

Pesquisa e planejamento educacional nos anos 1960 em Santa Catarina: desenho de um projeto escolar meritocrático

Maria das Dores Daros
Ione Ribeiro Valle
Marilândes Mól Ribeiro de Melo

Resumo

Estudos têm mostrado que a educação brasileira, desde a década de 1930, foi alvo de disputas e objeto de diferentes interesses, o que impulsionou alguns grupos a buscarem *status* científico para a definição de suas propostas educacionais. Nesse quadro de referência se inscrevem as primeiras pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), que diagnosticaram a situação do Estado catarinense visando oferecer subsídios à reforma educacional e possibilitar a solução de problemas que vinham se acumulando ao longo dos tempos. O presente estudo analisa aspectos que fundam um projeto escolar meritocrático a partir das pesquisas e publicações do CEPE, as quais expressam as apostas no planejamento educacional em Santa Catarina. Tais apostas buscaram orientação de organismos internacionais, como a UNESCO, objetivando organizar o sistema estadual de ensino. Para entender o perfil meritocrático da educação desenhado na década de 1960, inspiramo-nos em estudos sociológicos contemporâneos com foco na meritocracia escolar, visando compreender intenções implícitas e explícitas nos estudos educacionais realizados por esse organismo de pesquisa.

Palavras-Chave: Pesquisa Educacional. Planejamento Educacional. Meritocracia escolar.

Educational research and planning in the 1960's in Santa Catarina, Brazil: a meritocratic school project picture

Abstract

Studies show that education in Brazil since the 1930s has been subject of disputes and different interests which has spurred scientific status seeking groups for the definition of educational proposals. Within this framework lie the first surveys conducted by the Center for Educational Research and Studies (CEPE) who analyzed the situation in the state of Santa Catarina, Brazil with efforts to implement education reform and to solve problems

lingered over time. This article examines some aspects of a merit based school project from CEPE publications expressing educational planning beliefs based on the guidance of international organizations like UNESCO through its technical expertise aiming at organizing the state education system. The meritocratic education profile was analyzed from contemporary sociological studies focusing on school meritocracy to understand both implicit and explicit intentions in studies carried out by CEPE.

Keywords: Educational Research. Educational Planning. School Meritocracy.

Desde o final da 2a. Guerra Mundial, com a criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental (Organização das Nações Unidas – ONU -, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, a Organização Européia de Cooperação Econômica – Oece -, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – OCDE -, o Fundo Monetário Internacional – FMI - e o Banco Mundial, principalmente), deu-se um impulso à internacionalização da problemática educacional. Os países da periferia e da semiperiferia¹⁰ do sistema mundial passaram a depender cada vez mais, para a formulação de suas políticas, “da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que possibilitou uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional (TEODORO, 2001, p. 127), sobretudo na década de 1960.

A UNESCO, criada em 1945, figura como uma das principais iniciativas voltadas à promoção da educação, tendo como objetivos: fomentar o conhecimento, dar novo e vigoroso impulso à educação popular, difundir a cultura e ajudar na conservação, progresso e difusão do saber (GARRIDO, 1991, p. 77). Desde a sua fundação, fomentou um

¹⁰ Entendem-se como países semiperiféricos aqueles que contabilizam a globalização hegemônica de modo mais incerto e nos quais os resultados são os mais imprevistos. Neles, as agitações e divisões aparecem com maior intensidade. Esses países possuem uma capacidade relativa para acumular vantagens e uma vulnerabilidade tolerável frente aos riscos oferecidos pela globalização hegemônica. Podem tomá-la como fundamento para elevar-se nas hierarquias do sistema mundial ou servir-lhe de montaria, o que os leva a baixar de nível nessa hierarquia (BOAVENTURA SANTOS, 2001).

elevado número de conferências, missões e assistências técnicas a diferentes países, dentre os quais o Brasil. Nos anos 1960, esta organização firma com o Ministério de Educação e Cultura – MEC – um convênio (Convênio MEC/UNESCO) que visa a assessorar os estados brasileiros no planejamento e na estruturação dos seus sistemas de ensino.

Para promover essa “ajuda” internacional, são firmados convênios com as secretarias estaduais de educação de vários estados brasileiros, inclusive Santa Catarina, sendo disponibilizados *peritos* estrangeiros que vão atuar como assessores das autoridades educacionais e oferecer-lhes assistência técnica. No quadro deste convênio, foram promovidos os Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas Estaduais de Ensino (CEOSE), cuja finalidade era estruturá-los e/ou reestruturá-los, respondendo assim ao que havia previsto a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961)¹¹. Vale lembrar que a noção de sistema remete a um dos princípios fundamentais desta lei, a saber, a descentralização. Este princípio, como mostra Valle (2003), expressa, juntamente com a autonomia e a democracia representativa, o caráter nitidamente liberal da política educacional daquele período.

Em Santa Catarina, o CEOSE ocorreu no mês de julho de 1967 e contou com a participação de dois desses peritos: Jacques Torfes e Michel Debrun. Dentre suas principais deliberações, ressalta-se a constituição de uma comissão para a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) do estado, que vigorou de 1969 a 1980¹². Jacques Torfes já antes de

¹¹ A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹² Daros, em seu trabalho *Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação* (1984), afirma que o objetivo principal da assistência internacional era efetivar “a existência dos sistemas de ensino, criados pela Len. 4.024, de 1961 (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional)” (p. 86). Como recomendação dos peritos Debrun de Torfes, uma comissão desejável para a elaboração do plano estadual de educação deveria incorporar especialistas ligados à economia, à estatística, à educação, à administração pública, ou seja, ser uma equipe técnica (DAROS, 1984). A assessoria fornecida pelos peritos da UNESCO “não só definiu os aspectos técnicos da elaboração de um plano, como também envolveu aspectos políticos, relacionados a quem deveria participar da elaboração do documento” (1984, p. 89).

¹² Esses centros foram criados por Anísio Teixeira quando diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep -, entre os anos de 1952

participar deste colóquio vinha colaborando com os trabalhos do CEPE, criado em 1963 pelo governo Celso Ramos (1961-1965) junto à Faculdade de Educação da então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - Udesc. Este centro foi responsável pela institucionalização da pesquisa no âmbito educacional. Sua principal “missão” era fundamentar, cientificamente, as políticas públicas estaduais e prestar assistência técnica – e/ou pedagógica – ao corpo docente.

Buscando responder ao tripé que sustentava seu Plano de Metas do Governo - PLAMEG –, a expansão econômica, o meio e o homem, Celso Ramos solicitou ao MEC, em 1962, a instalação de um Centro Regional de Pesquisas Educacionais - CRPE -¹³ no estado de Santa Catarina. Porém, após longos debates e estudos, a instalação desses centros ficou ao encargo de cada unidade federada, em função do dispositivo de da Lei 4.024/1961. Ao então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep -¹⁴ caberia apenas orientar tecnicamente sua implantação.

Devido à relevância atribuída à pesquisa em educação, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais aparece como instituição inovadora, voltada à produção de levantamentos e diagnósticos sistemáticos sobre as condições educacionais no estado. Além disso, este centro se engajou na elaboração dos estudos que orientaram o primeiro plano de educação,

e 1964, nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia.

¹³ Esses centros foram criados por Anísio Teixeira quando diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep -, entre os anos de 1952 e 1964, nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia.

¹⁴ O Inep foi criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Esta lei reestruturou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Inicialmente, essa instituição recebeu o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. Pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, sua denominação foi alterada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o que originou a sigla Inep, pela qual é conhecida até hoje. O nome Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foi homenagem a esse educador pela Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001. BRASIL, INEP. *A trajetória do Inep*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/70Anos.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

deixando um legado importante à construção de parte da história da pesquisa e da (re) estruturação do sistema de ensino catarinense.

O CEPE integra, portanto, as iniciativas que concorrem para a constituição do campo educacional brasileiro, que, da década de 1950 até meados de 1960, sob a liderança de Anísio Teixeira, procuravam estabelecer os pilares de um projeto mais amplo de reconstrução nacional, fundado na reconstrução educacional. Tais iniciativas se pautavam no éthos da pesquisa e da ciência, justificado pela necessidade de tornar científica e profissionalizar a educação brasileira. Partia-se do pressuposto de que, “para que fossem efetuadas reformas, urgia uma investigação profunda, que deveria servir de base sobre as quais as novas propostas educacionais iriam se instalar” (DAROS e MELO, 2006, p. 4).

Diferentes estudos têm mostrado que a educação, desde a década de 1930, havia sido alvo de disputas e de diferentes interesses, o que impulsionou alguns grupos a buscar “*status* científico, para que, partindo do conhecimento científico acerca da situação educacional concreta, dela emergissem as bases de investimentos seguros e sem desperdícios” (DAROS e MELO, 2006, p. 5-6).

É nesse quadro de referência que se inscrevem as primeiras pesquisas realizadas pelo CEPE, as quais procuram diagnosticar a situação do estado com vistas a oferecer subsídios a uma reforma educacional e possibilitar a solução de problemas que vinham se acumulando ao longo dos tempos. A reforma se concretiza pela aprovação da Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Com o presente estudo, propomo-nos analisar aspectos que fundam um projeto escolar meritocrático presentes nas pesquisas desenvolvidas e publicadas pelo CEPE na década de 1960. Para tanto, procuramos identificar *fatores cognitivos e estruturais* que expliquem as diferenças de rendimento dos alunos, relacionadas, particularmente, à aptidão, à motivação pessoal e à inteligência. Detivemo-nos, igualmente, no estudo de alguns *fatores comportamentais* (de ordem moral), que validam – e justificam – a punição, a premiação e os veredictos escolares. Esses fatores são discutidos tanto nos boletins¹⁵, quanto nas pesquisas do

¹⁵ Os boletins constituíam o principal veículo de divulgação das pesquisas realizadas pelo CEPE, embora também abordasse os procedimentos cotidianos da instituição. Segundo Melo (2008, p. 72), “o primeiro número foi lançado em maio de 1966 sendo denominado de “Mensário do CEPE”. Este título foi mantido até o número 25, quando passou a chamar-se

CEPE. Ora, quando a eficácia do sistema é que está em jogo, o olhar dos pesquisadores do CEPE, além de se ater às suas condições estruturais, não deixou de considerar a capacidade e a conduta dos alunos.

Nosso interesse pelas publicações desse centro se inspira na afirmação de Caspard (1997, p. 46), para quem os periódicos da imprensa pedagógica são profusos e diversos, pois se trata de “uma mídia muito mais interativa que os tratados ou os manuais e dessa maneira constitui um dos melhores observatórios do movimento social na obra da escola e da formação”. Esta perspectiva também é sublinhada por Bastos (1997), que considera a imprensa pedagógica como um excelente instrumento de pesquisa, visto que revela “informações preciosas” acerca do contexto educacional e permite avaliar as políticas de cada momento histórico, assim como suas preocupações e ideologias.

Ideologia meritocrática, objeto de estudos sociológicos contemporâneos

Como não podemos ignorar a ausência de consenso em torno da educação escolar e os estudos históricos da educação que sistematicamente têm confirmado essa premissa, procuramos nos pautar nos ideais que parecem ter predominado nas políticas educacionais do período. Referimo-nos aos ideais meritocráticos. Eles têm fundado as lutas por escolarização nas sociedades modernas e legitimado a dinâmica das práticas escolares. Sabemos que, historicamente, tem sido depositada uma confiança incomensurável na educação – e na metafísica do mérito – como meio de promoção da justiça social. Além disso, a sociologia contemporânea da educação demonstrou que o campo de aplicação do mérito tem sido sobretudo o escolar, que incorpora sua principal forma de expressão e é

“Boletim do CEPE”. A intenção de fazer intercâmbio com outras instituições de pesquisas educacionais atravessava o conjunto dos boletins. O CEPE desenvolvia um sistema de permuta de publicações que possibilitava a circulação de um número significativo de pesquisas desenvolvidas em Santa Catarina e o recebimento de pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior. Esse intercâmbio envolvia o então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) e organismos internacionais como a UNESCO e a CEPAL.

considerado a alavanca da democratização. À escola se atribui a responsabilidade de revelar os talentosos e de justificar suas classificações, como demonstram os estudos de Bourdieu e Passeron, desde os anos de 1960, preenchendo, assim, uma função legitimadora de toda hierarquia econômica e social. Ora:

não podendo invocar o direito de sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da Natureza, arma outrora dirigida contra a “distinção” nobiliárquica, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 218).

Como o mérito está focado no indivíduo, acaba exercendo uma função de dupla legitimação: ele legitima – e consagra – os que obtiveram êxito nas diferentes formas de seleção escolar, e justifica o fracasso dos não bem-sucedidos. Presume-se que estes últimos não tenham sabido – ou querido – se beneficiar do princípio jurídico da igualdade de oportunidades. É, portanto, sobre a concretização desta igualdade que recaem as críticas de grande parte dos sociólogos da educação. É o modelo meritocrático que aparece como alvo dessas críticas. Ao refletir sobre “o que poderia ser uma escola justa”¹⁶ ou “uma escola o menos injusta possível”, Dubet (2008, p. 9) considera que a “igualdade meritocrática de oportunidades permanece como a figura cardinal da justiça escolar”, sendo vista como a única maneira de produzir desigualdades justas: se os indivíduos são fundamentalmente iguais, somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, prestígio e poder que influenciam as diferenças de performance escolar e profissional. Seus estudos demonstram, no entanto, que os interesses, sobretudo dos grupos privilegiados, em estabelecer “uma igualdade de acesso aos estudos estão longe de engendrar uma igualdade real das oportunidades” (DUBET, 2008, p. 11-12).

¹⁶ Ao se perguntar: “O que é uma escola justa?”, o que supõe articular vários princípios de justiça, François Dubet (2008) analisa a escola das oportunidades na França e apresenta uma reflexão que abrange quatro dimensões, a saber: “a igualdade meritocrática das oportunidades”, a “igualdade distributiva das oportunidades”, a “igualdade social das oportunidades” e a “igualdade individual das oportunidades”.

Tal constatação nos autoriza a refletir, com Pierre Bourdieu, sobre os dispositivos geradores da distinção social, ou seja, a considerar que o capital cultural é produto da transmissão cultural assegurada inicialmente pela família (*habitus* primário) e, em seguida, pela escola (*habitus* secundário). Portanto, “aqueles que adquirem, [apenas] pela e para a escola, o essencial de seu capital cultural” se distinguem dos que “receberam uma importante herança cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 64). Mas a distinção se estabelece também na maneira de compreender e de se engajar no jogo escolar, de desvendar os códigos escolares e, enfim, de utilizar os instrumentos disponíveis no campo escolar. O maior ou o menor domínio nessa esfera constituem:

uma manifestação simbólica, cujo sentido e valor dependem tanto daqueles que a percebem quanto daquele que a produz; compreende-se que a maneira de usar bens simbólicos e, em particular, daqueles que são considerados como atributos de excelência, constitui um dos marcadores privilegiados da ‘classe’, ao mesmo tempo que instrumento por excelência das estratégias de distinção (BOURDIEU, 2007, p. 65).

Assim, a competência cultural e sua utilização pressupõem dois modos de acessar a cultura legítima: o primeiro, pensado como *aprendizado total*, é que se adquire precocemente e de forma insensível, “efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa” (BOURDIEU, 2007, p. 65). Este se encarna no espírito e no corpo, tornando-se um *habitus*, que leva a mover-se no interior do campo escolar de modo quase natural. Neste sentido:

a competência de conhecer, controle inconsciente dos instrumentos de apropriação que é o produto de uma lenta familiarização e serve de fundamento à familiaridade [...], só pode ser transmitida [...] por preceitos ou prescrições, e cuja aprendizagem pressupõe o equivalente do contato prolongado entre o discípulo e o mestre em um ensino tradicional, ou seja, o contato repetido (BOURDIEU, 2007, p. 65).

Diferentemente, a *aprendizagem tardia* é metódica, acelerada e caracterizada não pela impressão de um *verniz cultural*, como pensam muitas ideologias, mas “pela modalidade de relação com a linguagem e a cultura que [...] tende a inculcar como suplemento”; há, portanto, maneiras diversas de se escolarizar. O aprendizado depende de quem o percebe e de quem o produz e “confere certeza de si, correlata da certeza de deter a legitimidade cultural e a abastança, a qual serve para identificar a excelência” (BOURDIEU, 2007, p. 65).

Que legitimidade e abundância pode haver em uma igualdade meritocrática de oportunidades que se projeta desigual em seus fundamentos, isto é, na herança familiar, na qual as regras podem muitas vezes ser adquiridas inconscientemente? Como a igualdade meritocrática das oportunidades pode democratizar a cultura e universalizar o acesso e, principalmente, o êxito na educação escolar, quando questões sociais, econômicas e políticas produzem tão pronunciadas desigualdades sociais?

Ora, a ideologia do dom, considerado natural, “extraí suas aparências e sua eficácia ao naturalizar diferenças reais, convertendo diferenças nos modos de aquisição da cultura em diferenças da natureza, reconhecendo como única e legítima a relação com a cultura, [...] que apresenta o menor número de vestígios de sua gênese” (BOURDIEU, 2007, p. 66). Ela permite, assim, diferentes explicações através do capital cultural adquirido na escola, que não podem ser consideradas senão na relação com a origem social.

A partir destas reflexões, apresentadas de maneira breve, pode-se depreender que a igualdade meritocrática implica uma forma de dominação que goza de grande legitimidade nas sociedades modernas. Nesse aspecto, o sistema escolar pode contribuir não apenas para reafirmar as diferenças sociais de origem, mas também para reproduzi-las. Para Pierre Bourdieu, as “três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, [...] objetivamente orquestradas”, tendiam a garantir até muito recentemente o trabalho de reprodução por terem “em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes” (BOURDIEU, 2010, p. 103). Sob esta perspectiva, a escola, ainda que defenda a laicidade de seus procedimentos, prossegue na propagação das conjecturas das representações inscritas nas suas estruturas tradicionais e hierárquicas.

Enfim, as perspectivas de análise se multiplicam e se diversificam no que concerne à meritocracia escolar. Para Dubet (2008, p. 11), a igualdade meritocrática das oportunidades “designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição, sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas

oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras”. No entanto, a escola, quando hierarquiza unicamente pelo mérito individual, não elimina, como pretende – e promete – as inúmeras desigualdades que dividem e, muitas vezes, segregam os indivíduos.

Políticas educacionais e meritocracia escolar

Pensar o desenho de um projeto escolar meritocrático a partir das pesquisas e publicações do CEPE exige recorrer a reflexões que focam a política educacional brasileira e, particularmente, situam a realidade catarinense. Valle e Ruschel (2009 e 2010), ao analisarem as políticas oficiais destinadas à educação brasileira e catarinense da década de 1930 aos dias de hoje e seus impactos sobre o acesso ao ensino fundamental e médio, procuram situar o planejamento educacional nos anos 1960, em Santa Catarina, em sua perspectiva meritocrática. Entre os anos 1946 e 1969, o princípio da igualdade de oportunidades “é apreendido em termos de seleção e diferenciação”, constatam as autoras. Nesse período, o discurso meritocrático ganha força, mas a expansão das oportunidades escolares é lenta, gradual e ocorre essencialmente pela via privada. Este é o caso também do estado de Santa Catarina, que acompanha de perto os índices nacionais de expansão da oferta escolar. Seus estudos demonstram que “a igualdade de oportunidades [...] não se efetivou: o princípio da seleção justificou o não acesso e a restrição do direito à educação; a diversificação favoreceu apenas os ‘bem-nascidos’ e não os ‘melhores” (VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 87).

Como se revelou premente a adequação do Estado brasileiro aos novos tempos, ou seja, aos projetos desenvolvimentistas de base urbana e industrial dos anos 1950 e 1960, as políticas educacionais se propuseram a responder às demandas econômicas, mas também aos anseios da população por ampliação das oportunidades de escolarização. A constituição de um sistema nacional de educação figurou desde o início como a melhor forma, ou a única, de viabilizar as metas governamentais no âmbito das diferentes esferas (federal, estadual e municipal). Todavia, de acordo com diversos estudos, a descentralização não se mostrou eficaz: os índices de escolarização ficaram muito aquém dos propósitos oficiais e das demandas sociais. A tensão entre o prometido e o realizado tornou-se cada vez mais evidente.

Inspiradas no princípio constitucional da igualdade de oportunidades que fundamentava as políticas educacionais das décadas de 1950 e 1960, as pesquisas do CEPE se depararam com a necessidade de

não apenas diagnosticar as condições de acesso e permanência na escola, veementemente explicitadas por alguns setores sociais, mas também de indicar caminhos para a extensão do período de escolarização obrigatória, que passaria de quatro para seis e depois para oito anos e abrangeria a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Esta expansão assumiu caráter de prerrogativa legal com a aprovação do primeiro Plano Estadual de Educação (PEE 1969/1980) e foi ratificada em seguida pela reforma do ensino de 1º e 2º grau (Lei n. 5.692/1971). Nesta reforma, o princípio de igualdade de oportunidades é seguido de um vasto conjunto de medidas, com o propósito de expandir as redes de ensino e atender, em especial, aos que demonstrassem aproveitamento, aptidão, capacidade, talentos individuais, e fossem selecionados pelos diversos mecanismos de avaliação postos à disposição pelos sistemas de ensino (VALLE e RUSCHEL, 2009 e 2010).

O lugar da ideologia meritocrática nas pesquisas e nos boletins do CEPE

O termo *mérito* está no centro do projeto republicano e constitui-se numa de suas principais bandeiras de luta, vinculando-se diretamente às noções de liberdade, cidadania, educação do povo, nação, defesa de um tipo particular de cultura, como assinalamos anteriormente. Nesse projeto, a escola aparece como a instituição – e provavelmente a única – capaz de revelar e desenvolver os talentos e dons individuais e de garantir o reconhecimento dos merecedores, preparando-os para ocupar uma função profissional adequada às suas capacidades individuais. Revelar as aptidões pessoais figura, portanto, como um desafio para a escola, que cada vez mais se confronta com um “grande escândalo”: o do aluno brilhante e motivado, impedido de prosseguir seus estudos por causa de obstáculos econômicos e sociais (FORQUIN, 1995). No entanto, como mostram os estudos sociológicos da educação, a escola mantém um papel capital em termos de legitimação das desigualdades sociais, ou seja, sua função ideológica (latente) tem primazia sobre sua função instrumental (manifesta) (DURU-BELLAT e ZANTEN, 1992, p. 78). Essa escola, observam Dubet e Martuccelli (1996, p. 36), procura articular vários princípios e diferentes dimensões, *a priori* contraditórios. Afirmando a confiança no progresso e na unidade nacional, ela se inscreve numa tradição pedagógica que objetiva uma socialização estável, construindo ofertas escolares apropriadas a públicos relativamente homogêneos, mas claramente cindidos. No caso brasileiro, e catarinense, evidentemente, essa diferenciação se materializa principalmente na distribuição dos alunos nas diferentes redes de ensino: pública (federal, estadual, municipal) e privada.

Numa conjuntura marcada pela expectativa de mobilidade social e pela promessa de superação de todos os problemas sociais via modernização, a escola – e a escolarização – ganha importância e passa a compor a agenda dos diferentes governos e representantes políticos. Na pesquisa educacional, não apenas diagnóstica, deposita-se, evidentemente, uma grande esperança, seja para indicar os caminhos para a expansão das oportunidades escolares, seja para melhorar sua qualidade. Este quadro de referência, mas também as mudanças estruturais impostas pelo regime ditatorial vão orientar e (re)definir os projetos de pesquisa desenvolvidos e publicados pelo CEPE.

Dois períodos parecem se evidenciar: o primeiro, abrange os anos de 1963 a 1965¹⁷; o segundo, de 1966 a 1971, durante o qual três pesquisas constituíram-se referência, marcadas pelo espírito vigoroso dos tempos de implantação do CEPE, ainda influenciadas pelo impulso transformista dos anos pós-segunda guerra. Nesse período, atribui-se à educação um papel central no projeto de desenvolvimento estadual, com a pretensão de atender ao homem, ao meio e à expansão econômica. As pesquisas elaboradas pelo CEPE propunham-se diagnosticar a educação catarinense em seus diferentes níveis. A pesquisa “*Sobre a condição do processo educacional em Santa Catarina*”, realizada em 1966 e publicada em 1967, objetivava obter dados globais acerca do processo educacional que vigorava no estado; a pesquisa “*Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª série*”, realizada em 1967 e publicada em 1968, dá continuidade à anterior, tendo-se proposto “investigar em profundidade sobre problemas na ampliação do ensino primário de quatro para seis séries” (SANTA CATARINA. UDESC/Faed/Boletim do CEPE. Ano II, nº 51 – maio/junho, 1976, p. 11). Finalmente, a pesquisa “*Evasão escolar e*

¹⁷ Algumas pesquisas de menor fôlego, mas não de menos importância, foram realizadas durante os anos de 1964 e 1965. Em 1964 foram quatro pesquisas: A zona rural da Ilha de Santa Catarina; A marcha da repetência nas escolas primárias de Santa Catarina; Movimento escolar primário de Florianópolis em 1963 e Dados básicos para o delineamento da subárea cultural dos campos de Lages. Em 1965, efetivaram-se mais nove pesquisas: A formação do professor e o currículo na escola primária (1ª série); Áreas suburbanas e marginais de Florianópolis; Preliminares para a compreensão do desenvolvimento do processo educacional primário do Vale do Itajaí; Subsídios ao plano quinquenal de educação do Estado de Santa Catarina; Levantamento das crianças que não estão frequentando escolar no município à base do Censo Escolar (SANTA CATARINA, 1966).

repetência nas comunidades pesqueiras de Santa Catarina”, também desenvolvida em 1967, tinha como finalidade caracterizar a escola nas comunidades pesqueiras, através de observação *in loco*: o levantamento de dados estatísticos da população geral e da população infantil das comunidades pesqueiras e o estabelecimento de “um *gradient* em termos do desenvolvimento do litoral pesqueiro” (SANTA CATARINA, 1967, p. 1).

O segundo período tem início em 1974, quando voltam a ser publicados os boletins do CEPE, após uma interrupção de quase três anos (1971 e 1974)¹⁸. Como estamos diante de uma nova conjuntura política e econômica, o organismo sofreu importantes mudanças em relação à composição da sua equipe técnica, dos seus pesquisadores e colaboradores, devendo-se adaptar às demandas do regime ditatorial. Analisando as características das três pesquisas elaboradas e publicadas nesse período, observa-se que ocorreu um importante deslocamento temático. Se, no período anterior, se evidencia a presença do ideário meritocrático no que concerne à escolarização, sobretudo em seus aspectos sociais e pedagógicos, no segundo são principalmente as questões psico-pedagógicas e cognitivas que prevalecem, embora sem deixar de se pautar nos princípios meritocráticos.

Essas temáticas aparecem desde o título das pesquisas desenvolvidas: “*Dificuldades na iniciação da aprendizagem*” (1970) que buscavam compreender os problemas de alfabetização das 2.943 crianças da 1ª série da rede pública de Florianópolis; “*Estudos sobre problemas de aprendizagem*” (1973/1974 – não publicada), que pretendeu acompanhar “85 alunos remanescentes da amostra anterior, os quais não estavam ainda alfabetizados no ano de 1973, já no seu 4º ano de escolaridade” (SANTA CATARINA, 1976, p. 38); “*O aluno de aprendizagem lenta do ensino de 1º grau*” (1973/1974), que tinha como foco identificar o “aluno de aprendizagem lenta, deficiente físico e mental para atendimento em classes especiais” (SANTA CATARINA, 1976, p. 51).

Apesar da indiscutível influência dos princípios meritocráticos no segundo período, neste momento nos ateremos apenas ao primeiro grupo de pesquisas, uma vez que nosso recorte histórico é a década de 1960;

¹⁸ Esta interrupção ocorreu certamente devido à necessidade de adaptação às políticas do novo regime, definido como Ditadura Militar, que se instalou em 1964 no Brasil.

além disso, nosso objetivo é tão só analisar o desenho de um projeto escolar meritocrático para Santa Catarina.

Tais princípios, como se pode ver, aparecem na maior parte dos temas abordados e abrangem diferentes dimensões da prática pedagógica, dos profissionais do ensino, dos alunos, de suas famílias. Assim, analisamos os próprios temas e sua recorrência, tendo por base as três pesquisas elaboradas no período. Dentre os temas, destacamos¹⁹: *Rendimento escolar; problemas na aprendizagem; repetência; evasão; desenvolvimento infantil; alfabetização* (16); *Educação pré-primária* (15); *Escola e sociedade; o papel na vida dos jovens* (9); *A formação do professor primário; salário do professor; Escola Normal* (8); *Desenvolvimento; história de Santa Catarina* (7); *Ensino superior* (6); *Educação e política* (6); *Recursos áudio visuais; métodos ativos; métodos de ensino* (5); *Reformas educacionais* (4); *Pesquisa social; educacional* (4); *Ensino obrigatório* (4); *Ensino do segundo grau; Ensino médio* (4); *Planejamento integral da educação* (4); *Administração escolar; estrutura da escola; currículo* (3); *Neobehaviorismo; Freud; Piaget* (3); *Família e educação* (3); *Administração escolar; estrutura da escola; currículo* (3); *Recursos humanos* (2); *Ensino técnico* (2); *Educação rural* (2); *Educação indígena* (1); *Ensino de filosofia* (1); *Ensino de artes* (1) e *A escola e as diferenças* (1).

A escolha dos temas não foi aleatória, mas concebida a partir das reflexões desencadeadas pelos trabalhos dos próprios pesquisadores, estabelecendo, evidentemente, um diálogo com os princípios meritocráticos. Vejamos, por exemplo, o Mensário número 1: ao apresentar a população de 0 a 14 anos do município de Florianópolis, recenseada no ano de 1964, revela, num total geral de 43.067, que 1.983 crianças não frequentavam a escola por motivos de deficiência, falta de vagas, conclusão do ensino primário, trabalho, pobreza, dentre outros, e que 42.672 não apresentavam qualquer deficiência, física ou cognitiva. Nesta publicação, fatores quantitativos se entrecruzam com fatores

¹⁹ Os números entre parênteses representam a quantidade de vezes que os temas são mencionados nos boletins do Cepe. Foram levantados por Thayse Vasconcelos Oliveira, bolsista do programa Pibic/CNPq – BIP/UFSC 2006/2007, durante o desenvolvimento de sua pesquisa de iniciação científica, intitulada: “*A Ideologia Meritocrática: uma incursão nas pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE/UDESC) de Santa Catarina (1960-1970)*”.

qualitativos e expõem a fragilidade da igualdade de oportunidades: além de os índices de atendimento na faixa etária serem muito baixos, os índices de repetência são bastante elevados, sobretudo no ensino primário catarinense²⁰. Em 1966, a repetência chegava a 40,6% para alunos de primeira série; no conjunto (1ª a 4ª série e classes preparatórias para a 5ª e a 6ª série), o percentual era de 28,1% dos alunos matriculados (SANTOS, 1970).

Esses dados adquirem maior relevância se pensados em relação ao número de alunos matriculados em 1963: na primeira série, eles chegavam a 162.639. Desse total, em 1966, 47.060 matricularam-se na quarta série; 115.579 (71,06%) haviam ficado pelo caminho, devido a reprovação, causa muitas vezes de abandono. Além disso, o índice dos que não conseguiam cumprir o trajeto no ensino primário sem reprovação era alarmante, o que reafirmava, segundo os pesquisadores, a premência da melhoria da qualidade de ensino no estado. A disponibilidade de dados tornava difícil a elaboração de um diagnóstico mais preciso, pois não se conheciam, por exemplo, o percentual de aprovados em 1966 que realmente havia ingressado na primeira série em 1963, nem o número dos ingressados nos anos anteriores, incluídos nos percentuais dos repetentes. Para Santos (1970, p. 11), com base nos dados censitários de 1960 e na taxa de crescimento da população da ordem de 3,2%, que em 1966 havia em Santa Catarina apenas 278.236 crianças com idade entre 7 e 10 anos, esse era, teoricamente, o número de crianças que deveriam estar frequentando as quatro séries primárias. Entretanto, nesse mesmo ano, o movimento escolar das quatro primeiras séries acusou a presença de 441.039 crianças matriculadas.

A carência de docentes habilitados no ensino primário aparece como outro fator responsável pelos aspectos catastróficos da educação escolar em Santa Catarina. Em 1966, o número de normalistas nas várias redes de ensino primário era inferior a 50%. De acordo com o relatório da pesquisa, “*Sobre a condição do processo educacional em Santa Catarina*”, o corpo docente se apresentava da seguinte forma:

29% do professorado primário é normalista de 2º ciclo. Dos demais, 28% são regionalistas, 30% não titulados e 13% substitutos. Entretanto, existem na rede estadual 1.188 normalistas e outros 2.315 professores de várias categorias que, embora fazendo parte do quadro funcional, não estão atuando

²⁰ Sobre a expansão do ensino fundamental catarinense, ver Valle, Mizuki e Castro (2004).

diretamente no ensino primário. Nos quadros municipais a incidência de normalistas é mínima (SANTA CATARINA, 1976, p. 7).

A razão do baixo índice de pessoal habilitado não decorria apenas da ausência de escolas normais, sublinhavam os pesquisadores, mas sobretudo do fato de que muitas concursadas eram beneficiadas, ao ingressarem na carreira, por políticas tradicionalistas, que as deslocava para a Secretaria Estadual de Educação ou para os órgãos regionais de educação, deixando as escolas desprovidas de professores habilitados. Persistiam, portanto, os velhos hábitos do clientelismo político, geradores da improvisação, do recrutamento apressado de jovens sem nenhuma formação ou de egressos do ginásio normal²¹. Multiplicavam-se, assim, algumas das razões para o chamado “estrangulamento” do sistema de ensino (SANTOS, 1970).

As pesquisas realizadas pelo CEPE, já anteriormente mencionadas, apresentam, em suas conclusões, algumas orientações a serem seguidas no intuito de tornar a escola catarinense mais “democrática” no que concerne a estrutura e funcionalidade e mais bem preparada para fazer face à desigualdade que atinge suas diversas vertentes. Desse modo, segundo esta pesquisa (“*Sobre a condição do processo educacional em Santa Catarina*”), a não-regulamentação, a falta de controle, a ausência de consenso entre professores, diretores e

²¹ Schneider (2008) demonstra, em sua dissertação de mestrado, que o processo de ampliação das oportunidades educacionais em Santa Catarina ao ensino secundário se deu pela expansão do ciclo ginásial normal. Prevalencia, no contexto estudado (1946-1969), uma dualidade estrutural nesse curso, evidenciada por meio dos dois tipos de curso oferecidos: o ginásial e o colegial. O ciclo ginásial como via para a democratização do ensino secundário no período foi responsável pela “formação” (recrutamento apressado) dos professores que atuavam no ensino primário. Segundo ela, “a expansão dos cursos públicos de formação de professores no período de 1950 a 1959 ocorreu essencialmente nos Cursos Normais Regionais, que ofereciam, conforme o Decreto-Lei federal nº 8.530, de 1946, e o Decreto-Lei estadual nº 257, de 1946, o primeiro ciclo do Ensino Normal” (2008, p. 62).

autoridades escolares quanto aos objetivos do ensino pré-primário²² são fatores que fazem com que ações particulares – e clientelistas – se coloquem em primeiro plano.

Embora as pesquisas e publicações do CEPE apresentassem um caráter prospectivo, pautado em indicadores que visavam à ação governamental, foram levantadas questões pertinentes à crítica do sistema estadual catarinense que perduram até os dias atuais, pois concernem aos seus fundamentos meritocráticos. Retomemos, por exemplo, os estudos de Pierre Bourdieu, que não permitem ignorar que todo fato existe em função das condições sociais de sua produção e de sua reprodução, que os resultados escolares só podem ser compreendidos se consideradas as relações de força que estão na base dos sistemas educacionais. Fica evidente que a educação, em Santa Catarina, ao longo da sua história, desde a educação infantil, foi privilégio de “herdeiros” culturais e econômicos. A meritocracia escolar atuou, portanto, como legitimadora de privilégios de nascimento.

A análise dos artigos publicados nos boletins do CEPE mostra que a dívida da escola catarinense para com suas crianças começa muito cedo, desde o antigo ensino pré-primário. A ausência quase total de oferta dessas escolas impedia as crianças de se prepararem para se movimentar no mundo escolar, incorporando as regras e os códigos escolares, considerados indispensáveis ao êxito nas séries iniciais. Como sublinham os pesquisadores, esse nível escolar não figurava como responsabilidade do Estado, embora considerado crucial para estabelecer as bases da educação e ajudar a combater a repetência:

Não é tarefa para o Estado proporcionar a todas as crianças, de maneira indistinta, a educação pré-primária. Deve sim, atender obrigatoriamente àquelas que provêm de lares impossibilitados de realizarem de forma conveniente sua missão educacional. Quanto às crianças pertencentes à chamada elite intelectual ou econômica, poderiam, se suas famílias assim desejassem, frequentar as escolas pré-primárias particulares existentes, que no entanto passariam a ser mais controladas e orientadas pelo poder público. Vemos, porém, que não é esta a situação atual em Santa Catarina. Os nossos jardins de infância ou classes

²² As crianças com acesso a esse ensino eram em número de apenas 9.050, todas oriundas de camadas médias e altas da sociedade catarinense.

pré-primárias anexas a estabelecimentos primários vêm sendo freqüentados por filhos de profissionais liberais, altos funcionários públicos, comerciantes, industriais, enfim, de famílias que podem pagar as anuidades escolares. Enquanto isso, a criança que realmente necessita de um amparo educacional no período pré-escolar tem permanecido sem qualquer atendimento (SANTA CATARINA, 1976, p. 25).

As pesquisas também atribuem as desigualdades presentes no interior do sistema de ensino ao monopólio da rede estadual na oferta do ensino primário, assim como ao tipo de oferta: 84% do número de escolas eram “escolas isoladas”. Além de atuarem com um currículo inadequado às necessidades dos alunos, estas escolas, em sua maioria, não contavam com professores habilitados. Independentemente do grau de formação, as técnicas pedagógicas por eles assumidas eram vistas como tradicionais. Não havia preocupação com o desenvolvimento das potencialidades das crianças, nem se observava sua maturidade quanto a leitura e escrita por meio “do ensino preconizado pela escola renovada” (SANTA CATARINA, 1976, p. 17), afirmam os autores.

As crianças mais prejudicadas eram, evidentemente, as das camadas sociais mais desfavorecidas, assim como as residentes em zonas rurais. A precariedade do ensino da leitura e da escrita não lhes imprimia o desejo de inclusão escolar, de prolongamento de sua escolarização, de expansão de suas potencialidades individuais. Essas escolas configuravam-se, ao contrário, como um espaço de dominação, por reterem a criança num mundo que era considerado o seu, impossibilitando a incorporação de novos *habitus*, transformando seu “destino escolar” em “destino social”, impedindo a mobilidade social prometida pela escola meritocrática.

Esta configuração do Sistema Estadual de Ensino, marcada pelos baixos índices de escolarização e por uma qualidade de ensino questionável, contraria o projeto desenvolvimentista proposto para Santa Catarina. Da reestruturação das escolas e da formação dos professores dependia a concretização desse projeto, pois estavam em jogo a qualificação das novas gerações e a potencialização do capital humano, fatores indispensáveis à consolidação da modernização do estado.

Daí emerge a necessidade de realização de duas outras pesquisas: a primeira, de caráter mais geral, intitulada: “*Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª série*”; a segunda, circunscrita a uma única comunidade, denominada: “*Evasão escolar e repetência nas comunidades pesqueiras de Santa Catarina*”. É certamente a primeira pesquisa que oferece pistas para o desenvolvimento de ações educacionais no âmbito estadual, embora

as constatações da segunda também permitam ampliar a reflexão crítica sobre a educação catarinense. Ela permitiu constatar que a 5ª e a 6ª séries eram preparatórias ao ensino médio²³, fugindo à sua finalidade primeira, que era ampliar os “conhecimentos do aluno e sua iniciação nas técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo, à idade e ao meio” (SANTA CATARINA, 1976, p. 11).

Segundo o relatório dessa pesquisa, é necessário:

proceder a uma revisão de toda a estrutura do sistema de ensino catarinense, ajustando-a a uma nova posição, seguramente capaz de transformar o quadro [...] do processo educacional do Estado, cujo aprimoramento reclama um trabalho seriamente planejado e, por conseqüência, a abolição da improvisação no tratamento dos problemas que devam ser encarados com especificidades e à base de raciocínio científico (SANTA CATARINA, 1976, p. 11).

Enfim, as principais pesquisas e publicações do CEPE, em sua “idade de ouro”, refletem o esforço de um grupo de pesquisadores de consolidar o Sistema Estadual de Ensino, nos termos dos princípios preconizados na época. Esses princípios, de caráter meritocrático, abrangem tanto *fatores cognitivos e estruturais*, quanto *fatores comportamentais*. São sublinhados num dos boletins, que apresenta um caráter bastante prospectivo, como se pode ver a seguir:

a implantação de uma série preparatória ao curso primário com

²³ Compreendia-se, por ensino médio, o nível de ensino posterior ao ensino primário, sendo ministrado em quatro séries. De acordo com os artigos 33 e 34 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, esse ensino se dava em prosseguimento ao ensino primário e era ministrado em dois ciclos distintos: o ginásial e o colegial. Ele abrangia os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e o pré-primário. No entanto, a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seus artigos 17 e 18, nomeia esse nível de ensino de ensino de 1º grau, sendo que o mesmo passa a ter a duração de oito anos.

um currículo próprio;

o treinamento de professores para a série preparatória;

a melhoria da escola primária através de: currículo adequado, período letivo obrigatório de 4 horas diárias mínimas e superior a 180 dias, redistribuição da rede escolar, aperfeiçoamento do professor primário e a supressão gradativa do professor não titulado, ordenação da matrícula de acordo com a idade cronológica, novo sistema de avaliação do rendimento escolar, reaparelhamento das unidades escolares e modernização do material didático e eliminação progressiva das escolas isoladas e escolas reunidas, transformando-as em grupos escolares (SANTA CATARINA, 1976, p. 11).

Todas as transformações pelas quais deveria passar a escola catarinense indicam o desejo de assegurar que o estado trilhe definitivamente os rumos da modernidade. Sustentado num modelo de expansão econômica, num tipo de atendimento ao meio e ao homem, o projeto de desenvolvimento proclamou a prioridade da educação. No entanto, como lembra Patto (1990, p. 90), “ao mesmo tempo em que havia defesa da educação escolar igualitária, havia um lembrete a respeito da existência de aptidões desiguais, a serviço da justificativa da desigualdade de oportunidades e do caráter seletivo da escola numa sociedade de classes”.

Estava, portanto, em curso um projeto escolar meritocrático, que tornava possível confrontar o “desejo de igualdade” com uma realidade muito hierarquizada e desigual. Como assinalam Valle e Ruschel (2009 e 2010), as dificuldades não se restringiam ao fato de que alguns tivessem mais êxito do que outros, ou de que algumas habilitações formassem a elite e outras a “massa”, mas ao caráter seletivo e diferenciador de um sistema educacional situado numa sociedade desigual. Nela, a escola estabelecia uma ligação estreita e constante entre o nascimento e o “destino social”.

Algumas conclusões possíveis

Ao analisar aspectos fundantes do desenho de um projeto escolar meritocrático em Santa Catarina, constatamos que a prática social da pesquisa e do planejamento educacional nos anos de 1960 estabelece o matiz pelo qual tal desenho se projetaria nos anos subsequentes. Consideramos que a coroação desse projeto se deu com a concretização do

Plano Estadual de Educação (PEE), que vigorou entre 1969 e 1980, tendo sido o primeiro plano para a educação catarinense. A educação se colocava, por conseguinte, como um aspecto essencial para o desenvolvimento preconizado, constituindo-se no principal “investimento” do processo de modernização do Estado catarinense.

Para deflagrar a modernização da educação, foi montado “um esquema para a educação”, tendo sido fundamental, a partir do ano de 1963, a criação de três instituições: o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), responsável pelo desenvolvimento de pesquisas profundas - de 1966 a 1971 -, que promoveram o levantamento, através de um *survey*²⁴, das condições da educação, o qual institucionalizou a prática da pesquisa em educação em Santa Catarina, contribuindo assim para a (re)configuração do campo educacional; a Faculdade de Educação (FAEd), centrada no compromisso de qualificar o corpo docente e modernizar os métodos de ensino para “romper com o desequilíbrio existente entre o sistema de ensino e o processo de modernização econômica (TEIVE e DALLABRIDA, 2003, p. 82-83); e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC):

nascida sob a tutela do governo de Celso Ramos, tendo a criação do CEPE e da FAEd como seus pilares sustentadores, carrega uma carga considerável da ideia de uma instituição voltada para o desenvolvimento, para a modernização do Estado, por meio da produção da pesquisa e do conhecimento técnico e científico, servindo como suporte das ações do governo (MELO, 2010, p. 155).

Todavia, o movimento de modernização desencadeado em Santa Catarina não estava isolado. Criar a Faculdade de Educação e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina articulava-se à concepção de educação como fator de aceleração do desenvolvimento e à noção de capital humano, ideias fortes nos anos 1950, pautadas nos acordos de cooperação técnica estabelecidos entre o Brasil e os EUA. Vale lembrar que esses convênios, conhecidos como acordos

²⁴ Um *survey* “consistia em realizar levantamentos, estudos sobre educação e cultura, inquéritos, apoiados em metodologias inovadoras tais como os Estudos de Comunidade, Estudos de Caso, as Histórias de Vida, as Enquetes, os Depoimentos, entre outros, praticados principalmente pela Antropologia e Sociologia, mas que se adequam às demais ciências” (MELO, 2010, p. 165-166).

MEC/Usaid, ganharam força a partir de 1964, com a emergência do regime militar (TEIVE e DALLABRIDA, 2003).

Esses convênios, como se demonstrou, propiciaram a presença dos peritos da UNESCO, que assessoraram tecnicamente a realização do CEOSE, colóquio que permitiu colocar frente a frente autoridades e “técnicos competentes em educação” de Santa Catarina e especialistas internacionais, para a concretização do primeiro Plano Estadual de Educação (1960/1980), considerado por Teive e Dallabrida (2003, p. 80) como “extensão da prática de planejamento para a área educacional”. Os requisitos para a elaboração desse plano já haviam sido incorporados no Estado e permitiu vincular os objetivos econômicos e sociais gerais ao plano educacional. Este se apoiou; em técnicas que dominavam os conhecimentos de estatística, planejamento e pedagogia.

Inicialmente, os peritos da UNESCO sugeriram uma abrangência de vinte anos para a vigência do plano de educação, no período previsto para que a formação do cidadão catarinense completasse, da educação pré-primária à universidade. Contudo, seus detalhamentos deveriam ser quinquenais, o que permitiria “uma previsão mais precisa das perspectivas da evolução econômica e financeira e da orientação geral do Estado” (SANTA CATARINA/CEOSE, Documento nº 7, p. 2). No primeiro momento, a sugestão de Torfes de Debrun era de que se intensificassem os trabalhos de planejamento, incorporando pessoal numeroso e qualificado para realizar uma operação contínua de um sistema eficiente de consultas e deliberações (SANTA CATARINA/CEOSE, Documento nº 7, 1967).

O Plano Estadual de Educação, como “concretização das orientações políticas da educação” (DAROS 1984, p. 98), deveria concentrar esforços na resolução de problemas “referentes ao ensino primário e ao ensino médio”. A atenção se voltaria, nesse aspecto, à criação de uma série preparatória ao ensino primário e ao ensino pré-primário, à facilitação do conteúdo de 1ª série e à redefinição dos conteúdos de ensino primário, barrando a repetência e evasão, elevando o fluxo ao ensino médio e fortalecendo a confiança dos pais nos professores. Enfim, essas medidas possibilitariam a extensão da escolaridade obrigatória de oito anos para o ciclo básico, sendo este um dos aspectos essenciais das “políticas de ajuda” que se harmonizariam com as prerrogativas da Constituição Brasileira de 1967.

Em Santa Catarina, a aposta na democratização do ensino (VALLE, 2010) ocorreu com restrição das discussões sobre os caminhos a trilhar em termos de políticas para a educação, contribuindo para que as orientações dadas pela ajuda internacional, por meio dos acordos

MEC/UNESCO, fossem atendidas, possibilitando com isso a adaptação das políticas educacionais às políticas econômicas. Exigia-se, de igual modo, o compromisso de manutenção da estrutura mínima de organização e de assistência, sem as quais eram vetados aos estados os convênios dos quais decorreriam os benefícios econômicos (DAROS1984).

Estas medidas constituíam um verdadeiro “credo”, ou seja, ampliar o acesso à escola seria garantia de igualdade de oportunidades e de sucesso ao longo do percurso escolar das crianças, inclusive daquelas das classes sociais menos favorecidas, como se defendia nos anos 1960. Constata-se, porém, que a instituição escolar, apesar do grande prestígio social de que gozava e de promover socializações que podiam gerar transformações sociais, por preencher funções e perseguir objetivos distintos de acordo com os clamores sociais, nunca foi fonte de sucesso e de justiça social.

Assim, o predomínio do mérito na educação escolar é revelado sob três aspectos: o desempenho do aluno, a formação do professor e o papel da educação. Considerando que o problema do rendimento aparece reiteradas vezes nos boletins do CEPE, a medida mais agressiva tomada para igualar as chances foi a realização de testes psicológicos, associados a processos de alfabetização. Quanto às crianças que não lograram êxito na alfabetização ao longo do processo, assinalou-se que, além da baixa qualidade do atendimento pedagógico, fatores como pequena capacidade intelectual, problemas no desenvolvimento psico-motor, condições físicas, problemas socioeconômicos e emocionais poderiam também afetar o processo de ensino-aprendizagem da criança.

No que é pertinente ao segundo aspectos, a figura do professor, como agente central na distribuição da igualdade meritocrática de oportunidades, é evidenciada nos boletins tanto pela sua formação na Escola Normal quanto pela questão da baixa remuneração. O professor é identificado como facilitador do aprendizado. O fortalecimento da relação professor-aluno, bem como a importância da interação em sala de aula, são considerados como alternativa para combater o fenômeno da evasão e da repetência.

O terceiro aspecto, papel da educação, vê a escola a como responsável pela formação do comportamento social desejado pela sociedade e pelo ajustamento do indivíduo, isto é a finalidade da educação estava em constituir o ser social. Mais do que a estrutura da escola ou os recursos disponíveis para a educação, a responsabilidade do sucesso escolar do aluno é atribuída às suas próprias potencialidades. Enfim, entram em cena em todas as suas dimensões os princípios meritocráticos.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. Apêndice: a imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo, Escrituras, 1997.

_____. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo, Escrituras, 1997.

BOAVENTURA, de Sousa Santos (Org.). Prefácio do Volume I. In: _____. *Globalização: fatalidade ou utopia?*. Edições Afrontamento, Porto: Portugal, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *A dominação masculina*. Tradução de Maria helena Kühner. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____ e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixava as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixava as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. INEP. *A trajetória do Inep*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/70Anos.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

CASPARD, Pierre e Penélope. Imprensa Pedagógica e Formação Contínua de Professores Primários (1815-1939). In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo, Escrituras, 1997.

DAROS, Maria das Dores. *Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação*. 1984. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____ e MELO, M. M. R. A configuração do campo da pesquisa em educação no Estado de Santa Catarina nas décadas de 1950 e 1960. In: *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia/MG, 2006.

DUBET, F. ; MARTUCCELLI, D. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

_____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica de Maria Teresa de Queiróz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DURU-BELLAT, M. ; ZANTEN, A.H.V. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.

FORQUIN, J. C. A “Nova Sociologia da Educação” na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In: FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação, dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. p. 145-174.

GARRIDO, J. L. G. *Fundamentos de Educación comparada*. Madrid: Dykinson, 1991.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.38, p. 109-121, 1991.

MELO, M. M. R. *Sílvio Coelho dos Santos: um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) - SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970)*. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. A educação como baluarte do desenvolvimento: em torno do tripé CEPE, FAEd e UDESC. In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVIA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: NUP, 2010. Série pesquisas.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e Cultura. *Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

_____. UDESC/Faed/Mensário *Informativo do CEPE*. n. 1, jun. 1966.

_____. UDESC/Faed/Mensário *Informativo do CEPE*. n. 8, jun. 1967.

_____. UDESC/Faed/*Boletim do CEPE*. a. II, n. 51 – mai./jun. 1976.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Um esquema para a educação em Santa Catarina*. Florianópolis-SC: EDEME - Editora Empreendimentos Educacionais Ltda., 1970.

SCHNEIDER, Juliete. *A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969)*. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. A faculdade de educação nos anos 60: releitura da “idade de ouro”. *PerCursos: Revista do Núcleo*

de Estudos em Políticas Públicas da UDESC. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 91-106, out. 2003.

TEODORO, Antonio. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

VALLE, I. R. e RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*. Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho. Porto/Portugal: v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

_____ e RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. *Revista Eletrónica de Investigación y Docência*. v. 3, p. 73-92, 2009.

_____; MIZUKI, G. E. P. e CASTRO, I. M. F. Democratizar, descentralizar, municipalizar: A expansão do ensino fundamental catarinense. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 121, p. 187-212. jan./abr., 2004.

_____. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: NUP. Série pesquisas, 2010. p. 20-48.

Maria das Dores Daros

Professora Titular de Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.
E-mail: mdores@ced.ufsc.br

Ione Ribeiro Valle

Professora Associada de Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Doutora em Educação pela Université René Descartes - Paris V Sorbonne. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

E-mail: ionevalle@ced.ufsc.br

Marilândes Mól Ribeiro de Melo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E-mail: marilandesmel@bol.com.br