILVA JUNIOR, 2002, p. 15).

Esta constatação em Locke fundamenta-se na afirmação: “O poder do legislativo, em seus limites extremos, restringe-se ao bem público da sociedade. É poder que não tem outro objetivo senão a preservação e, portanto, não poderá ter nunca o poder de destruir, escravizar ou proposadamente empobrecer os súditos” (LOCKE, 1991, p. 269⁶⁹).

Deste modo, para Locke o público e o privado se distinguem, e a ligação entre ambos é feita pela necessidade da legitimidade posta pelo pacto social. A relação entre público e privado expressa no ideário liberal encontra-se colocada de forma diferente pelo pensamento marxiano.

Diante das contradições verificadas entre o ideal burguês e o ideal revolucionário de sociedade, estado e educação, pode-se afirmar que a idéia de educação pública, gratuita e de qualidade para todos não condiz com os princípios da burguesia. Eles poderão transformar-se em arma contra ela mesma. Quando a classe trabalhadora tiver acesso ao conhecimento que lhe possibilite a tomada de consciência de sua condição de explorada ela já terá as condições subjetivas para revolucionar o sistema que a oprime. “As armas que a burguesia empregou para abater o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia”. (MARX, 1998, p. 12).

(...) a história não termina dissolvendo-se na ‘autoconsciência’ como ‘espírito do espírito’, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte. Uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as

⁶⁹ Em nota, Locke faz referência à seguinte afirmação: “Existem duas bases que sustentam as sociedades públicas: uma, a inclinação natural em virtude da qual todos os homens desejam a vida social e o companheirismo, a outra, uma ordem, sobre a qual todos se acordaram expressa ou tacitamente, que diz respeito à maneira da sua união para viverem juntos. Esta última é a que chamamos a lei do bem público, verdadeira alma de um corpo político, cujas partes são animadas pela lei, mantidas juntas e postas a trabalhar nas ações exigidas pelo bem comum. As leis políticas, instituídas para ordem externa e regimento dos homens, nunca se estabelecem como deveria ser, a menos que se presuma ser a vontade do homem intimamente obstinada, rebelde e contrária a qualquer obediência às leis sagradas de sua natureza; em uma palavra, a menos que se presuma ser o homem, no que lhe respeita o espírito depravado, pouco melhor que um animal selvagem, as leis conseguem, não obstante, amoldar-lhe as ações exteriores de tal maneira que não importam em óbice ao bem comum, para o qual se instituem as sociedades. Se não o promovem, não são perfeitas”. (HOOKER, Pol. Ecl., liv. I séc. 10). (LOCKE, 1991, p. 269).

circunstâncias fazem o homem assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX, 1986, p. 56).

Neste sentido, é extremamente oportuno o que observa Saviani (1994, p. 66):

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Daí conclui o autor que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”.

Em relação à estruturação da hegemonia burguesa no Brasil pós-64, ela acontece pela direção do Estado que é, segundo Germano (1994, p. 21),

encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capital no Brasil, e ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco cuja direção é recrutada nas forças armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos

que, apesar de hegemônico não era monolítico, mas representou a falta de hegemonia de uma facção da classe dominante que pudesse assumir o poder e exercer a direção política de que necessitavam naquele momento ainda que para satisfazer a lógica do sistema capitalista.

O capital, através do Banco Mundial, FMI e Governo norte americano, interferiu decididamente na política educacional brasileira. Isso fez com que a retomada da democracia capitalista se deu com intenso processo de exclusão. “O elevado grau de analfabetismo e baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, ‘aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação

na capitalismo, sob múltiplas formas'. Ou seja, a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide social. (GERMANO, 1994, p. 22).

Também no Estado de Santa Catarina, o sistema educacional sofreu a influência das políticas nacionais no que diz respeito à organização das instituições educacionais, organização do ciclo básico, criação de cursos de nível médio, formação e capacitação de professores e veiculação de material didático.

A organização da educação em Santa Catarina deixou sinais que refletem a política desenvolvida pelo Estado na Ditadura Civil Militar. Um exemplo foi o prolapado *Avanço Progressivo* que acabou por significar *aprovação automática*, o que não teve como resultado a diminuição da reprovação, repetência e evasão como se pretendia.

As mudanças efetivadas no Estado de Santa Catarina, tendo em vista legislação estudada dão indícios de continuidade dos princípios implementados quando do golpe de 1964, ou seja, a educação foi reestruturada a partir das exigências do capital sob a orientação do neoliberalismo e da economia internacional, como o foi de 1964 em diante, o que a eleva à condição de “capital humano”.

Embora as reformas educacionais se apresentassem sempre articuladas a propostas políticas que prometiam melhorias da qualidade da educação, elas vieram quase sempre como parte de pacotes governamentais populistas e que, através do afrouxamento da estrutura educacional e o barateamento da cultura escolar, mais contribuíram para a recomposição da hegemonia burguesa do que para a elevação das condições sociais da população, contrariando o discurso feito pelos governos oligarcas catarinenses.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos esta Tese confirmamos que o projeto burguês de Estado e de Educação está diretamente articulado ao projeto burguês de sociedade, ou seja, ao modo de produção capitalista. Decorre desse princípio que não se pode analisar e compreender a Educação sem analisar e compreender o desenvolvimento das forças produtivas desse sistema.

A educação pública brasileira estruturou-se quantitativa e qualitativamente a partir dos anos de 1930, quando o projeto industrial-urbano passou a ser hegemônico nas contradições de uma sociedade com uma trajetória peculiar, colonial e patrimonialista. Os determinantes da educação e escola pública modernas, a saber, a universalidade, a gratuidade, a publicidade, a estatalidade, a laicidade e a obrigatoriedade, heranças das reformas burguesas e modernas, ainda não lograram êxito na trajetória da educação brasileira. A União, os Estados e Municípios, no campo da administração pública, têm envidado esforços para materializar a educação e a escola nestas diretrizes, não sem contradições e resistências.

A expansão física da rede escolar pública no período em estudo dá-se, grosso modo, no cerne do processo de integração periférica do Brasil aos ditames do capital internacional pelas rédeas da ditadura civil-militar e sua política educacional de massificação para o trabalho, consoante aos determinantes da Lei 5692/71. A escola e a educação escolar mudam de identidade histórica e finalidade política: de um rigoroso processo de aculturação de classe, herdado do passado, a escola passa a ser agência de políticas públicas compensatórias.

O resultado dessa radical desordenação foi a construção de sistemas e subsistemas educacionais sem qualidade, a derrocada da formação do professor, a quebra dos padrões de excelência da escola média antiga, a proletarização do professor, a barbarização institucional da vida escolar, a falência do planejamento e manejo curricular, a degradação do ensino e da aprendizagem.

Os anos de 1980 foram cenário de um processo de afirmação da cidadania, luta

contra a ditadura civil-militar e conquista de liberdade política e organizacional. Anos da redemocratização, das eleições livres nos Estados, nas Capitais, a causa da Anistia⁷⁰ e a afirmação da classe trabalhadora. A educação e o resgate da escola pública estiveram no centro destas lutas. Saviani tem um memorável artigo que diz, referindo-se a esse tempo: “*Os ganhos da década perdida*”. (Revista PRESENÇA PEDAGOGICA. Minas Gerais, 1992).

No que se refere à educação brasileira, de modo especial a partir do Governo pós-64, percebe-se que a educação, assim como a economia e a política no Brasil, se desenvolveu segundo as necessidades do capital e que, nesta fase histórica, encontra-se determinado pelo monopólio norte-americano.

Isso fica evidenciado que não é mero acaso, e nem tem a ver com a preocupação de ajuda, o fato de os países desenvolvidos estarem interferindo nas políticas sociais e educacionais dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, como é o caso da relação Brasil-EUA através do Convênio MEC/USAID. É só observar a afirmação de que

o maior erro mantido a respeito do programa de ajuda ao estrangeiro é o de acreditar que enviamos dinheiro ao estrangeiro. Nós não o fazemos. A ajuda ao estrangeiro consiste em material, matérias primas, serviços e produtos alimentares americanos. Desta forma, 93% dos fundos da AID são gastos diretamente nos Estados Unidos. (ROMANELLI, 1990, p. 201).

Foi nesta perspectiva histórica que a análise do desenvolvimento da sociedade e da educação em Santa Catarina demonstrou a vinculação da educação escolar ao ideal burguês de sociedade. Também é por este processo que a educação passa a ser posta como questão central, quando as elites catarinenses percebem a necessidade de desenvolvimento das forças produtivas em atraso. Tal atraso tem relação com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil que se dá, predominantemente, nas décadas de 30 e 40. Neste período, o Estado de Santa Catarina ainda se encontrava com uma economia basicamente primária.

Foi este o motivo que levou à elaboração dos objetivos do Seminário Sócio-

⁷⁰ Torna-se necessário salientar que a anistia foi dada, a rigor, para os militares acusados de torturas e assassinatos contra os cidadãos acusados de subversão. Os civis já haviam sido condenados ou à morte ou à tortura, banimento do país etc. e isso não há como reverter.

econômico em 1959. Foi este também o princípio explicativo da organização do ensino público de ciclo básico em Santa Catarina e a aparente contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Estes últimos, realizados efetivamente segundo as necessidades do capital, ou seja, uma educação para as elites e outra para as classes trabalhadoras. O sistema educacional sofreu a influência das políticas nacionais e internacionais, no que diz respeito à organização das instituições educacionais, criação de cursos de nível médio, formação e capacitação de professores, material didático, entre outras. Decorre desse processo a vinculação e a elevação da educação ao fator de capital humano.

O estudo feito demonstrou que a organização do ciclo básico em Santa Catarina se deu de forma a conduzir o processo histórico, a partir da busca de consenso em torno das propostas políticas das elites burguesas. Por isso, foi sendo organizado legalmente, anunciando uma educação pública de qualidade para todos (objetivos proclamados) e estruturado gradativamente, atendendo ao mínimo de escolarização, sempre justificando que se fazia o “possível”. A partir deste princípio, medidas paliativas, pontuais e populistas foram sendo tomadas, sem que se efetivasse um programa consistente de educação. Assim foi demonstrado pela legislação analisada, por Planos Estaduais de Educação, por avaliação feita pelo próprio Estado e pelos planos subsequentes, ou seja, os objetivos reais ficam claros quando confrontados os objetivos proclamados com o que foi feito. Concluímos, portanto, que a contradição não está entre os objetivos proclamados e o que foi realizado, e sim entre o que foi proclamado e feito, com aquilo que *não* foi feito. Significa dizer que a contradição está entre o projeto burguês de sociedade e de educação e um projeto revolucionário de sociedade e de educação.

A organização da Educação em Santa Catarina deixou sinais que refletem a política desenvolvida pelo Estado durante a Ditadura Civil-Militar. Um exemplo foi o propalado *Avanço Progressivo* que acabou por significar *aprovação automática*, o que não teve como resultado a diminuição da reprovação, da repetência e da evasão como se pretendia, conforme dito antes.

Embora as reformas educacionais estivessem sempre articuladas a propostas políticas que prometiam melhorias da qualidade da educação, elas vieram quase sempre como parte de

pacotes governamentais populistas, e através do afrouxamento da estrutura educacional e o barateamento da cultura escolar, mais contribuíram para a recomposição da hegemonia burguesa do que para a elevação das condições sociais da população, contrariando o discurso feito pelos governos oligárquicos catarinenses.

As propostas educacionais implementadas em Santa Catarina vieram, de certa forma, confirmar o projeto educacional dos governos da ditadura civil-militar representados pelo governo catarinense que se enquadrara nos moldes da economia e da política que vigoravam em nível nacional, de tal forma que acabou por se confirmar também nas terras catarinenses, a tese de que “a sociedade capitalista não pode realizar suas intenções senão por atos que a contradizem e contrariam imediatamente, daí a necessidade da dissimulação a nível ideológico”. (CURY, 1995, p. 92).

Conclui-se que a organização do ciclo básico em Santa Catarina se deu a partir da lógica da sociedade de classes constituindo-se o projeto de educação burguesa numa contradição em relação ao projeto de educação da classe trabalhadora. Assim, torna-se evidente a afirmação de Zanella (2003, p. 302) de que “a escola pública expressa os movimentos da história da luta de classes,” o que quer dizer que existe a escola “preconizada pelo capital, a partir dos pressupostos liberais e há a escola preconizada pelo trabalho, a partir dos pressupostos do pensamento socialista de Marx e Gramsci como superação histórica da escola burguesa”. Para alcançar tal intento, torna-se vital a superação da concepção liberal de Estado e de educação por uma concepção revolucionária de Estado e de educação.

Poderíamos questionar se, estando a educação vinculada ao Estado burguês, haveria possibilidades de intervenção de modo a superar este modelo de sociedade. Não seria mera utopia, uma vez que uma educação na perspectiva revolucionária contraria os princípios e práticas do Estado burguês? É na perspectiva da ampliação da antítese que se deseja fundamentar a educação como parte integrante de um processo revolucionário. O Cidadão pode ser educado numa perspectiva alienante, adaptando-o ao modelo burguês de sociedade, assim como pode ser educado numa perspectiva crítica e emancipatória, tendo o educador como promotor desta tomada de consciência da realidade. Para isso, torna-se vital que o educador assuma o papel de *intelectual orgânico* da classe trabalhadora, assim como foi proposto por

Gramsci. Tal intento não se expressa apenas na sala de aula, mas nas lutas dos trabalhadores da educação por uma política educacional que atenda às necessidades da classe trabalhadora: lutas por melhor formação, melhores salários, melhores condições de trabalho e melhoria da qualidade da educação. É a antítese do Estado liberal burguês em ação.

Numa sociedade capitalista, na qual as relações sociais predominantes tendem a ser justificadoras dessa ordem, parece-nos oportuno concluir, reafirmando que

A educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana* seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Desse modo, assim como não se pode afirmar que a educação por si só forma o cidadão, também é verdade que, sem uma educação comprometida com as reais necessidades da classe trabalhadora, não haverá cidadania de fato.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ARANTES, P. E. **Hegel**. São Paulo: Abril cultural, 1980 (Os pensadores).
- AURAS, M. **Poder oligárquico catarinense: da guerra aos “fanáticos” do contestado à “opção pelos pequenos”**. São Paulo: PUC/SP, 1991.
- AURAS, G. M. T. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis, SC.
- BANDECCHI, B. Introdução. In: MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Tradução de Brasil Bandecchi. 2. ed. São Paulo: Editora Parma, 1981.
- BOPPRÉ, M. R. **Regime eleitoral e realidade político-social no Império – o caso do altiplano catarinense nas primeiras eleições diretas (1881-1889)**. Florianópolis, SC: UFSC, 1983.
- BRASIL. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Censo industrial: dados gerais. Santa Catarina. Rio de Janeiro: IBGE, 1974.
- BRASIL. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Censo industrial: dados gerais. Santa Catarina. Rio de Janeiro: IBGE, 1984.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 24 de janeiro de 1967. Departamento de Imprensa Nacional, 1967.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda nº 1**: Promulgada em 17 de outubro de 1969. Departamento de Imprensa Nacional, 1969.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 8.529 de 02/01/1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.
- BRASIL. Lei nº. 4.024 de 20/12/1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 5.540 de 1969. Lei da Reforma Universitária.
- BRASIL. Lei nº. 5.692/71. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRITO, P. J. M. de. **Memória política sobre a Capitania de Santa Catharina**. Lisboa, 1829.
- CASTANHO, C. **Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos**. In: LOMBARDI, J. C. (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados/UnC, 2002.
- CABRAL, O. **História de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis, SC: Editora Laudes, 1970.

CHAUÍ, M. **Vida e obra**. In: ROUSSEAU, J-J. Do contrato social. Ensaio sobre a origem das línguas. V. 1 Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova cultural, 1999, (Coleção Os Pensadores).

CHEVALLIER, J-J. **História do pensamento político: da cidade-estado ao apogeu do estado-nação monárquico**. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

CORRÊA, C. H. **Os governadores de Santa Catarina de 1739 a 1982**. Florianópolis: UFSC, 1983.

_____. Um estado entre duas repúblicas: a revolução de trinta e a política em Santa Catarina. Florianópolis: editora da UFSC, 1984.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

COUTINHO, N. Prefácio. In: SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAROS, M. D. **Em busca da participação: a luta dos professores da rede pública da Santa Catarina pela democratização da educação**. São Paulo: USP, 1994. (Tese de Doutorado).

DOCUMENTO BÁSICO DO SEMINÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO. Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC de 1956 a 1960.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: autores associados, 2000.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Prólogo à edição brasileira: José Paulo Neto. São Paulo: Global Editora, 1986.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FÁVERO, O. (org). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. 2. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 1991.

FONSECA, In. TOMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. jornalismo**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política**. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo**. V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 b.
- HEGEL, G. W. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HEGEL, G. W. **Várias obras**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).
- HOBBS, T. **Leviatã. Ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- KREUTZ, L. **O professor paroquial – magistério e imigração alemã**. Porto Alegre/Florianópolis: UFRGS/UFSC, 1991.
- KUENZER, A. (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LENINE, V. I. **O estado e a revolução**. In: Obras escolhidas. Tomo 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os Pensadores).
- LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.
- LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.
- LUCIANO, F. L. **Gênese e expansão do magistério público na província de Santa Catharina nos anos de 1836 – 1889**. Campinas, SP: Unicamp, 2000. (Tese de Doutorado).
- MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MAQUAVEL, N. **O príncipe**. Tradução de Brasil Bandecchi. 2. ed. São Paulo: Editora Parma, 1981.

MANACORDA, M. O. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo/Campinas, SP: Cortez/autores Associados, 1991.

MARTINS, C. E.; MONTEIRO, J. P. Apresentação. In. LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os Pensadores).

MARX, C.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo, SP : Cortez, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Gianotti; tradução de José Carlos Bruni (et al.). 4. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

_____. **A questão judaica**. Tradução e Apresentação de Wladimir Gomide. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

_____. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Lisboa: Editora Presença, s/d.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NAHRAS, C. M. **A organização do movimento docente em Santa Catarina: limites e avanços da participação dos professores na elaboração da política educacional do Estado**. UFRGS, 1990.

PAULO NETO, J. Prólogo à edição brasileira. In ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Prólogo à edição brasileira: José Paulo Neto. São Paulo: Global Editora, 1986.

PIAZZA, W. **Dicionário político catarinense**. Florianópolis: assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1985.

_____. **A colonização de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis : Lunardelli, 1994.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

RODRIGO, L. M. **Maquiavel. Educação e cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 12. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1990.

ROUSSEAU, J-J. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O contrato social e outros escritos**. Introdução e Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1987.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Crise. Que crise?** In: Educação e Liberdade. Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP. Ano II nº 02, 1996.

SANTA CATARINA. **Diagnóstico e prognóstico da situação educacional.** MEC/SEC/SEE/UEDESC. Florianópolis, Dezembro, 1971.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **O ensino de 1º grau em Santa Catarina.** Florianópolis, UNDI, 1981.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Avaliação do sistema educacional de Santa Catarina: caracterização do ensino de 1º grau.** – Florianópolis: 1982.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. DECRETO nº 3.732. **Expede programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1960.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 13 de maio de 1967.**

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. DECRETO nº 05-02-64/1.302. **Expede programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, D. O. E., 17/02/1964.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e Cultura. **Sistema Estadual de Ensino.** Lei nº 4394, de 20 de novembro de 1969.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina.** Emenda constitucional nº 1, de 20 de Janeiro de 1970. Florianópolis, 1970.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. DECRETO nº 05-02-64/1.302. **Expede programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, D. O. E., 17/02/1964.

SANTA CATARINA. Decreto-Lei nº SE-31-12-69/8828. Aprova o Plano Estadual de Educação.

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

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação 1980-1983.** Florianópolis, 1980.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Democratização da educação: A opção dos catarinenses.** Plano Estadual de Educação, 1985-1988. Florianópolis, 1984.

SADER, E. **Estado e política em Marx.** São Paulo: Cortez, 1993.

SANDRONI, P. **Novo dicionário de economia.** 9. ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1998.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil: O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino.** 4. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 30. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SEYFERTH, Giralda. **A colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1974.

_____. **Nacionalismo e Identidade étnica.** Florianópolis: FCC, 1982.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, R. R. Introdução. In: ROUSSEAU, J-J. **O contrato social e outros escritos.** Introdução e Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1987.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** São Paulo/Florianópolis: Cortez/editora da UFSC, 1995.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes.** 2ª ed. Lisboa - Portugal: Moraes, 1981.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Livraria Almeida, 1974

VALENTINI, D. J. **Da cidade santa à corte celeste: memórias de sertanejos e a guerra do contestado.** Caçador, SC: Universidade do Contestado, 1998.

WACHOWICS, R. C. **Paraná, sudoeste: ocupação e colonização.** 2. Ed. Curitiba : Ed. Vicentina, 1987.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** Campinas, SP: editora da Unicamp (Tese de doutorado), 2003.