

# A política educacional catarinense no projeto desenvolvimentista modernizador da década de 1960

Letícia Carneiro Aguiar\*

## **Resumo:**

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a política educacional catarinense da década de 1960. Nesse momento, no bojo do ideário desenvolvimentista, o Estado passa a ser o verdadeiro condutor político do processo de consolidação e integração do capital industrial. As questões educacionais passam a ser pensadas numa perspectiva global e economicista, inseridas que foram num projeto societário voltado à modernização econômica estadual.

## **Palavras-chave:**

*história; educação; política educacional; desenvolvimento; escola pública.*

---

\* Doutora em educação (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

# The education catarinense policy in developmental modernizer project at 1960's

Letícia Carneiro Aguiar

**Abstract:**

This article presents a reflection on the catarinense educational politics of the decade of 1960. At this moment, in the bulge of the developmental ideas, the State starts to be the true conductor politician of the consolidation process and integration of the industrial capital. The educational questions pass to be thought about a global and economicista perspective, inserted that they had been in a directed corporate project to the state economic modernization.

**Keywords:**

*history; education; educational policy; development; public school.*

## Introdução

A partir da segunda metade da década de 1945, quando começam a surgir elementos de um novo padrão de crescimento, o processo de ampliação e diversificação da base produtiva do estado de Santa Catarina, na década de 1960, encontra uma forte intervenção estatal favorecedora da acumulação privada de capital. A implantação de Planos de Metas do Governo (PLAMEG) possibilitou a estruturação da ossatura material e institucional do Estado, cujo objetivo concentrava-se na formação do capital social básico, investindo em energia, transporte, educação.

Um novo padrão de crescimento gestado nos anos anteriores estava prestes a se institucionalizar. O movimento de acumulação capitalista orquestrou mudanças institucionais para liberar as forças produtivas, pois, afinal, segundo Marx (1983, p. 24), as “formas de Estado” devem ser entendidas nas “condições materiais de existência”. Apesar da autonomia relativa do Estado, é um Estado que se molda à ordem econômica.

Nesse momento, o capital industrial se consolidava e promovia, juntamente com as forças oligárquicas<sup>1</sup> no comando do aparelho governamental, a integração produtiva em Santa Catarina. O golpe militar de 1964, apoiado pela oligarquia<sup>2</sup> catarinense, ao procurar emudecer a oposição e acentuar o exercício da coerção, possibilitou determinadas condições para que governantes e seus aliados concretizassem políticas favorecedoras do desenvolvimento do capital, da concentração de renda e da ampliação das desigualdades sociais. As forças econômicas – historicamente hegemônicas no governo – em franco processo de organização eram as únicas em condições de sustentar e determinar os rumos para as

- 
1. A partir de 1930 as disputas políticas estão centralizadas em torno de duas oligarquias – os Ramos e os Konder, que se revezavam no comando do Poder Executivo catarinense.
  2. O termo oligarquia aqui utilizado tem o sentido expresso por Norberto Bobbio (1986, p. 835): “o poder supremo está nas mãos de um restrito grupo de pessoas propensamente fechado, ligados entre si por vínculos de sangue, de interesse ou outros, e que gozam de privilégios particulares, servindo-se de todos os meios que o poder pôs ao seu alcance para os conservar”.

políticas governamentais, ao contrário dos segmentos populares, que se encontravam dispersos, desorganizados (Auras, 1991).

Inicia-se um processo de modernização do aparelho governamental e pela primeira vez na história do estado utiliza-se da técnica do planejamento com o objetivo de desenvolver e articular as políticas públicas para atender às exigências do modo de produção capitalista. E foi justamente o pretexto de modernizar o sistema educacional para responder às necessidades do desenvolvimento desse modo de produção que as questões educacionais passaram a ser enfrentadas numa perspectiva global. O binômio educação e desenvolvimento foi colocado como eixo das políticas de modernização do Estado brasileiro.

Nessa perspectiva, a política educacional passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais e, como política pública, voltava-se para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações daquele desenvolvimento. No âmbito estadual, o binômio educação e desenvolvimento foi estrategicamente planejado com a criação das duas primeiras Leis do Sistema Estadual de Ensino (1963 e 1969), do Plano Estadual de Educação proposto para o período de 1969-1980, e com a realização de reformas no aparelho estatal e nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar. Esse conjunto de leis e decretos constituiu-se em medidas legais num esforço comprometido com a necessidade de ordenar e normalizar a questão educacional em Santa Catarina, incorporando-a aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 4.024 de 1961, da Lei da Reforma Universitária (lei n. 5.540 de 1968) e à ideologia desenvolvimentista presente no projeto econômico nacional e estadual.

O acentuado desenvolvimento econômico em curso produziu o aumento da população urbana catarinense que, de uma população até então predominantemente rural, passou a ser marcada pelo predomínio do urbano. Concomitantemente, há um aumento do leque de empregos, principalmente nos setores secundários e terciários, expressando “a necessidade do letramento e do avanço da escolarização” (Auras, 1995). Amplia-se a rede escolar catarinense, sobretudo, a do nível primário. E, por conta da necessidade de serem formados professores para o primeiro

nível da escolarização, expandiu-se a rede escolar de nível médio, principalmente, as Escolas Normais.

Para possibilitar a inserção de Santa Catarina no projeto desenvolvimentista em curso no âmbito federal, desde o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), o Estado reservou um importante papel para o setor educacional. Para que a política econômica tivesse êxito, era indispensável promover o ajustamento da educação.

Este artigo tem a intenção de evidenciar alguns aspectos da política educacional proposta pelo executivo estadual catarinense na década de 1960, que revelam sua gênese no projeto societário em desenvolvimento, tais como a concepção, os objetivos e as funções atribuídas ao setor educacional. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, por uma perspectiva histórica como orientação teórico-metodológica, tendo como principais fontes: Leis do Sistema Estadual de Ensino; Plano Estadual de Educação; Planos, Programas e Mensagens de Governo; Documentos de instituições e intelectuais diretamente envolvidos no processo de proposição de políticas públicas.

## **A política educacional no projeto governamental de desenvolvimento**

Estudos de economia política (Michels, 1998; Goularti Filho, 2002) destacam dois grandes períodos do processo de desenvolvimento catarinense: o período colonial até meados dos anos de 1950, sendo caracterizado pela acumulação de capital sustentada pela ação dos agentes privados; e período de 1955 aos nossos dias, que é configurado pela acumulação de capital fundamentado, preponderantemente, a partir da ação do agente estatal, via mecanismos de crédito, incentivos, isenções.

Para Goularti Filho (2002) é somente a partir da segunda metade dos anos de 1940 que se inicia em Santa Catarina o período de ampliação e diversificação do capital industrial, pois até então sua economia apresentava baixa capacidade de acumulação (excluindo as indústrias têxteis), desintegração econômica e falta de aporte financeiro. O autor destaca que

no período de 1945 a 1962 há uma consistente diversificação e ampliação da base produtiva na economia catarinense, decorrente do surgimento de novos setores como o de papel, papelão, pasta mecânica, cerâmico, metal-mecânico, plástico, materiais elétricos e indústrias ligadas ao setor de transporte. Tal ampliação aconteceu por que: esses setores, que nasceram antes ou nos anos de 1930 aumentaram sua produção com o surgimento de novas indústrias; os setores carbonífero e têxtil ampliaram a capacidade produtiva; e a agricultura começou a ser industrializada, transitando do complexo agro-comercial para o complexo agroindustrial (Goularti Filho, 2002, pp. 141-142).

Nesse período, inicia-se, assim, um processo de metamorfose do capital – a economia agrária, extrativista e mercantil desdobrou-se no capital industrial e agroindustrial. No entanto, este “movimento de ampliação e diversificação da base produtiva sofria constantes limitações, como falta de energia, de recursos financeiros e de infra-estrutura viária e portuária”, limitações estas que reforçavam a desarticulação econômica do Estado (Goularti Filho, 2002). Tal situação desagradava sobremaneira os grupos econômicos e políticos locais, pois colocava o estado numa posição inferior, periférica em relação ao centro econômico capitalista mais desenvolvido do país – a região Sudeste. E é nesse contexto de acentuadas diferenças em relação ao sudeste do país, com este se beneficiando do maior fluxo de investimentos públicos e privados, que aqui se define o novo e mais significativo período da economia catarinense, o estatal industrial (Michels, 1998, p. 183).

Destaca-se que durante o governo de Juscelino Kubistchek ocorre uma mudança no papel do Estado em relação à economia, na medida em que se adota uma estratégia política de desenvolvimento que consolida e expande no país o capitalismo dependente (associado), abrindo caminho para o processo de internacionalização da economia. O processo de industrialização nacional pautado pelo capital estrangeiro intensifica-se nesse período, pois a utilização de recursos estrangeiros era vista como uma solução alternativa de desenvolvimento econômico, inaugurando-se um novo modelo de industrialização. Para tanto, reformula-se o papel do Estado para dar curso as ideias desenvolvimentistas do governo res-

paldadas em seu Plano de Metas. E é nesse momento que se admite a ideia de planejamento como “ferramenta fundamental para a conquista de um desenvolvimento eficiente” (Oliveira, 2000, p. 195). Essa reformulação das atribuições do Estado amparava-se na chamada ideologia desenvolvimentista<sup>3</sup> que propugnava a crença na forte presença do Estado como agente propulsor do desenvolvimento, identificando a planificação econômica como uma ferramenta fundamental para o alcance do desenvolvimento econômico eficiente.

O discurso desenvolvimentista passa a ser efetivamente assumido pelo governo catarinense no início dos anos de 1960, pois aqui encontra condições objetivas propícias para tal. As condições materiais exigiam novas formas superiores de organização capitalista, estruturada a partir do estado para liberar as forças produtivas que entravavam o processo de acumulação. Em nível local, forma-se, por parte do empresariado, dos políticos e técnicos do governo a consciência de que as questões relativas ao desenvolvimento econômico não poderiam ficar restritas ao governo federal, devendo, portanto, o executivo estadual assumir uma ampla tarefa no que se refere à formulação de metas e execução de programas, ou seja, tarefas no âmbito do planejamento econômico. É assim que a burguesia catarinense passa a reclamar a necessidade da interferência do Estado via planejamento econômico, fazendo com que o aparelho governamental seja re-estruturado para responder aos seus reclames, o que não poderia ser diferente, pois a composição do bloco no poder era de frações da própria classe dominante.

---

3. Em fins dos anos de 1940, a problemática do desenvolvimento começou a aparecer como uma preocupação mundial e central da economia internacional. Na América Latina, a Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL) constituiu-se numa agência propagadora da teoria do desenvolvimento – uma teoria que teve sua origem nos Estados Unidos, e tinha o propósito de responder à inquietude das novas nações que surgiam como produto dos processos de descolonização, e que se davam conta das enormes desigualdades características das relações internacionais. Os países capitalistas centrais através dessa teoria procuravam justificar as enormes disparidades existentes entre eles e os demais países da periferia; bem como, procuravam convencer os países subdesenvolvidos que a eles também se abriam as possibilidades de progresso e bem-estar.

Observamos que no contexto brasileiro, desde fins dos anos de 1940, molda-se um novo cenário para a educação brasileira e, a partir do que determinava a Constituição de 1946, sobre a competência da “União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”, elabora-se um projeto de reforma geral da educação. Nesse quadro, em 1961, foi aprovada e sancionada a primeira LDBEN brasileira, sendo que no âmbito educacional se formula a tese da educação como instrumento de desenvolvimento social. A educação sendo considerado um elemento dinâmico do processo de desenvolvimento passa a ser integrada a política redistributiva da renda. Tal política começa pelo investimento social nos recursos humanos e pela efetiva oportunidade de acesso a educação. “Sob o influxo dessa concepção de educação, passa-se então a admitir a idéia de planejamento impondo dessa forma ao Estado funções complexas” (Cruz, 2008, p. 3).

Quanto à política educacional catarinense, as primeiras diretrizes articuladas ao projeto societário desenvolvimentista podem ser encontradas no Seminário Sócio-Econômico<sup>4</sup> promovido pela FIESC em colaboração com a Confederação Nacional da Indústria e a CEPAL, nos anos de 1959-1960. O Seminário, que serviu de subsídios para a elaboração do Plano de Metas do Governo (PLAMEG I) de Celso Ramos (1961-1965), evidencia os pontos de estrangulamento e estagnação da economia catarinense: falta de energia elétrica suficiente para permitir a instalação de novas indústrias e expansão das existentes; existência de um sistema viário obsoleto e dispersivo; falta de crédito; carência de mão de obra preparada para o trabalho; inadequação de uma rede de serviços e de infraestrutura.

Um dos destaques apresentados pelo documento final do seminário foi “a falta de elemento humano preparado para o trabalho, provando que havia um descompasso entre a demanda de mão de obra especializada

---

4. Esse seminário foi organizado por setores do empresariado catarinense, articulado por um grupo de intelectuais e técnicos da Federação da Indústria do Estado de Santa Catarina (FIESC), e liderados por Alcides de Abreu que afirmavam estar a economia catarinense carente de um planejamento global e que, sob a liderança estatal, promovesse a infraestrutura necessária para o avanço do processo de industrialização. A partir dos levantamentos que foram realizados durante esse evento, o Estado pode rearticular-se, comprometendo-se mais a fundo com o capital.

que o processo econômico exigia e a deficiência do ensino”. Portanto, afirmava como necessário a promoção do “ajustamento do ensino à política desenvolvimentista” (FIESC, 1960, p. 7).

O setor educacional configurava-se como um dos itens colocados na centralidade dos interesses dos debates do Seminário Sócio-Econômico, em razão, em grande medida, da pressão provocada pelo crescimento populacional e a necessidade de investimento na formação de “capital humano” voltado ao mercado de trabalho dos setores produtivos, serviços e setor público, o que exigia uma ampliação significativa do sistema educacional, a fim de atender a crescente demanda. Assim, ficava claro que à educação (embora não sendo a propulsora exclusiva desse desenvolvimento) se atribuía uma relevante parcela de responsabilidade durante o período de implantação e afirmação do chamado “arranco desenvolvimentista”, como preparadora de mão de obra (Silva, 1988, p. 59).

Na perspectiva do governo do estado (Santa Catarina, 1965, p. 13), “a valorização dos recursos humanos é um importante caminho para se chegar ao desenvolvimento da economia, pois esta não dependeria só dos capitais, mas da qualidade dos homens”.

Enquanto no campo educacional o governo de Celso Ramos notabilizou-se pela expansão, sobretudo quantitativa, com a: criação de milhares de salas de aulas – mais de 2.500, o que representava 200.000 novas oportunidades de escolarização; implantação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) – proclamada como importante instituição educacional voltada para a “difusão da ideologia desenvolvimentista e a formação de cérebros que conduziriam o desenvolvimento econômico e social do estado” (Ramos, 1965 apud UDESC, 1990, pp. 8-9); criação do Conselho Estadual de Educação – em torno do qual havia grande expectativa de vir a ser, em nível estadual, o órgão propulsor de mudanças educacionais; e aprovação de toda uma legislação escolar que regulamentou reformas no ensino primário e médio, na Escola Normal, na Secretaria Estadual de Educação. No governo de Ivo Silveira (1966-1971) ocorre uma maior preocupação com o aspecto qualitativo da educação pública, sendo as ações governamentais direcionadas para combater a chamada “crise de qualidade” do ensino.

A “crise” da qualidade do ensino é atribuída, fundamentalmente, aos elevados índices de repetência e evasão escolar, associada às pressões para a expansão da escolaridade primária (em 1961 a LDB já previa a ampliação do primário até a 6ª série). Para a solução deste último problema, entendia-se que as medidas dos governos anteriores não mais atendiam aos ideais desenvolvimentistas do governo “revolucionário” [pós-64]; a inserção da educação nestes ideais impunha a exigência do planejamento, cujas medidas deveriam estar embasadas cientificamente, o que implicou a realização de uma série de pesquisas sobre a realidade educacional catarinense [Dutra, 1984, p. 37].

No primeiro quinquênio (1960-1965), o ordenamento e a normalização da questão educacional ocorrem a partir de leis que criam o Conselho Estadual de Educação e regulamentam o Sistema Estadual de Ensino, reorganizam a Secretaria de Estado da Educação e o Ensino Normal e Primário.

Já no segundo quinquênio (1966-1971), a política educacional passa a ser pensada em termos globais, com a utilização da estratégia do planejamento na organização e funcionamento do sistema educacional. Para subsidiar a elaboração desse planejamento mais amplo da educação, o executivo estadual, através da Secretaria da Educação, realiza dois importantes convênios: o convênio PLAMEG, UDESC e Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)<sup>5</sup>; e o convênio Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e UNESCO. Os convênios possuíam o objetivo de criar as condições necessárias para que ao estado fosse possível definir as bases da sua política educacional e o planejamento global de suas ações nessa área.

É importante destacar que os convênios estavam inseridos numa política mais global do governo federal, já que no período de 1964 a 1968 foi firmada uma série de acordos (doze no total), conhecidos como

---

5. O CEPE foi criado pela lei n. 3.191 no ano de 1963, como órgão pertencente à Faculdade de Educação. Esse órgão foi a única instituição de pesquisa educacional existente em Santa Catarina na década de 1960, e exerceu uma importante função no processo de elaboração da política educacional estadual.

“acordos MEC-USAID”. Esses acordos alcançaram todo o sistema educacional, em todos os seus níveis e em todo o país, e envolviam aspectos voltados à re-estruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.

Romanelli (2002) afirma que um agravamento da crise do sistema educacional, provocado pela aceleração do ritmo do crescimento da demanda social por educação, serviu para justificar a assinatura desses convênios e serviram também de pretexto para assegurar a intervenção estrangeira em forma de cooperação. A Agency for International Development (AID) assessorava a administração pública através de cooperação financeira e assistência técnica. Para a autora, esses acordos desencadearam uma reforma autoritária, vertical que vinculava o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina.

Como resultado dos acordos MEC-USAID e de convênio firmado pelo MEC com a UNESCO, peritos estrangeiros assessoraram os estados na organização dos seus sistemas de ensino e na elaboração da sua política educacional. Em Santa Catarina, a UNESCO teve presença significativa no financiamento e no assessoramento técnico de atividades (financiamento de pesquisas, realização de eventos) promovidas pelos órgãos governamentais.

O convênio PLAMEG-UDESC/CEPE, firmado em 1966, definiu como prioridade a realização de uma pesquisa com o intuito de diagnosticar os problemas do ensino primário e médio. Constatava-se que no período havia uma carência de dados relativos à realidade escolar catarinense, e o convênio procurava justamente financiar a realização de estudos sobre esta realidade.

As pesquisas foram realizadas no período de abril de 1966 a março de 1968, sob assessoria dos peritos da UNESCO Jacques Torfs e Michel Debrun, ambos integrantes das suas missões de planejamento educacional no Brasil, e cujo relatório recebeu o título “Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina”.

É interessante observar que o relatório chama a atenção para o fato de que, considerando que Santa Catarina “está caminhando num processo

irreversível de desenvolvimento”, havia a necessidade de organização de “um grupo de técnicos de alto nível” que, através da “colaboração de organismos nacionais e internacionais”, elabore o planejamento integral do processo educacional catarinense, “ajustando-o aos planos globais de desenvolvimento do Estado” e determine as modificações “estruturais e funcionais que se fazem necessárias na máquina administrativa responsável pelo controle e desenvolvimento da educação” (Santa Catarina, 1967, p. 152).

Veja-se que esse documento retrata a visão autoritária predominante nesse momento histórico (ditadura militar) da sociedade brasileira, com relação a forma deveria ocorrer o processo de planejamento da política educacional, pois o concebe como algo a ser pensado apenas por “técnicos de alto nível”, nos revelando que possivelmente o planejamento educacional foi adotado não somente como um mecanismo de gestão, mas também de controle.

Outras duas pesquisas também foram patrocinadas pelo PLAMEG e realizadas pelo CEPE entre os anos de 1966 e 1968: “Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª série” e “Evasão e Repetência nas Comunidades Pesqueiras”.

A pesquisa “Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª série” indicava que “a maioria dos educadores e diretores de escolas creem não haver condições quanto às possibilidades do Estado de realizar tal expansão”, “[...] alegando falta de professores, salas, equipamento didático” (Santa Catarina, 1968, p. 34). Mas, embora os estudos concluíssem sobre a impossibilidade da expansão até a 6ª série, no ano seguinte, em 1969, o PEE marcava o pioneirismo de Santa Catarina determinando a expansão da escolaridade primária até a 6ª série.

A pesquisa “Evasão Escolar e Repetência nas Comunidades Pesqueiras” demonstrava que, além da falta de condições físicas das escolas, existia a interferência de outros fatores, tais como a insuficiência do serviço de assistência escolar e baixos níveis econômicos da população da área pesquisada (Santa Catarina, 1968, p. 107). Segundo Dutra (1984, p. 38), a relação entre evasão escolar e condições econômicas da família do aluno se revelou bastante significativa quando a pesquisa apontava

que “a conclusão do currículo primário é desestimulada, na maioria dos casos, tendo em vista que a continuação dos estudos é um ideal de difícil realização”. Além disso, “em primeiro lugar a criança permanece na escola enquanto não está capacitada a participar mais decisivamente das atividades produtivas” (Santa Catarina, 1968, p. 76).

Sobre a relação entre a evasão escolar e as condições socioeconômicas, a pesquisa “Sobre as Condições do Processo Educacional em Santa Catarina” também apontava como causas da evasão escolar as dificuldades econômicas das famílias, a necessidade da criança em ajudar na lavoura ou em casa e a ausência de outras escolas com oferta de outras séries além do ensino primário (Santa Catarina, 1967, p. 23).

Para Dutra (1984, p. 39), os resultados dessas pesquisas “não deixam dúvidas sobre a determinação do fator econômico nos elevados índices de repetência e evasão escolar da rede escolar catarinense”. No entanto, para a autora, esse aspecto parece ter sido ignorado pelos propositores da política educacional, na medida em que a impressão que fica é a de que as pesquisas serviram muito mais para justificar o caráter de “cientificidade” atribuído às mudanças realizadas em 1969 pelo PEE e Lei do Sistema Estadual de Ensino, do terem sido úteis na orientação de uma política que levasse em consideração as reais necessidades do povo catarinense.

Ao confrontarmos os resultados e as posições apontadas pelas pesquisas com as medidas adotadas no PEE e regulamentadas pela lei n. 4.394/69, pode-se verificar que a (não) relação entre eles se devia, fundamentalmente, à necessidade de legitimar as medidas impostas à população catarinense. Tal afirmação é possível tendo em vista que o PEE propôs medidas as quais as pesquisas já haviam mostrado serem ineficazes na resolução daquilo que o próprio plano afirmava ser o mais grave problema da escola catarinense – a repetência e a evasão escolar. Apesar das pesquisas apontarem que tais problemáticas tinham sua origem em fatores que ultrapassavam o âmbito escolar, a política educacional implantada por meio do PEE e da Lei do Sistema de Ensino de 1969 focaliza a resolução dos problemas escolares em fatores de ordem pedagógica como, por exemplo, a adoção de um novo programa

de ensino, o treinamento de professores, a adoção de um novo sistema de avaliação do rendimento escolar (Sistema de Avanço Progressivo).

O fato de Santa Catarina ter sido o primeiro estado brasileiro que realiza um diagnóstico sobre a sua realidade escolar, o habilitou para receber a assessoria técnica prevista no convênio MEC-INEP-UNESCO. Através do convênio a assistência técnica estrangeira também ocorreu durante o processo de elaboração do PEE, principalmente quando da realização do IV Colóquio Estadual para a Organização do Sistema Estadual de Ensino (CEOSE), entre os dias 5 e 8 de julho de 1967, na Faculdade de Educação da UDESC, em Florianópolis. Esse CEOSE, além de reunir técnicos e autoridades interessadas em educação, desenvolveu estudos sobre a situação educacional catarinense.

Do convênio firmado entre o MEC e a UNESCO resultaram os CEOSES, realizados em vários estados brasileiros. Os colóquios tinham por objetivos tornar efetiva a organização dos sistemas estaduais de ensino criados pela LDBEN e preparar as condições mediante as quais fosse possível aplicar-se concretamente a LDBEN e sua filosofia, ou seja, a descentralização.

A descentralização acabou, pois, consistindo no objetivo principal do CEOSE, que deveria prestar assistência técnica aos estados na elaboração dos seus planos de educação, o que era considerado uma necessidade imperiosa para que fossem integrados aos ideais desenvolvimentistas da época. Desse modo, no convênio afirmava-se que o PEE deveria estabelecer metas e objetivos em função das metas gerais do plano econômico, social e cultural da nação, do Plano de Educação Nacional e dos planos econômicos, sociais e culturais do Estado.

É relevante aqui observar que sob a égide do regime militar implantado em 1964 se desencadeou novamente um processo de reorientação geral do ensino no país. Saviani (2004) afirma que a nova situação instaurada exigia adequações que implicavam alterações na legislação educacional.

Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica [...], as diretrizes gerais da educação, em vigor, não

precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação [Saviani et al., 2004, p. 41].

Esse ajuste foi realizado a partir das leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, permanecendo em vigor os primeiros títulos da LDBEN (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas do ensino). A filosofia da descentralização foi mantida, pois o governo militar interpretava a descentralização como componente fundamental da instauração da “ordem democrática”, o que era contraditório, já que o próprio golpe militar de 1964 representou uma ruptura política necessária à consolidação da doutrina de subordinação aos interesses econômicos do capital internacional, instaurando a doutrina da interdependência, o que seria, por si só, suficiente para demonstrar a sua natureza autoritária.

É necessário lembrar, por exemplo, que foi também nesse período que se operou a maior concentração de recursos no poder central, deixando os estados e os municípios em completa subordinação à União para desenvolver sua política. Isso nos revela que a descentralização proclamada pelo governo consistia apenas no direito de executar, já que sem recursos não há autonomia.

Na área educacional, a filosofia da descentralização operou a imposição das diretrizes concebidas no interior do poder central com a cooperação dos organismos internacionais (UNESCO, CEPAL, USAID), comprometidos que estavam com a ordem econômica dominante.

Nesse sentido, o IV CEOSE configurou-se num momento muito especial de articulação das principais ideias que nortearam os rumos da educação em Santa Catarina, seja na disseminação do conceito de planejamento como instrumento de inserção da educação nos ideais de desenvolvimento econômico, seja na definição do conteúdo pedagógico a ser contemplado no planejamento da educação.

Para que a descentralização fosse viabilizada, o IV CEOSE defendia a necessidade de os estados possuírem “líderes e técnicos suficientemente adestrados”, “[...], pois o estudo e a gestão dos assuntos educacionais não pode ser atribuição apenas de burocratas ou de técnicos, mas, sobretudo,

de uma elite capaz de dar conteúdo real à educação” (Santa Catarina, 1967, p. 12). Portanto, relacionada à ideia de descentralização estava o estabelecimento da divisão do trabalho, o que representa mais uma forma de manter a centralização do poder e a premissa de que o Estado é uma instituição universal e que representa os interesses da população.

Para o MEC, também se constituíam em objetivos do CEOSE:

- a) o diagnóstico da situação com a indicação de medidas administrativas e técnicas que possam conduzir à implantação de novas estruturas ou mecanismos no sistema de educação do Estado e na organização das respectivas Secretarias de Educação;
- b) a discussão de idéias que devam lastrear a sua política de educação;
- c) o planejamento educacional [Brasil, 1967, p. 5].

Durante o IV CEOSE, os peritos da UNESCO Jacques Torfes e Michel Debrun debateram com autoridades e técnicos em educação no estado sobre os problemas responsáveis pela inadequação do sistema de ensino em vigor. No total, sete foram os documentos elaborados para subsidiar as discussões do CEOSE. Esses documentos enfatizavam a necessidade de traçar um plano educacional para Santa Catarina e a adoção de medidas administrativas e pedagógicas que assegurassem a sua realização. Posteriormente, em novembro, os mesmos técnicos enviaram ao executivo catarinense exaustivo um relatório sobre a situação educacional, focalizando problemas e apresentando soluções a curto e médio prazo.

Ao examinarem as propostas pedagógicas de planejamento veiculadas no CEOSE, os estudos<sup>6</sup> de Dutra (1984), Amorim (1984) e Silva (1988) revelam-nos o caráter autoritário e discriminatório pensado para a educação catarinense naquele momento. Para as autoras, nessas propostas não foram apresentadas questões relacionadas à expansão da rede escolar, à qualidade do corpo docente ou às condições físicas e materiais das escolas. A preocupação centrava-se no problema da queda

---

6. Estudos mais detalhados sobre a temática em questão datam da década de 1980, não tendo sido encontrados trabalhos mais recentes a seu respeito.

da qualidade do ensino, esta entendida a partir dos alarmantes índices de evasão e repetência escolar no ensino primário. E as causas da evasão e repetência escolar foram atribuídas não aos fatores econômicos (à lógica de acumulação capitalista), como diagnosticaram as pesquisas realizadas pelo CEPE/UDESC, mas sim à falta de socialização da criança, ao currículo considerado difícil e tradicional e a existência de professores não qualificados.

Portanto, as propostas veiculadas no CEOSE para solucionar as problemáticas internas do sistema educacional e das escolas, tais como o fracasso escolar, foram tratadas apenas numa perspectiva mais técnica. Nessa direção, apontam as autoras (Dutra, 1984; Amorim, 1984; Silva, 1988), transformava-se a problemática da qualidade do ensino numa questão de caráter eminentemente pedagógico e individualizado, perdendo-se de vista as questões mais globais, mais amplas do processo escolar. Pois, transferir os problemas da educação, sobretudo, para o âmbito do pedagógico e do individual retira do Estado a responsabilidade com relação às condições mais adequadas do ensino (qualificação de professores, condições de trabalho docente, material de ensino, salas de aulas adequadas etc.) e, mesmo, para com melhoria das condições de vida da população.

Outra solução aos problemas escolares catarinenses, apontada pelo CEOSE, relacionava-se à modernização burocrática como instrumento que, associado ao planejamento, permitiria o controle mais eficaz das mudanças. Para tanto, preconizava-se a re-estruturação da Secretaria Estadual de Educação e a implantação de uma nova ordem administrativo-burocrática escolar, uma reorganização do sistema estadual de ensino, o que veio a ocorrer com a aprovação de uma nova Lei do Sistema Estadual de Ensino, em 1969. Nesse aspecto, para Dutra (1984, p. 44), essa proposição do CEOSE viria assegurar apenas “a eficácia da lógica do capital, isto é, apesar de descentralizar – nos modos assinalados – a execução, são criados mecanismos que asseguram o seu controle”.

Destacamos que as pesquisas realizadas pelo CEPE e pelo CEOSE, apesar da diferença quanto aos fatores determinantes da evasão e da repetência escolar, foram unânimes em afirmar que a solução desses

problemas estaria na escola, no âmbito pedagógico. Tanto o CEPE como o CEOSE apresentam propostas solucionar a problemática da evasão e da repetência. Propõe, por exemplo, a dissolução dos conteúdos da 1ª série nos quatro anos da antiga escola primária e a criação de uma série preparatória – uma 1ª e uma 2ª série com “promoção quase automática”.

O princípio da “promoção quase automática” foi incorporada pelo PEE em 1969, constituindo-se no núcleo da reforma no ensino primário e ginásial em Santa Catarina na década de 1970. Essa proposta da “promoção automática” (denominada de Sistema de Avanços Progressivos) foi absorvida e aperfeiçoada pelo PEE, pois se transformou numa “medida muito atraente” na medida em que, “ao aligeirar a permanência do aluno na escola – pela supressão formal da reprovação – barateia o ensino” (Dutra, 1984, p. 47).

Na análise dessa autora, a proposta da promoção automática foi implantada e provocou a banalização e a facilitação do conteúdo, o que certamente contrariava os interesses da população por uma escola de boa qualidade. Já a proposta da série preparatória não foi incorporada ao PEE porque acarretaria um aumento dos custos educacionais, o que contrariava o interesse de um Estado que representava o capital e para o qual os investimentos deveriam ser feitos em áreas que favorecessem a acumulação capitalista (Dutra, 1984).

No entendimento do CEOSE a ideia da promoção automática favoreceria aos professores, pois seriam avaliados pelos pais como profissionais mais competentes, evitando que viessem a retirar seus filhos da escola. No CEOSE atribuía-se aos pais a opinião de que eles haveriam de considerar o professor competente como aquele que promovesse de modo automático o aluno. Na realidade, o intuito de relacionar “promoção automática” com “competência docente” acabava por difundir a ideia na qual os pais estão interessados na pura promoção e de que a sua institucionalização resolve os problemas de evasão e da repetência escolar. É uma ideia que fez acreditar, primeiro que os pais estariam interessados numa falsa promoção, isto é, numa promoção que não corresponda ao domínio do saber. Em segundo lugar, “cria a idéia de que a evasão e a repetência escolar decorrem de uma rejeição à reprovação em si mesma”, negando

o resultado das pesquisas realizadas no período que demonstraram a determinação do fator econômico (Dutra, 1984, p. 47).

Assim, a proposta pedagógica do CEOSE apresentava, portanto,

[...] inúmeras vantagens para esse Estado: do ponto de vista econômico ela provoca o barateamento dos custos dos alunos, pois não mais serão submetidos à reprovação, à permanência na escola além do tempo estabelecido legalmente. Num outro sentido, tal proposta tem uma determinação econômica ainda mais forte, porque transfere para a escola, ou para o aluno em si, a causa de um problema que tem sua determinação maior nas condições de vida da população, pois, sem dúvida, são os estratos mais pobres da população os mais atingidos pela reprovação e pela evasão escolar. Assim legitima-se o descompromisso do Estado com a melhoria das condições de ensino e de vida da população, o que repercute em maiores dificuldades de aprendizagem desses estratos da população [Dutra, 1984, pp. 47-48].

Os eventos Seminário Sócio-Econômico e o CEOSE, promovidos, respectivamente, pela sociedade civil e sociedade política, se constituíram em importantes espaços de produção e articulação em torno das principais diretrizes que definiram os rumos da política educacional em Santa Catarina na década de 1960. A política formulada no período foi fortemente determinada pelos documentos produzidos no interior desses eventos, tendo seus contornos influenciados pela conjuntura econômica não somente estadual, mas também nacional. Essa política expressava, portanto, o debate e as propostas que já estavam sendo disseminadas pelo MEC com a colaboração dos organismos internacionais (UNESCO, CEPAL, USAID) para o conjunto da sociedade brasileira. O debate e as propostas articulavam-se à ideia da contribuição fundamental que a educação poderia exercer no sentido de inscrever o Brasil no rol dos países desenvolvidos.

Durante a década de 1960, foram aprovados a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino (1963), o primeiro PEE para o decênio 1969-1980 e a segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino (1969), documentos legais que implantaram no âmbito estadual as determinações estabelecidas em nível federal pelas leis n. 4.024/61 e n. 5.540/68. Essa legislação cons-

tituía parte da estratégia governamental para inserir o estado de Santa Catarina entre os estados alinhados com a política nacional de reformar os sistemas de ensino, visando adequá-los às necessidades do desenvolvimento econômico capitalista global.

A associação que passou a ser estabelecida entre desenvolvimento econômico, planejamento, educação e modernização acentuou-se em nível federal, o que influenciou, sobremaneira, os estados da federação no sentido de também organizarem planos que propiciassem o “arranco desenvolvimentista” e, principalmente, que consolidassem o desenvolvimento do modelo econômico definido nacionalmente (Auras, 1995).

À semelhança do poder central, o governo catarinense atribuiu precisa função à educação pública estadual dentro do projeto de desenvolvimento capitalista, de modernização conservadora, pois esta não foi acompanhada da modernização política, da democratização do poder, do acesso das maiorias à cidadania econômica e social. Assim, a partir de 1960, torna-se cada vez mais frequente um discurso governamental pautado nos temas do desenvolvimento, da modernização e da renovação como conteúdo mobilizador da sociedade e como justificativa para a deflagração das “reformas” educacionais.

A educação, conteúdo das proclamações nos canais de mobilização, é apresentada, como modernizadora porque voltada para capacitar profissionalmente o recurso humano, dando-lhe mais oportunidade e eficiência; e é apresentada como renovadora, porque resgata os valores basilares da unidade/coesão nacional: soberania, integração nacional, paz social, desenvolvimento socioeconômico [Lobo Neto, 2003, p. 553].

Já no início dos anos de 1960, a política educacional catarinense passa a ser elaborada no sentido de colaborar para “vencer as trevas do subdesenvolvimento”, contribuindo para a formação de um “homem útil” ao projeto econômico-social, do ponto de vista dos governantes. O papel atribuído à educação volta-se para o “preparo do homem produtivo e eficaz e de ser formadora de mão de obra, sendo, então, a educação pensada como um recurso para a produção” (Auras, 1995, p. 13).

Alcides Abreu<sup>7</sup> (1965, p. 118), ativo intelectual em prol do projeto governamental em andamento, apontava a educação necessária à industrialização estadual: para os seus estágios iniciais, apenas uma educação básica com a função de “preparação de um tipo de mão de obra que possa adaptar-se facilmente aos novos trabalhos e ocupações” (“alfabetização e integração mínima na vida urbana e suas transações diárias”); para os estágios mais avançados de industrialização, uma “preparação mais intensa que sirva de base para a aquisição de conhecimentos tecnológicos e organizacionais mais difíceis”.

O processo de industrialização da economia catarinense, apresentando um desenvolvimento mais efetivo a partir dos anos de 1960, começou a exigir, em certas atividades produtivas menos complexas, um trabalhador com um domínio de conhecimentos apenas rudimentares – ler, escrever e contar (papel da educação geral), e nas atividades mais complexas um trabalhador com determinada especialização e capacidade para lidar com instrumentos produtivos de natureza mais avançada (papel da educação pós-primária, como escolas ou liceus industriais).

Possibilitando o acesso do trabalhador aos conhecimentos básicos, estaria a escola, assim, garantindo sua adequada inserção numa sociedade urbano-industrial, formando-o a partir de novos valores e novos padrões de consumo. Essa compreensão do papel da educação a afirmaria como um importante instrumento de democracia social, pois além de “tratar a todos os indivíduos como iguais potencialmente”, a educação permitiria tornar cada indivíduo mais qualificado e “apto a distinguir o seu interesse e a promover a própria ascensão (e por via da consequência, a do país)” (Abreu, 1965, p. 118).

Veja-se que a educação aqui é concebida como importante canal de ascensão social, como se não existissem diferenças fundamentais

---

7. Alcides Abreu integrava os quadros da FIESC e foi o idealizador do PLAMEG I, sendo também seu secretário-executivo. Após ocupar a direção do Gabinete do Planejamento do governo de Celso Ramos, foi presidente do Banco de Desenvolvimento do Estado, e mais tarde responsável pela elaboração do Projeto Catarinense de Desenvolvimento do Governo Colombo Machado Salles (1971-1975).

resultantes da sociedade de classes. O discurso dos detentores do poder torna-se, portanto, um discurso dissimulador das desigualdades entre as classes sociais, pois ao conceber dessa maneira a educação, ele

[...] dissimula os seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando, então, essa discriminação; atrai, também, para si, a preocupação de setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar a escola como instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas; com isso, livra de críticas a ordem econômica e produz e reproduz essas condições [Cunha, 1980, p. 57].

Nessa perspectiva de compreensão do papel da educação no projeto de desenvolvimento catarinense, as proposições políticas para o setor educacional partiam do pressuposto de que seria a via educacional o caminho mais importante à formação de “capital humano” voltado para acelerar o progresso material e social da sociedade. Atravessa-se, assim, a educação ao desenvolvimento econômico na medida em que se afirma que o aumento da escolaridade do indivíduo propiciaria o aumento da sua produtividade no trabalho, o que gera o aumento da sua renda e, como consequência, da sua mobilidade social.

Os gastos com educação, portanto, foram concebidos pelo governo como um investimento básico que retorna em benefícios para o indivíduo e para a sociedade, na medida em que favorece um desenvolvimento gerador de uma democracia social, de uma maior integração social e o aumento da produtividade no trabalho. Exemplo desse discurso identificamos no ano de 1963, quando Osvaldo Ferreira de Melo<sup>8</sup>, outro importante intelectual do projeto governamental em andamento, ao elaborar

---

8. Osvaldo Ferreira de Melo foi: assessor técnico para Assuntos de Educação do Gabinete do Planejamento/PLAMEG I do estado de Santa Catarina; presidente do Conselho Estadual de Educação, coordenando a Comissão Superior de Estudos responsável pela elaboração do I Plano Estadual de Educação/1969-1980. Ele elaborou dois importantes estudos (financiados pelo PLAMEG) que subsidiaram a elaboração da política educacional catarinense – “A escolarização de nível primário em Santa Catarina (1963)” e “Diretrizes para a Educação em Santa Catarina” (1967).

um documento a pedido do Gabinete do Planejamento do executivo estadual, apontava o setor educacional como um setor de investimento prioritário do governo, argumentando que

[...] os povos que um dia desejaram firmar-se pelo desenvolvimento, aprenderam [...] que antes de tudo deveriam investir em educação, educação não é só a base, mas também a força unificadora de nosso sistema democrático de vida – é a mola propulsora de nosso progresso social e econômico, [...] o mais lucrativo investimento que a sociedade pode fazer. [...] ou damos oportunidades crescentes à população escolar, ou não teremos no prazo mínimo necessário, a mão de obra especializada, nem os técnicos, nem os profissionais liberais de que precisamos com urgência. A opção, em síntese, seria entre a paralisação e o desenvolvimento [Melo, 1963, pp. 14-15].

Também no ano de 1967, esse intelectual orgânico (no sentido gramsciano do termo), num outro documento reafirma a concepção de educação como investimento e “elemento propulsor do progresso técnico e social”, ao afirmar que:

Entendida assim, a educação nos parecerá, do ponto de vista sócio-econômico, um investimento fundamental, um pré-investimento. [...], pois, sendo um investimento econômico, prepara o elemento propulsor do progresso, ou seja, o técnico, o pesquisador, o educador, o trabalhador qualificado, o profissional liberal, o cientista, o administrador, o político. Como investimento social, habilita o Homem a usufruir o progresso econômico alcançado, possibilita-lhe plena integração no mundo da cultura e estimulam-no [sic] à formação de superiores padrões éticos, jurídicos e espirituais [Melo, 1967, p. 15].

Apesar de considerar os importantes ganhos no campo cultural, Melo (1967, p. 15) pondera que o mais importante dos ganhos será no campo econômico, já que “[...] por mais importante que seja a taxa de retorno cultural, igualmente é cada vez mais importante a taxa de retorno econômico do investimento educacional”.

A definição da função da educação no desenvolvimento do estado também se encontrava presente nos objetivos que lhe foram atribuídos

pelas Leis do Sistema Estadual de Ensino. Na primeira lei (1963), em concomitância com a LDBEN, encontramos em seu artigo 1º que “a educação competia promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico”, através da “preparação de recursos humanos necessários às novas demandas econômicas”, contribuindo para fortalecer a “unidade nacional” e o “desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, e preparando cada indivíduo para o domínio de recursos científicos e tecnológicos “que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. Já a segunda lei (1969) defendia, entre outras finalidades, que “a educação no Estado de Santa Catarina, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana”, tem por fim: “a formação e valorização de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e social do Estado”.

À semelhança das leis do sistema de ensino, o primeiro PEE do estado de Santa Catarina, afirmava a “área da educação como área crucial [...] para se fundamentarem as várias etapas do ‘arranco para o desenvolvimento’, encarado no seu aspecto integral” (Santa Catarina, 1969, p. 1). Segundo o plano, a educação teria além de um importante “valor espiritual” (preponderantemente, de formação moral e cívica), um valor econômico (“meio de aceleração do desenvolvimento”), e “para atuar como determinante do processo de desenvolvimento e mudança”, definia-se como seus objetivos: formação de mão de obra qualificada necessária ao setor produtivo; elevação da renda individual e a conseqüente aquisição de novos hábitos de consumo; estabelecimento de novos padrões de mobilidade social; divulgação de valores novos próprios da sociedade urbano-industrial; estabelecimento das condições necessárias à participação particular nos mecanismos institucionais, referentes às decisões da sociedade global (Santa Catarina, 1969, p. 3).

Dessa forma, entendia o Plano Estadual estar auxiliando a dinamizar a sociedade e a recompor o equilíbrio social, considerando que o carro-chefe do planejamento estatal e da política econômica seria o processo de industrialização,

Relativamente ao progresso social, a educação possibilitará que todas as categorias sociais participem do desenvolvimento econômico, promovendo a

valorização do homem e assegurando a democratização de oportunidades. É ainda a educação instrumento poderoso na formação da esclarecida consciência democrática, estabelecendo condições para a criação de valores espirituais, morais e cívicos, que afirmem a nacionalidade [Santa Catarina, 1969, p. 2].

A análise de alguns dos principais documentos de política educacional do estado catarinense nos apontou que foi pelo referencial da teoria do capital humano (TCH, fundamentada em teóricos como Theodore Schultz e Frederick H. Harbison) que essa política foi proposta. Constatamos, por exemplo, que o teor de documentos elaborados por intelectuais para subsidiar as políticas públicas para o setor, como Osvaldo Ferreira de Melo, Alcides Abreu, Ivo Maes, ou o próprio PEE faziam referências diretas às obras e aos conceitos de Theodore Schultz (a quem é atribuída em grande parte a paternidade da teoria do capital humano) e Frederick H. Harbison.

Derivada da teoria econômica neoclássica, a TCH, formulada nos anos de 1950 (num contexto bastante tomado pela ideologia nacional-desenvolvimentista) e dominante em nosso país a partir do final dessa década, tem uma concepção produtivista da educação, e tornou-se “mais um legado do século XX que persiste ainda atualmente na educação brasileira” (Saviani, 2004, p. 50).

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de terceiro mundo, através dos organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (Frigotto, 1996, p. 41).

Segundo Oliveira (2000, p. 223):

Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista, a Teoria do Capital Humano contribuiu largamente para o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Esta teoria apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos

para alcançar o desenvolvimento pretendido. A Teoria do Capital Humano partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade.

A autora esclarece que no contexto em que surgem as teorias de Schultz afirmando a necessidade de investimento em educação como capital humano, “estava presente a exigência de se explicar um novo estilo de êxito pessoal, não mais embasado na livre-iniciativa, mas nos valores e atributos pessoais de cada empregado, inserido numa grande corporação monopolista” (Oliveira, 2000, p. 222). Concebendo o trabalhador como um recurso a mais empregado no processo produtivo, essas teorias atribuíram à educação o lugar de principal fator de investimento, já que era concebida como produtora de capacidade de trabalho.

Schultz (1962) definia capital humano como a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos (capital este adquirido em sua quase totalidade nas escolas e universidades) e que a qualquer momento reverte em benefícios econômicos para o próprio indivíduo (por exemplo, na posse de melhores empregos e vantagens na aquisição de novas aprendizagens para o mercado de trabalho).

Partindo da premissa central de que o homem educado produz mais, a TCH afirma que a educação adquirida (representada por novas habilidades e maior capacidade produtiva) se incorporaria ao homem como seu “capital”, aumentando sua capacidade de gerar renda. Dentro desse raciocínio, os trabalhadores são considerados capitalistas porque, por meio de investimentos na aquisição de habilidades e conhecimentos, eles têm capacidades economicamente valiosas. A teoria procura, portanto, dissolver a oposição capital-trabalho, tentando convencer o trabalhador de que ele não é dono da força de trabalho, mas sim dono de um novo tipo de capital, tão necessário ao desenvolvimento quanto o capital financeiro.

A teoria também sugere que os pobres só permanecem na sua condição de pobreza porque lhes faltam os conhecimentos que os tornariam

produtores mais hábeis e, conseqüentemente, melhorariam seus rendimentos. Afirmam que a educação é capaz de ampliar a qualificação de uma pessoa e que, uma vez alcançada melhor qualificação, na sociedade seria possível reduzir a oferta total de trabalhadores pouco qualificados. Por consequência, a educação determina uma distribuição melhor da renda, pois aqueles que melhorassem de nível seriam mais bem pagos e os que permanecessem na condição primeira também teriam seus salários aumentados devido à diminuição da oferta de “mão de obra barata”.

Ao compreender a renda como resultante da produtividade, a diferença dos rendimentos entre os indivíduos é explicada pela diferença de capacidade de produção, sendo a educação considerada o melhor instrumento de distribuição mais equitativa de oportunidades e de rendas. A educação seria, assim, um meio de ascensão social que permitindo a mobilidade dos indivíduos no interior da estrutura social, funcionaria como o grande motor do desenvolvimento e do progresso técnico e humano.

A valorização que a TCH faz da escola ocorre no intuito de afirmar que ela é o caminho para a mudança das condições individuais de vida, ao mesmo tempo em que beneficia a todos na sociedade. Portanto, se a possibilidade de ascensão social está baseada no mérito individual, a educação passa a ser um instrumento para a mudança dos padrões de mobilidade social. E se na sociedade o que vai definir a posição social de cada indivíduo são as capacidades inatas desenvolvidas pela via educacional, os sucessos e os fracassos são transferidos aos próprios indivíduos.

## Considerações finais

Na década de 1960, em Santa Catarina o que marcou o caráter das políticas educacionais foi a sua vinculação aos projetos desenvolvimentistas implementados pelos governos estaduais. À política educacional foi reservada importante função no processo de modernização (primordialmente) econômica, segundo uma perspectiva de educação que reforça seu papel no desenvolvimento econômico e na integração social, como uma alternativa para resolver os problemas de exclusão social e de

desemprego, servindo para alimentar um modelo perverso e excludente de desenvolvimento.

Pautado num discurso hegemônico que afirmava que pela qualificação – pela via da escolarização, aos indivíduos estariam garantidas as condições para sua inserção no mercado de trabalho e melhoraria das suas condições de vida, a política educacional catarinense do período assumiu um caráter economicista, tendo como base teórica a TCH. Uma teoria que reforça as noções de desenvolvimento como progresso técnico, aliado ao investimento em recursos humanos, contribuindo amplamente para disseminar a crença na educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Tal raciocínio monetarista serviu para justificar os ajustes e reformas que atingiram o sistema educacional catarinense nos anos de 1960.

Constatamos que a política proposta e sistematizada na legislação do ensino (Leis do Sistema Estadual de Ensino) e no planejamento global da educação (Plano Estadual de Educação e Programas de Governo) teve seus contornos influenciados pela conjuntura econômica não somente estadual, mas também nacional. Essa política foi expressão dos debates e das propostas que já estavam sendo disseminadas pelo MEC com a colaboração dos organismos internacionais para o conjunto da sociedade brasileira. O debate e as propostas articulavam-se à ideia da contribuição fundamental que a educação poderia exercer no sentido de inscrever o Brasil no rol dos países desenvolvidos.

Ao adotar a concepção economicista de educação, a política educacional ignorava o fato de que a desigualdade social existente na sociedade não se explica exclusivamente por uma distribuição desigual do conhecimento, mas sim pelas próprias características do modelo econômico capitalista que tende a concentrar, de forma contínua, a riqueza historicamente produzida. Os propagadores da TCH “esquecem” que o próprio acesso à produção cultural é reflexo das desigualdades geradas por esse modelo de produção. Consequentemente, não poderia a educação corrigir aquilo que se edifica na própria estrutura econômica existente.

Naquele momento histórico, o discurso de aliar educação e desenvolvimento tem um papel ideológico. Ele cumpre a função de livrar o

sistema capitalista de maiores críticas. Assim, segundo a óptica liberal, o sistema educacional teria um papel de gerar oportunidades de ascensão social, garantindo a “igualdade de oportunidades”. Esse discurso não se sustenta, pois o desenvolvimento de uma nação se dá por um conjunto de fatores, e a educação escolar não pode ser encarada como panaceia para todos os males.

Entretanto, não é possível deixar de afirmar que a educação atua como atividade mediadora no seio da prática social global, sendo um elemento de mediação no desenvolvimento de uma determinada sociedade. E, ao afirmar-se esse caráter mediador da educação, afirma-se o seu caráter instrumental, o que significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula (Saviani, 2007).

## Referências bibliográficas

ABREU, A. *Universidade e desenvolvimento*. Florianópolis: s.ed., 1965.

AMORIM, M. das D. D. de. *Plano Estadual de Educação*; concretização das orientações políticas da educação. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984.

AURAS, M. *Poder oligárquico catarinense: da guerra aos “fanáticos” do contestado à “opção pelos pequenos”*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

AURAS, G. M. T. Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 23, p. 11-25, jan./jun. 1995.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: UNB, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Assistência Técnica aos Estados no campo da educação*. CEOSSES. Brasília: MEC, 1967.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CRUZ, M. V. *Brasil nacional-desenvolvimentista (1946-1964)*. 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_titulos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html)>. Acesso em: 15 mar. 2008.

DUTRA, A. H. et al. O avanço progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. *Cadernos do CED*, Florianópolis, n. 1/2, 1984.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico*. Florianópolis, 1960.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

GOULARTI FILHO, A. *Formação econômica de Santa Catarina*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

LOBO NETO, F. J. da S. Ditadura e sociedade: intervenções pedagógicas, resistência e conciliação. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 543-559.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELO, O. F. de. *Diretrizes para a educação em Santa Catarina*. Florianópolis: s.ed., 1967.

\_\_\_\_\_.; MAES, I. *A escolarização de nível primário em Santa Catarina (considerações sobre um planejamento)*. Florianópolis: Gabinete do Planejamento/ PLAMEG, n. 4, 1963.

MICHELS, I. L. *Crítica ao modelo catarinense de desenvolvimento; do planejamento econômico – 1956 aos precatórios – 1997*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998.

OLIVEIRA, D. A. de. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1975)*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTA CATARINA. *Mensagem anual apresentada à Assembléia Legislativa, 5*. Governador Celso Ramos: 1961/1966. Florianópolis, p. 13, 15 mar. 1965.

\_\_\_\_\_. *Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina*. Florianópolis: UDESC, 1967.

\_\_\_\_\_. Programa de Governo do Estado de Santa Catarina. *Educação*, Florianópolis, v. 2, n. 5, mar. 1969.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina 1966-1970*. Florianópolis: s.ed., 1966.

\_\_\_\_\_. *Plano Estadual de Educação 1969-1980*. Florianópolis: s.ed., 1969.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SILVA, M. C. F. C. et al. A política educacional do Estado de Santa Catarina e seus reflexos sobre a situação das escolas de 1º e 2º graus (período 1969-1988). *Relatório de pesquisa*. Florianópolis: UFSC, 1988.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Idealização e construção da história: UDESC 1965-1990*. Florianópolis: UDESC, 1990.

Endereço para correspondência:

Letícia Carneiro Aguiar

Av. José Acácio Moreira, 787

Tubarão-SC

CEP 88704-900

E-mail: leticia.aguiart@unisul.br

Recebido em: 5 maio 2008

Aprovado em: 7 ago. 2008