

# O BINÔMIO EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMO EIXO DAS POLÍTICAS DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

*The binomial education and development as a  
priority policy modernization of the state of Santa  
Catarina*

Letícia Carneiro AGUIAR  
*Universidade Federal de Santa Catarina*  
Correo-e: [leticia.aguiar@unisol.br](mailto:leticia.aguiar@unisol.br)

Recepción: 20 de abril de 2016. Envío a informantes: 29 de julio de 2016  
Aceptación definitiva: 11 de mayo de 2017

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.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the catarinense educational politics of the decade of 1960. At this moment, in the bulge of the desenvolvimentista ideation, 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 economists perspective, inserted that they had been in a directed societário project to the state economic modernization.

KEY WORDS: history; education; educational policy; development; public school.

## 1. Introdução

NA DÉCADA DE 1960, a educação brasileira foi revestida de um ideário que a vincula ao progresso e à civilidade, sendo afirmada como um dos caminhos para se atingir a modernização acelerada do país. No Estado de Santa Catarina, situado na Região Sul do Brasil, a política educacional foi instituída com o propósito de resolver a deficiência do seu sistema educacional, sendo que este deveria ser reformado para atender o ideal de «modernização» do Estado, inserido no ideal de desenvolvimento da nação.

Destaca-se que, 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)<sup>1</sup> 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. Instituído pela Lei 2.772, de 21 de julho de 1961, o Plameg I, foi a primeira tentativa de realização de um plano global de ações governamentais no Governo Estadual. Celso Ramos (1961-1965), ao terminar seu mandato, deixou aprovada a continuação de suas propostas de ação, concretizadas no Governo de Ivo Silveira (1966-1970), no Plameg II. O plano destinava-se «à execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos e ao desenvolvimento social e econômico do Estado» (Schmitz, 1985: 20).

O movimento de acumulação capitalista orquestrou mudanças institucionais para liberar as forças produtivas, pois, afinal, segundo Marx (1983: 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>2</sup> no comando do aparelho governamental, a integração produtiva em Santa Catarina. O golpe militar de 1964, apoiado pela oligarquia<sup>3</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

<sup>1</sup> O Plameg era assessorado pelo Gabinete do Planejamento (órgão formulador de políticas públicas e de controle) do governo estadual, composto pôr uma equipe de técnicos tais como: economistas, educadores, arquitetos que por sua vez recebiam cooperações de outros técnicos como inspetores escolares, estatísticos.

<sup>2</sup> A partir de 1930 as disputas políticas estão centralizadas em torno de duas oligarquias - a família Ramos e a família Konder, que se revezavam no comando do Poder Executivo catarinense.

<sup>3</sup> O termo oligarquia aqui utilizado tem o sentido expresso por Norberto BOBBIO (*Dicionário de política*, Brasília, UnB, 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».

econômicas –historicamente hegemônicas no governo– em franco processo de organização eram as únicas em condições de sustentar e determinar os rumos para as 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 não apenas no estado de Santa Catarina, mas 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 (Leis 3.191/1963 e 4.394/1969, que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina), do Plano Estadual de Educação - PEE para o período de 1969-1980 (que «Estabelece Metas e Estratégias da Educação no Estado de Santa Catarina»), e com a realização de reformas no aparelho estatal e nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar. Esse conjunto de leis e decretos se constituiu 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 (LDB), a Lei 4.024 de 1961, que «Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional»; Lei da Reforma Universitária, a Lei 5.540 de 1968, que «Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências»; e da ideologia desenvolvimentista<sup>4</sup> presente no projeto econômico nacional e estadual. Faz-se importante frisar que tal ideologia compreendia que o Estado planejasse o processo, e esse planejamento definia a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos dessa promoção. O Estado, nesse caso, coordenou a execução de políticas econômicas, captou os

<sup>4</sup> Após Segunda Guerra Mundial, surgiram na América Latina algumas teorias que se propunham a analisar o quadro da economia local e as relações da região com o resto do mundo. Uma dessas teorias foi a Teoria do Desenvolvimento, que tinha como principal objetivo a identificação dos obstáculos que se impunha à plena implantação da modernidade. É dentro da perspectiva dessa teoria que surge a CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. A Agência, que nasceu com o intuito de fundar uma base institucional que criasse condições de desenvolvimento para os países da região, defendia que os países latino-americanos só se desenvolveriam a partir da montagem de um aparato industrial orientado pela ação do Estado. O Brasil teve dois ciclos ideológicos desenvolvimentistas: o primeiro foi de 1930 a 1964; o segundo, de 1964 a 1980. Até 1980, o desenvolvimentismo era o projeto de industrialização integral como via de superação da pobreza do subdesenvolvimento, conduzido com exclusividade pelo Estado.

recursos, fez investimentos diretos como agente produtivo naqueles setores em que a iniciativa privada se recusava a entrar, por não representar atratividade.

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 (setor de transformação de matérias-primas em produtos industrializados) e terciários (setor relacionado aos serviços), expressando «a necessidade do letramento e do avanço da escolarização» (Auras, 1995). Amplia-se a rede escolar catarinense<sup>5</sup>, 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, escolas estas responsáveis pela formação do professor para atuar na educação média brasileira.

Para possibilitar a inserção de Santa Catarina no projeto desenvolvimentista em curso no âmbito federal, desde a presidência de Juscelino Kubitschek (1956-1960), em cujo governo nacional a ideologia desenvolvimentista se torna dominante, 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 poder 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, sob uma perspectiva histórica como orientação teórico-metodológica, tendo como principais fontes: Leis do Sistema Estadual de Ensino, estas decorrentes de exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961; Plano Estadual de Educação; Planos, Programas e Mensagens de Governo; Documentos publicados por instituições e por intelectuais<sup>6</sup> diretamente envolvidos no processo de proposição de políticas públicas.

<sup>5</sup> A LDB/1961 definia como níveis de ensino do sistema educacional brasileiro: A educação pré-primária destinada aos menores até sete anos, ofertadas em escolas maternas ou jardins-de-infância; O ensino primário ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais e obrigatórias a partir dos sete anos de idade; O ensino médio ministrado em dois ciclos, o ginasial (com duração de quatro séries anuais) e o colegial (com duração de no mínimo três séries anuais), abrangendo, entre outros, os cursos secundário, técnicos (industrial, comercial e agrícola) e cursos de formação de professores para o ensino primário e pré-primário ministrado em Escolas Normais ou Institutos de Educação. O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo; O ensino superior ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

<sup>6</sup> O termo intelectual á aqui utilizado no sentido que Antonio Gramsci (1891-1937) concebe: Cada grupo, à medida que se desenvolve, de acordo com a função que desempenha no mundo da produção econômica, cria para si, de modo orgânico, várias categorias de intelectuais. Para Gramsci, O intelectual elabora todas as categorias necessárias para dar unidade ideológica –homogeneidade e coerência– ao grupo, consciência da própria função no campo econômico, social e político, e para criar as condições que seriam as mais favoráveis à expansão da própria classe (GRAMSCI, A.: *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989).

## 2. A política educacional no projeto governamental catarinense de desenvolvimento

Os 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 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.

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 Brasil –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: 183).

Destaca-se que durante o governo nacional 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)<sup>7</sup>, abrindo caminho para o processo de

<sup>7</sup> Outra teoria que se propunha a analisar o quadro da economia latino americana e as relações da região com o resto do mundo foi a Teoria da Dependência. Com a incapacidade do capitalismo de reproduzir nos países periféricos experiências bem-sucedidas de desenvolvimento e, portanto, com o início da crise na Teoria do Desenvolvimento, surge a Teoria da Dependência. Esse novo arcabouço teórico, diferentemente da Teoria do Desenvolvimento, tentava compreender as limitações de

internacionalização da economia. O processo de industrialização nacional pautado sob o 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 idéias desenvolvimentistas do governo nacional respaldadas em seu Plano de Metas. E é nesse momento que se admite a idéia de planejamento como «ferramenta fundamental para a conquista de um desenvolvimento eficiente» (Oliveira, 2000: 195). Esta reformulação das atribuições do Estado amparava-se na chamada ideologia desenvolvimentista<sup>8</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 reestruturado para

---

uma forma de desenvolvimento que se iniciou em um período histórico no qual a economia mundial já estava constituída sob a hegemonia de poderosos grupos econômicos e forças imperialistas. Por esse motivo, enxergava que a forma de desenvolvimento implementada na América Latina só tenderia a aprofundar cada vez mais as relações de dependência. Assim, essa teoria se propunha a tentar entender a reprodução do sistema capitalista de produção na periferia, enquanto um sistema que criava e ampliava diferenciações em termos políticos, econômicos e sociais entre países e regiões, de forma que a economia de alguns países era condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outras. Seu principal argumento é de que o desenvolvimento econômico nos países periféricos dependia de uma estratégia diversa do «desenvolvimento para dentro», uma vez que as modificações no sistema produtivo ocasionadas por este eram incapazes de resolver os problemas sociais, e consequentemente, de se criar uma sociedade dotada de autonomia política e econômica, com distintas condições de ordenar uma proposta de desenvolvimento. Nesse sentido, a análise do capitalismo latino-americano deveria passar pela compreensão histórica de como se constitui e se reproduziu essa base produtiva, levando em consideração a integração das economias nacionais ao mercado internacional.

<sup>8</sup> 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 CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe, se constituiu numa agência propagadora da Teoria do Desenvolvimento – uma teoria que teve sua origem nos EUA, e tinha o propósito de responder a 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.

responder aos seus reclames, o que não poderia ser diferente, pois a composição do bloco no poder era de frações da própria classe dominante.

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 Federal 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira, sendo que no âmbito educacional formula-se 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: 3).

Quanto à política educacional catarinense, as primeiras diretrizes articuladas ao projeto societário desenvolvimentista podem ser encontradas no Seminário Sócio-Econômico<sup>9</sup> promovido pela Federação da Indústria do Estado de Santa Catarina (Fiesc) em colaboração com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), nos anos de 1959-1960. O Seminário, que serviu de subsídios para a elaboração do Plano de Metas do Governo estadual (Plameg 1) 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 desse Seminário foi «a falta de elemento humano preparado para o trabalho, provando que havia um descompasso entre a demanda de mão-de-obra especializada 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: 7).

O setor educacional configurava-se como um dos itens colocados na centralidade dos interesses dos debates do Seminário Sócio-Econômico, devido, em grande medida, a pressão provocada pelo crescimento populacional e a necessidade de investimento na formação de «capital humano»<sup>10</sup> voltado ao mercado de trabalho

<sup>9</sup> Este Seminário foi organizado por setores do empresariado catarinense, articulado por um grupo de intelectuais e técnicos da 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 profundamente com o capital.

<sup>10</sup> Capital humano é uma categoria formulada na década de 1950, nos EUA, por Theodore W. Schultz (1902-1998), no âmbito da disciplina de Economia da Educação. Esta disciplina específica

dos setores produtivos, serviços e setor público, o que exigia uma ampliação significativa do sistema educacional, a fim de atender a crescente demanda.

Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria «valorizando» a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um «valor econômico», numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros «fatores de produção» (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico.

Assim, ficava claro que à educação (embora não sendo a propulsora exclusiva desse desenvolvimento) atribuíam-se uma relevante parcela de responsabilidade durante o período de implantação e afirmação do chamado «arranco desenvolvimentista», como preparadora de mão-de-obra (Silva, 1988: 59).

Na perspectiva do governo do Estado (Santa Catarina, 1965: 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».

Destaca-se que, no âmbito do Gabinete do Planejamento do governo estadual, no Plameg foi instituída uma equipe para tratar da questão do planejamento da educação e, dessa forma, garantir a sua inserção no ideário de desenvolvimento do Estado. Estudos realizados por essa equipe apontavam que a educação catarinense havia apresentado poucas mudanças até os idos de 1960, sendo a escola considerada arcaica para os padrões de desenvolvimento que um novo padrão de crescimento gestado nos anos anteriores estava prestes a se institucionalizar.

Segundo Ramos (1961), em torno de 40% das crianças em idade escolar não tinham oportunidades de matrícula ou estavam precariamente escolarizadas, e as aulas eram ministradas em «em verdadeiros ranchos, casebres, pequenas dependências cedidas por instituições religiosas e sociais, saletas alugadas em modestas casas particulares». Os professores «não tinham os requisitos mínimos para cumprirem as tarefas superiores exigidas». O índice de evasão escolar apresentava índices alarmantes, sendo que 15% das crianças que entravam na primeira série da escola primária não concluíam a quarta série e apenas 6% ingressavam no primeiro ciclo de cursos de nível médio. Os grupos escolares viviam em regime de três turnos: «o vaivém das crianças que entravam e saíam após uma passagem

---

surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo «fator humano» na produção, partindo do pressuposto de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.



de pouco mais de duas horas na escola, lembravam patéticas sessões cinematográficas, no estilo passatempo». Conseqüentemente, a taxa de reprovação escolar era de 40%, resultando em altos índices de desistência.

Assim, enquanto no campo educacional o governo de Celso Ramos notabilizou-se pela expansão, sobretudo quantitativa, tais como: 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: 8-9); criação do Conselho Estadual de Educação<sup>11</sup> –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 seguinte, de Ivo Silveira (1966-1971), ocorreu 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 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação] já previa a ampliação do primário até a 6.ª série). Para a solução deste último problema, entendia-se que as medidas dos governos anteriores não mais atendiam aos ideais desenvolvimentistas do governo «revolucionário» [ditatorial militar 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: 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 de Santa Catarina e o Ensino Normal e Primário neste Estado.

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

<sup>11</sup> O Conselho Estadual de Educação, a partir de 1961 vai assumir um papel decisivo no planejamento da educação no Estado, pois até este período todas as deliberações eram realizadas pelo Conselho Federal de Educação, tomando decisões para todo o estado brasileiro. Entretanto, a necessidade de atender o desenvolvimento dos estados neste momento, tornava necessária a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, que tinham como incumbência diagnosticar a realidade socioeconômica de cada região, na tentativa de adaptação do discurso hegemônico de um Brasil moderno e em desenvolvimento. O Conselho não só atendia às escolas públicas como também às privadas, sendo importante acentuar que os membros dos Conselhos pertenciam ao círculo do poder, oriundo logicamente das elites. VALLE, I. R.: *Burocratização da Educação - Um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação em Santa Catarina*, Florianópolis, Ufsc, 1996, p. 42.

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>12</sup>; e o convênio Ministério da Educação e Cultura (Mec), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (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 o mesmo firmou uma série de acordos (doze no total), conhecidos como «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 reestruturação 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 of the United States (Usaid)<sup>13</sup> 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 Ministério da Educação do Brasil com a Unesco, peritos estrangeiros assessoraram os estados brasileiros na organização dos seus sistemas de ensino e na elaboração da sua política educacional. Em Santa Catarina, a Unesco teve presença significativa no financiamento de pesquisas e eventos e no assessoramento técnico de atividades promovidas pelos órgãos governamentais.

<sup>12</sup> O CEPE foi criado pela Lei Estadual n.º 3.191 de 1963, como órgão pertencente à Faculdade de Educação da Udesc. 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.

<sup>13</sup> Este órgão estadunidense, a Usaid (Agency for International Development), foi criado no período da guerra fria e tinha como objetivo assessorar em várias áreas os países subdesenvolvidos. As relações estabelecidas entre os EUA e os países periféricos, contribuiu decisivamente na ordenação, regulação e concretização de parte da retórica da aliança para o progresso, construindo as decisões quanto às doações e empréstimos em favor dos países periféricos e realizando um novo ajuste entre os países capitalistas. Os acordos Mec-Usaid, e, principalmente a atuação da Usaid, não somente no Brasil, mas em todos os países periféricos, podem ser compreendidos como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nestes países e transferir para estes as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos. A justificativa do governo brasileiro para firmar esses acordos estava pautada na ideia de que para alcançarmos à modernização e o desenvolvimento deveríamos inclusive seguir os modelos educacionais dos EUA, e o intuito foi modernizar o sistema educacional nacional, incluindo as universidades.

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 este 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: 152).

Veja-se que esse documento retrata a visão autoritária predominante nesse momento histórico da sociedade brasileira, cujo governo nacional instaurado em 1964 ocorreu através de um golpe de Estado civil-militar, com relação à 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-Udesc entre os anos de 1966 e 1968: «Expansão da Escolaridade Primária até a 6.<sup>a</sup> série» e «Evasão e Repetência nas Comunidades Pesqueiras».

A pesquisa «Expansão da Escolaridade Primária até a 6.<sup>a</sup> série» indicava que «a maioria dos educadores e diretores de escolas crêem não haver condições quanto às possibilidades do Estado de realizar tal expansão», «[...] alegando falta de professores, salas, equipamento didático» (Santa Catarina, 1968: 34). Mas, embora os estudos concluíssem sobre a impossibilidade da expansão até a 6.<sup>a</sup> série, no ano seguinte, em 1969, o PEE marcava o pioneirismo de Santa Catarina determinando a expansão da escolaridade primária até a 6.<sup>a</sup> 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: 107). Segundo Dutra (1984: 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: 76).

Sobre a relação entre a evasão escolar e as condições sociais e econômicas, 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: 23).

Para Dutra (1984: 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 Plano Estadual de Educação 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 posições apontadas pelas pesquisas com as medidas adotadas no Plano Estadual de Educação e regulamentadas pela Lei 4.394/69 («Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina»), 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 Plano Estadual de Educação 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 Plano Estadual de Educação 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, este nomeado como Sistema de Avanço Progressivo que impossibilitava à escola reprovar os alunos da educação pública de 1.º grau (os sete primeiros anos da escolarização). Este Sistema também ficou conhecido como «promoção automática».

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 de um plano estadual para a educação<sup>14</sup>, principalmente quando da realização do

<sup>14</sup> O resultado desse Colóquio ressaltou a importância de um plano estadual de educação que estabelecesse metas para suprir as exigências da falta de aperfeiçoamento da mão-de-obra no Estado. Este encontro contou com a assistência técnica da Unesco que era encarregada em dar assistência aos problemas educacionais de todo o país.

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.

É necessário esclarecer que, do convênio firmado entre o Ministério da Educação e a Unesco, resultaram os Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas Estaduais de Ensino –os Ceoses, realizados em vários estados brasileiros. Os Colóquios tinham por objetivos tornar efetiva a organização dos sistemas estaduais de ensino criados pela LDB e preparar as condições mediante as quais fosse possível aplicar-se concretamente a LDB 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 se afirmava que o Plano Estadual de Educação 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 em 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, 2004: 41).

Esse ajuste foi realizado a partir das Leis federais 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária) e 5.692/1971 (Lei da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus), permanecendo em vigor os primeiros títulos da LDB («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<sup>15</sup>, o que seria por si só, suficiente para demonstrar a sua natureza autoritária. É necessário lembrar, por exemplo, que foi

<sup>15</sup> Na América Latina, a versão weberiana da dependência também ficou conhecida como versão da interdependência, ou ainda como versão do capitalismo dependente-associado, difundida no Brasil pelo sociólogo brasileiro Fernando Henrique Cardoso (1931-) e pelo sociólogo e historiador chileno Enzo Falleto (1935-2003).

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 se configurou 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 do desenvolvimento econômicos, 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: 12). Portanto, relacionada à idéia 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 Ministério da Educação, 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 [*sic*] que devam lastrear a sua política de educação;
- c) o planejamento educacional (Brasil, 1967: 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 Colóquio Estadual. Estes documentos enfatizavam a necessidade de traçar um plano educacional para Santa Catarina e a adoção de medidas administrativas e pedagógicas que assegurassem a realização do mesmo. Posteriormente, em novembro de 1967, os mesmos técnicos enviaram ao executivo catarinense um exaustivo 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>16</sup> de Dutra (1984), Amorim (1984) e Silva (1988) nos revelam o caráter

<sup>16</sup> Estudos mais detalhados sobre a temática em questão datam da década de 1980, não tendo sido encontrados trabalhos mais recentes a respeito da mesma.

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 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 (derivados de uma 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 Colóquio Estadual 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 reestruturação 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: 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 no interior da escola, no âmbito pedagógico. Tanto o Centro de Pesquisas como o Colóquio Estadual apresentam propostas para solucionar a problemática da evasão e da repetência. Propõem, por exemplo, a dissolução dos conteúdos da 1.<sup>a</sup> série nos quatro anos da antiga escola primária e a criação de uma série preparatória –uma 1.<sup>a</sup> e uma 2.<sup>a</sup> série com «promoção quase automática».

O princípio da «promoção quase automática» foi incorporado pelo Plano Estadual de Educação em 1969, constituindo-se no núcleo da reforma no ensino primário e ginásial em Santa Catarina na década de 1970. Esta 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: 47).

Na análise desta 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 Plano Estadual de Educação, 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 dos participantes do Colóquio Estadual, 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 Colóquio se atribuía aos pais a opinião de que os mesmos 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 institucionalização desta 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 ideia 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: 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: 47-48).

Os eventos Seminário Sócio Econômico e o Ceose, promovidos, respectivamente, pela sociedade civil e sociedade política<sup>17</sup>, se constituíram em importantes espaços de produção e articulação em torno das principais diretrizes que definiram

<sup>17</sup> Para Gramsci, a superestrutura é definida pela «sociedade civil» (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como «privados») e o da «sociedade política ou Estado», planos que correspondem, respectivamente, à função de «hegemonia» que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de «domínio direto» ou de comando, que se expressa no Estado e no governo «jurídico». Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, A.: *Cadernos do Cárcere*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000. v. 2).



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, em Santa Catarina, foram aprovados a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino (1963), o primeiro Plano Estadual de Educação 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 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária)<sup>18</sup>. Essa legislação constituía 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 estabelecido 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: 553).

<sup>18</sup> Esta lei propunha a reorganização dos cursos, das áreas do conhecimento e mesmo das disciplinas na educação superior brasileira, sendo aprovada num contexto de políticas governamentais federais que priorizaram a interiorização do ensino superior privado, atendendo a uma demanda de profissionalização de professores/técnicos para formar a mão-de-obra necessária ao movimento desenvolvimentista em curso no Estado de Santa Catarina. A Universidade Federal de Santa Catarina. Ufsc, criada em 1960, foi a primeira universidade do país a efetivar a reforma.

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, sob o 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: 13).

Alcides Abreu<sup>19</sup> (1965: 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 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: 118).

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

[...] 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

<sup>19</sup> Alcides Abreu integrava os quadros da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina - Fiesc e foi o idealizador do Plameg 1, 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 - Badesc, e mais tarde responsável pela elaboração do Projeto Catarinense de Desenvolvimento do governo Colombo Machado Salles (1971-1975).

superação das condições materiais consideradas injustas; com isso, livra de críticas a ordem econômica e produz e reproduz essas condições (Cunha, 1980: 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. Atrélava-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>20</sup>, outro importante intelectual do projeto governamental em andamento, ao elaborar 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: 14-15).

Também no ano de 1967, em outro documento, esse intelectual orgânico 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

<sup>20</sup> Osvaldo Ferreira de Melo foi: Assessor Técnico para Assuntos de Educação do Gabinete do Planejamento/Plameg 1 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).

da cultura e estimulam-no [sic] à formação de superiores padrões ética, jurídica e espiritual (Melo, 1967: 15).

Apesar de considerar os importantes ganhos no campo cultural, Melo (1967: 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 de 1963, em concomitância com a LDB/1961, encontramos em seu artigo 1.º que «à 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 de 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 Plano Estadual de Educação 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: 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 consequente 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: 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: 2).

A análise de alguns dos principais documentos de política educacional do Estado catarinense nos apontou que foi sob o 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 Teoria do Capital Humano, formulada nos anos de 1950 (num contexto fortemente influenciado pela ideologia nacional-desenvolvimentista) e dominante em nosso país a partir do final desta 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: 50; Aguiar, 2010).

A disseminação da Teoria do Capital Humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de terceiro mundo, através de organismos internacionais, tais como: Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID; Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD; Organização Internacional do Trabalho - OIT; Unesco, Fundo Monetário Internacional - FMI; USAID; Organização das Nações Unidas para a Infância - UNICEF); e organismos regionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional - CINTERFOR da OIT. Tais organismos representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (Frigotto, 1996: 41).

Segundo Oliveira (2000: 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.

Essa 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: 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, como, 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 Teoria do Capital Humano 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, através 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. Também sugere esta Teoria 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. Afirma 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 como o melhor instrumento de distribuição mais eqüitativa 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. Assim, a valorização que a Teoria do Capital Humano 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.

### 3. Considerações finais

No Estado de Santa Catarina, na década de 1960, o que marcou o caráter das políticas educacionais foi a sua vinculação aos projetos desenvolvimentistas implementados pelos governos estaduais, aliados política e ideologicamente ao governo nacional. 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 melhoria das suas condições de vida, a política educacional catarinense do período assumiu um caráter economicista, tendo como base teórica a Teoria do Capital Humano. 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.

O processo de mercantilização da Educação, começado com o economicismo da década de 1960, alterou profundamente a estrutura e a organização educacional brasileira. Esse processo percorreu gerações e instaurou-se em todos os governos que posteriormente assumiram o poder (Saviani, 2004). Em virtude dessa inserção da política econômica mercantil no campo educacional, há décadas que o desenvolvimento social baseia-se numa forma ilustrativa de «desenvolvimento», já que os únicos a contemplar os benefícios do mesmo são as grandes corporações e os governantes que incentivam e defendem esse ideal. Assim, à maior parte da sociedade, pouco é possibilitado no âmbito da formação.

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, incluindo, assim, outros estados da federação (Romanelli, 2002). O debate e as propostas articulavam-se à idéia 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 escondem que o próprio acesso à produção cultural é reflexo das desigualdades geradas por este modelo de produção. Consequentemente, não poderia a educação corrigir aquilo que se edifica na própria estrutura econômica existente. O processo educacional, desde sua origem, é permeado pela lógica social vigente. Diferente do que muitos ainda discursam, não é a escola que pauta as mudanças sociais, mas a sociedade que pauta a prática educativa e suas políticas.

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 ótica 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 panacéia para todos os males.

Identificou-se que na década em questão, no setor educacional, várias ações expressaram essa modernização e o caráter técnico-burocrático que se imprimia à educação. Assim, dentro dessa perspectiva, foi aprovada uma legislação que procurava estabelecer normas e diretrizes para a escola catarinense, tais como: a Lei 2.975, de 18 de dezembro de 1961, que dispõe sobre Educação e Cultura e reorganiza a Secretaria de Estado da Educação; a Lei 3.030, de 15 de maio de 1962, que criou o Conselho Estadual de Educação; a Lei 3.191/63, que reestruturou todo o Sistema Estadual de Educação; o Decreto n.º 712, de 26 de setembro de 1963, que aprovou o regulamento do ensino primário e o Decreto n.º 773, de 7 de outubro de 1963, que dispôs sobre a avaliação do rendimento escolar, implantando o chamado «avanço progressivo».

Outra ação governamental foi a expansão da Escola Normal, com um o duplo objetivo de atender a demanda por educação secundária, de uma forma menos dispendiosa, e de qualificar professores para o ensino primário. Ao analisar a realidade de Santa Catarina, Schneider (2008) também tece críticas a esse modelo, afirmando que o crescimento das matrículas no ensino normal não esteve vinculado à preparação de um maior número de professores, mas, acima de tudo, à busca de uma formação secundária por parte dos jovens do interior, que em sua maioria não tinham acesso à outra opção de curso.

Observa-se que muitos discursos proferidos pelo Gabinete de Planejamento do Plameg

[...] incorporavam o discurso do governo populista, no qual o povo estava retoricamente presente, tendo o poder que contar com o mesmo, como força política: O Plano de Metas do Novo governo fora traçado ali, nascido do povo que havia sido escutado. Mas até que ponto realmente o povo foi participante? Em uma estrutura educacional, em que 40% das crianças em idade escolar primária não tinha acesso à escola, é de se colocar sob suspeita essa efetiva participação popular (Vedana, 1997: 43).

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).

Por fim, observa-se que as políticas educacionais e os discursos governamentais decorrentes do projeto societário em implantação no Brasil e, em particular, no Estado de Santa Catarina, atinentes àquele momento histórico, produziram implicações aos dias atuais. O processo de mercantilização da educação, começado com o economicismo da década de 1960, alterou profundamente a estrutura e a organização educacional brasileira. Esse processo percorreu gerações e instaurou-se em todos os governos que posteriormente assumiram o poder. Em virtude dessa inserção da política econômica mercantil no campo educacional, há décadas que o desenvolvimento social baseia-se numa forma ilustrativa de «desenvolvimento», já que os únicos a contemplar os benefícios do mesmo são as grandes corporações e os governantes que incentivam e defendem esse ideal. Assim, à maior parte da sociedade, pouco é possibilitado no âmbito da formação.

## Referências

- ABREU, A.: *Universidade e desenvolvimento*, Florianópolis, 1965.
- AGUIAR, L. C.: «Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a Teoria do Capital Humano», *Revista Histedbr*, v. 10, n.º 40 (2010), pp. 126-144.
- AMORIM, M. das D. D. de: *Plano Estadual de Educação; concretização das orientações políticas da educação*, 1984. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984.
- AURAS, G. M. T.: «Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina», *Perspectiva*, n.º 23 (1995), pp. 11-25.
- AURAS, M.: *Poder oligárquico catarinense: da guerra aos «fanáticos» do contestado à «opção pelos pequenos»*, 1991. 416 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP: *Assistência Técnica aos Estados no campo da educação*. CEOS, Brasília, Ministério da Educação, 1967.
- CUNHA, L. A.: *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- CRUZ, M. V.: *Brasil nacional-desenvolvimentista (1946-1964)*. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_titulos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html).
- 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*, n.º ½ (1984), pp. 15-37.
- 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. e GONDRA, J. (orgs.): *Educação no Brasil: história, cultura e política*, Bragança Paulista, Edusf, 2003, pp. 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, 1967.
- MELO, O. F. de e MAES, I.: *A escolarização de nível primário em Santa Catarina (considerações sobre um planejamento)*, Florianópolis, Gabinete do Planejamento/PLAMEG, n.º 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.
- RAMOS, C.: *A Escolarização de Nível Primário em Santa Catarina - (considerações sobre um planejamento)* - PLAMEG, Gabinete de Planejamento, 1961, p. 10.
- ROMANELLI, O. de O.: *História da educação no Brasil (1930-1975)*, 20.ª ed., Petrópolis, Vozes, 2002.
- SANTA CATARINA: 5.ª *Mensagem Anual apresentada à Assembleia Legislativa, Governador Celso Ramos: 1961/1966*, Florianópolis, 1965, p. 13.
- SANTA CATARINA: *Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina*, Florianópolis Udesc, 1967.
- SANTA CATARINA: *Programa de Governo do Estado de Santa Catarina. Educação*, Florianópolis, v. 2, n. 5, 1969.
- SANTA CATARINA: *Plano Estadual de Educação 1969-1980*, Florianópolis, 1969.
- SANTA CATARINA, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS: *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina 1966-1970*, Florianópolis, 1966.
- SAVIANI, D.: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 17.ª ed., Campinas, Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. et al.: *O legado educacional do século XX no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 2004.
- SCHMITZ, S.: *Planejamento Estadual. A experiência catarinense do plano de metas do governo. PLAMEG 1961-1965*, Florianópolis, Editora da Ufsc, Fesc/Udesc, 1985.
- SCHNEIDER, J.: *A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969)*, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- 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 1.º e 2.º graus (Período 1969-1988)*, Relatório de Pesquisa, Florianópolis, UFSC, 1988.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - Udesc: *Idealização e construção da história: Udesc 1965-1990*, Florianópolis, Udesc, 1990.
- VEDANA, L. M. F.: «A educação em Santa Catarina nos anos 60», *Perspectiva*, v. 5, n.º 5 (1997), pp. 39-46.