
O MODELO CURRICULAR DA LEI 5.692/1971 DURANTE A DITADURA MILITAR PARA O CURSO DE MAGISTÉRIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Jéferson Silveira Dantas¹

Resumo

Este artigo procura discutir as implicações pedagógicas trazidas pela implementação da Lei 5.692/1971 no contexto da Ditadura Militar (1964-1985) e os seus efeitos na formação docente no Brasil e em Santa Catarina, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, anteriormente denominado de ensino primário. Além disso, tal estudo procura empreender uma análise da reorganização curricular no ensino de 1º e 2º graus em conformidade com a reestruturação produtiva do capital, contando para isso com o apoio de determinados intelectuais orgânicos que apoiavam o regime militar.

Palavras-chave: Lei 5.692/1971; Curso de Magistério; Formação Docente

1 A LEI 5.692/1971: DESMONTANDO A ESCOLA PÚBLICA E DESQUALIFICANDO A IDENTIDADE DOCENTE

A Lei 5.692/1971 foi formulada num contexto de reorganização do sistema educacional brasileiro, seguindo a orientação ideológica dos teóricos do *Capital Humano* e associada à repressão militar que se seguiu após 1964. Foi neste período que foram assinados os convênios entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID), comumente conhecidos pelo nome de ‘Acordos MEC-USAID’, já que a mesma era uma agência internacional estadunidense. Por estes acordos, seriam lançadas as bases das reformas que completariam a defini-

¹ Historiador e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC (EED/CED/UFSC) e Coordenador do Curso de Pedagogia (2015-2017). Endereço: Rua Maestro Aldo Krieger, 54, Ap 402, Bairro Córrego Grande, CEP 88037-500, Florianópolis/SC. E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br.

ção da nova política educacional brasileira, sintetizadas na Comissão Carlos de Meira Matos² (ROMANELLI, 1984, p. 197).

Além do Relatório Meira Matos, surgiu na época, um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que resultaria, posteriormente, na Lei 5.540/1968. As medidas práticas desta Lei se dirigiam ao aumento de matrículas no ensino superior, seguidas de outros decretos que a regulamentaram, assim como pela aprovação da Lei 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Nesta direção, a interferência das agências internacionais nos denominados países subdesenvolvidos, procurava favorecer uma mentalidade voltada à importação de *técnicas de ensino* modernizantes, privilegiando a aprendizagem em si e isolando-a de seu contexto social. Esta mentalidade passaria a “refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrosistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade” (ROMANELLI, 1984, p. 203).

O projeto que originou a Lei 5.692/1971, e que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, foi decorrência de estudos elaborados por um Grupo de Trabalho instituído pelo general-presidente Emílio Garrastazu Médici, através do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. De acordo com o decreto, este grupo seria composto por nove membros, cabendo ao Ministro da Educação e Cultura designá-los, fixando-se o prazo de 60 dias – desde o momento de sua instalação – para a conclusão dos trabalhos. O coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, então ministro da Educação, designou para a formação do Grupo de Trabalho os seguintes membros: padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Dentro do prazo estabelecido no decreto de sua criação, o Grupo de Trabalho encaminhou ao Ministro da Educação seu relatório, acompanhado de um anteprojeto de lei,

[...] que deu entrada no Congresso Nacional para ser apreciado em regime de urgência, portanto, em sessões conjuntas do Senado e da Câmara dos Deputados, e no prazo de 40 dias, findo o qual não havendo deliberação dos parlamentares, o projeto estaria aprovado por decurso de prazo na forma encaminhada pelo Poder Executivo (SAVIANI, 1999, p. 25-26; 29).

² Carlos de Meira Matos (1913-2007), General do Exército brasileiro e especialista em estudos de geopolítica. Foi comandante da Academia Militar das Agulhas Negras e interventor federal no estado de Goiás durante o regime militar. Além disso, colaborou com diversos periódicos da imprensa nacional (MATOS, 2015).

A presença da AID como idealizadora na reforma educacional brasileira a partir da década de 1960 por meio de seus mentores no Brasil, John Hilliard³ e Rudolph Atcon⁴, intencionava uma relação de eficácia entre os recursos aplicados na Educação e a sua consequente produtividade. Para tanto, devia-se melhorar os conteúdos e as técnicas de ensino, além da modernização dos meios de comunicação de massa para a formação de professores num tempo mais curto, em regime extraescolar. Justificando tamanha interferência desta agência, o Conselho Federal de Educação (CFE) alegava a incompetência das autoridades administrativas e educacionais dos estados-membros na condução de um projeto educacional nacional (ROMANELLI, 1984, p. 210; 214).

Para que fosse levado adiante este projeto, as mudanças no sistema educacional brasileiro contaram com a ajuda decisiva de intelectuais selecionados para harmonizarem a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas repressoras do regime militar. Destes intelectuais, um dos que mais se destacaram foi Valnir Chagas, membro do Grupo de Trabalho que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Assim como Chagas, outros intelectuais brasileiros procuravam dar às reformas do ensino superior e de 1º e 2º graus, uma formatação mais ‘nacional’, ainda que seja importante enfatizar que o auxílio da AID atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino do Brasil, inclusive o controle do conteúdo das publicações didáticas e técnicas distribuídas nas unidades escolares.

Instituída sob a égide do *Desenvolvimento com Segurança* do regime Militar, a Lei 5.692/1971 modificou a estrutura do Curso Normal, que passou a se chamar Habilitação para o Magistério- 1ª a 4ª séries do Ensino de 1º Grau, sendo oferecido tão-somente no 2º Grau e não mais nos Cursos Normais Ginasiais. De acordo com o Parecer nº 349/1972 da Câmara de Ensino de 1º Grau, a LDB de 1961 (Lei 4.024) era falha no que se referia à formação de professores para as séries iniciais do Ensino de 1º Grau, tendo em vista que os Cursos Normais Ginasiais – apesar de formarem professores regentes para o ensino primário – em grande medida, não estavam compondo novos quadros docentes neste grau de ensino nas escolas públi-

³ Foi diretor do *Office of Education and Human Resources* da AID entre 1966 e 1973 (KRAFZIK, 2006, p.19).

⁴ Especialista no sistema de ensino superior estadunidense, foi um dos responsáveis pelo diagnóstico do sistema de ensino superior no Brasil (conhecido como *Relatório Atcon*) na década de 1960, notadamente, após o Ato Institucional nº 5 em 1968, que intensificou a violenta repressão militar em nosso país. (CUNHA; ALVES, 2015).

cas. Daí, a necessidade de se implementar uma nova lei que atendesse, satisfatoriamente, as exigências do ensino primário (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 241-242).

A Habilitação para o Magistério, assim como todo o 2º Grau da rede pública em nível estadual, passou a ter caráter, exclusivamente, profissionalizante, denotando a característica terminal que estes cursos possuíam. No entanto, a rede privada de ensino de 2º Grau continuava preparando seus alunos para a universidade, tendo em vista que os currículos oferecidos por estes estabelecimentos de ensino tinham caráter propedêutico, embora não fosse proibido a estas instituições privadas o oferecimento dos cursos de Habilitação para o Magistério ou qualquer outro curso técnico de nível médio. O antigo ensino primário passou a se denominar 1º Grau e o ensino secundário, 2º Grau.

Ainda que os reformistas destacassem a importância da educação nacional como alavanca para o desenvolvimento econômico, isto não se refletiu tal como a letra da lei nos estabelecimentos de ensino. Porém, isto se justificava, economicamente. Os professores de uma determinada unidade de ensino, além de ministrarem suas aulas no 1º grau, eram ‘aproveitados’ para lecionarem nos Cursos de Magistério, evitando desta forma a contratação de novos professores. A sobrecarga de trabalho destes profissionais e a precária formação afetavam, sobremaneira, a qualidade deste curso. Assim, o que era para ser a *exceção*, tornou-se a *regra* em muitos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que os professores com habilitação específica de 2º grau, passaram a lecionar em séries mais avançadas, ainda que a sua formação ou habilitação fosse deficiente em muitos aspectos. Na realidade, a Lei 5.692/1971 tentou solucionar o problema da falta de professores habilitados, por meio de um intrincado processo de hierarquização formacional. Neste processo de *formação* de professores, levava-se em conta: a) a *progressividade* – os níveis de formação que o professor ia alcançando com o passar do tempo; b) a *cumulatividade* – integração vertical de habilidades adquiridas; c) *polivalência* – integração horizontal das habilidades adquiridas; d) *especificidade* – a área real de atuação do professor; e) *concomitância* – síntese didática metodológica de todos os itens anteriores associados. Este modelo foi abraçado e idealizado pelo principal mentor da Lei 5.692/1971, Valnir Chagas. A importância de Chagas deve ser realçada, pois coube a este intelectual a tarefa de teorizar e elaborar a matriz curricular que instrumentalizaria a formação do professor das séries iniciais.

O professor polivalente das séries iniciais defendido por Chagas foi um profissional que acabou não dando conta nem do que era específico, nem do que era mais geral. Aliás,

tornou-se, efetivamente, um generalista⁵. O educador Gaudêncio Frigotto aponta que o conceito de polivalência tem significados diferentes nas décadas de 1970 e 1990. Para tanto, utiliza-se dos estudos de Salerno e Machado. Para Salerno há o trabalhador multifuncional, que opera mais de uma máquina com características semelhantes, típico da década de 1970; já o trabalhador multiquificado é o que incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais, característico da década de 1990. No campo educacional isto poderia ser traduzido em professores mais versáteis, flexíveis, com espírito de liderança, decididos, comunicativos, com habilidade para discernir e equilibrados emocionalmente (FRIGOTTO, 1996, p. 53-54).

Já para Arnaldo Niskier (1972), entusiasta da reforma educacional do regime militar, a introdução da polivalência docente possibilitaria a existência de um professor nas séries iniciais do 1º grau e de quatro a cinco professores até a oitava série. Desta forma, os alunos tomariam contato com cinco ou seis professores, quando antes eram exigidos 11 ou mais. Dos 44 mestres (em oito anos) do regime educacional anteriormente vigente, passar-se-ia a um número de 20 ou 24 no máximo. No 2º grau, um professor polivalente substituiria três que lecionassem Ciências Físicas e Biológicas. Para que tal empresa se concretizasse, “os cursos de Pedagogia [teriam] de ser inteiramente reformulados, o mesmo se podendo dizer do ensino ministrado nos Institutos de Educação e Escolas Normais, os grandes laboratórios de formação de pessoal especializado para a implantação correta da reforma” (NISKIER, 1972, p. 38).

O programa curricular defendido pelos legisladores da 5.692/1971, nesta direção, definiu as bases de destruição do *específico* em benefício do *geral*. A abrangência de disciplinas em áreas cada vez mais amplas – como foi o caso de Estudos Sociais, que englobou numa mesma área História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) –, fragmentou a essência epistemológica de cada área, adulterando seu procedimento pedagógico (CHAGAS, 1978, p. 328). Em outras palavras, áreas do conhecimento que discutiam mais criticamente a situação social, política e econômica do país (História, Geografia e Filosofia) foram pulverizadas pela área de Estudos Sociais.

A formação deficiente do professor das séries iniciais reforçada com a hierarquização dentro dos estabelecimentos de ensino, foi representada pela figura do *especialista*. A perma-

⁵ Sem as bases teóricas ou epistemológicas específicas, a formação docente foi precarizada e aligeirada em tal processo histórico. Isto repercutiu, profundamente, no ensino de primeiro grau, já que os professores possuíam percursos formativos extremamente genéricos, responsabilizando-se por até quatro áreas específicas do conhecimento, concomitantemente.

nência da hierarquização no processo educacional foi e continua sendo uma das razões da ausência de democracia nas unidades de ensino. A indicação de diretores, supervisores e orientadores de escolas por legendas partidárias situacionistas impossibilitava um diálogo democrático com a comunidade escolar. Esta prática de indicação de especialistas nas escolas serviu também como importante estratégia de vigilância do trabalho do professor, tendo em vista o momento histórico da repressão militar. No entanto, Chagas defendia a ideia do especialista, utilizando-se do pensamento de Anísio Teixeira como subsídio teórico⁶:

[...] ao lado dos *professores* [grifo no original], precisaram-se os contornos de um novo tipo de profissional representado pelos *especialistas* [grifo no original]: fundamentalmente administradores, supervisores e orientadores. O mestre ('magister') único de antes coletivizou-se no magistério, do qual há de ser cada vez mais o elemento unificador. Como admiravelmente sintetizou Anísio Teixeira, 'a carreira do educador compreenderá na base o professor que, ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores; em conselheiro ou orientador, ou guia de alunos; ou em administrador escolar. O professor continua toda a vida professor, ou opta por uma das três especializações em que se divide o seu mister de educar' (CHAGAS, 1978, p. 313).

Na prática, isto não se traduziu conforme as pretensões de Chagas. Maria Eliana Novaes (1992, p.119) considera que a presença do/a especialista na administração do ensino, desqualificou ainda mais a/o normalista. Os/as especialistas usufruíam de salários mais elevados do que os professores não especializados, além de ocuparem cargos de chefia e supervisão, exercendo o controle do trabalho docente com o qual deixavam de se identificar. A lealdade do/a especialista passava a se dar em relação aos agentes educacionais que possibilitaram a sua ascensão profissional.

Levando-se em conta tal diferenciação hierárquica, a divisão técnica do trabalho docente resultou na proletarização do professor, contrapondo-se à ascensão dos especialistas para postos de comando na esfera burocrática educacional. Em grande medida, o corpo de especialistas de uma determinada unidade de ensino, encarregou-se de que as determinações governamentais fossem cumpridas na escola (NOVAES, 1992, p. 42-44). O ponto central em que se apoia a análise de Novaes, é a dicotomia 'especialista-professor', muito embora os mentores da Lei 5.692/1971 não entendessem desta maneira, conforme os artigos 35, 38 e 39 da referida Lei:

⁶ Era inegável a influência de Anísio Teixeira nos textos de Valnir Chagas, ou melhor, da matriz teórica escolanovista trazida por Anísio Teixeira a partir do pragmatismo de John Dewey (1859-1952), este último, filósofo e pedagogo estadunidense.

Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público. [...]. Os sistemas de ensino estimularão mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares que atuem. (SANTA CATARINA, 1971, p. 32).

Por sua vez, a Lei 5.692/1971 reforçou o caráter formacional deficiente do Magistério, ao propor em seu artigo 77, parágrafo único, alíneas a, b e c, que

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 4ª série do 2º grau; no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério, ao nível de 3ª série do 2º grau; no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo [artigo 77], poderão ainda lecionar no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em *exames de capacitação* regulados nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; nas demais séries de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em *exames de suficiência* regulados pelo Conselho Federal da Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. [grifos nossos] (SANTA CATARINA, 1971, p. 36).

Portanto, a Lei 5.692/1971, por meio de seu artigo 77 criou precedentes no sentido de preencher, a qualquer custo, as vagas docentes disponíveis no 1º e 2º graus. Os *exames de capacitação* ao encargo dos Conselhos Estaduais de Educação e os *exames de suficiência* sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação, eram inadequados para formarem professores leigos e os muitos desafios da prática pedagógica. Embora os mentores da 5.692/1971 defendessem que estes precedentes contidos no artigo 77, procuravam atender as múltiplas realidades regionais brasileiras – principalmente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste –, isto causava uma inépcia formacional em cadeia, tornando o ofício do professor algo menor, sem qualidade e sem exercício crítico. A desqualificação docente e o improvisado nas unidades de ensino encerrar-se-iam no artigo 78 da Lei 5.692/1971:

[...]. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior po-

derão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (SANTA CATARINA, 1971, p. 37).

Apesar de todos os precedentes danosos criados pela Lei 5.692/1971, seus mentores defendiam a tese de que o professor era a chave principal do processo educativo. Neste sentido, a premissa escolanovista esteve presente em todos os pareceres subsequentes à Lei 5.692/1971, entendendo que o professor precisava levar o aluno a utilizar o que aprendia, possibilitando ao mesmo, a capacidade de resolver problemas mais e mais complexos, pois os indivíduos vivem num mundo em acelerada e imprevisível evolução (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 245).

Além disso, o coronel Jarbas G. Passarinho, ministro da Educação daquele período, apostava justamente no professor despolitizado e moralizador, sendo que este não poderia ser um formador de opinião. Logo, a própria indicação de referências bibliográficas – ditas ‘libertinas’ – por parte dos professores aos jovens estudantes, era um crime contra a própria sociedade brasileira. Para que isto fosse evitado, Jarbas G. Passarinho rogava “aos educadores uma serena, mas firme atuação no sentido de impedir que nossos colégios se [transformassem] em fonte de licenciosidade na mão de professores supostamente de espírito aberto, mas em verdade a serviço da técnica da destruição de valores morais” (NISKIER, 1972, p. 68). Tendo isto em mente, a *adaptação* ao mundo industrial e a *receptividade às mudanças*, apregoadas pela Câmara de Ensino Superior em 1972, associar-se-ia à repressão no meio escolar, mediante o impedimento da liberdade de expressão ou o combate ao pretense assédio ideológico por parte de determinados professores.

Contudo, as adaptações ao mundo industrial precisavam ser materializadas no meio escolar. Isto ocorreu a partir das mudanças nas grades curriculares, onde foi desenvolvido um *currículo mínimo* para a Habilitação ao Magistério. Este currículo estava dividido em dois grandes blocos: Educação Geral e Educação Especial. (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 246 e ss.). O documento propunha como se daria a constituição deste currículo, dando liberdade para que os demais estados federativos incluíssem e/ou excluíssem disciplinas na área de Educação Especial (Parte Diversificada) a partir de suas realidades regionais específicas.

QUADRO I

O MODELO CURRICULAR DA LEI 5.692/1971 DURANTE A DITADURA MILITAR PARA O CURSO DE MAGISTÉRIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (1^A A 4^A SÉRIES DO ENSINO DE 1^º GRAU)

2.200 HORAS – CORRESPONDENTE A 3 SÉRIES

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (300 horas-aula)	- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Educação Artística - Educação Física	- Fundamentos da Educação (510 horas-aula)
ESTUDOS SOCIAIS (240 horas-aula)	- Geografia - História - Educação Moral e Cívica - OSPB	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 ^º . Grau (105 horas-aula)
CIÊNCIAS (300 horas-aula)	- Matemática - Ciências Físicas e Biológicas - Programas de Saúde	- Didática (405 horas-aula; as horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado)

Fonte: CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972.

QUADRO II

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (1^A A 6^A SÉRIES DO ENSINO DE 1^º GRAU)

2.900 HORAS – CORRESPONDENTES A 4 SÉRIES

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (390 horas-aula)	- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Educação Artística - Educação Física	- Fundamentos da Educação (660 horas-aula)
ESTUDOS SOCIAIS (360 horas-aula)	- Geografia - História - Educação Moral e Cívica - OSPB	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 ^º . Grau (135 horas-aula)
CIÊNCIAS (390 horas-aula)	- Matemática - Ciências Físicas e Biológicas - Programas de Saúde	- Didática (600 horas-aula; as horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado)

Fonte: CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972.

O desenho das grades curriculares acima separava a *formação geral* da *formação especial* no curso de Habilitação para o Magistério, criando brechas (Quadro II) a partir da Lei 5.692/1971 (artigos 4 e 30), ou seja, profissionais com formação de 2º grau lecionando para séries mais avançadas do 1º Grau. O Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, tornou a habilitação do profissional do Magistério muito superficial, pois as áreas concentravam disciplinas específicas, muito diferenciadas conceitualmente. Assim, a área de Estudos Sociais, com quatro disciplinas, acabou fraturando o conhecimento histórico-geográfico, realçando as disciplinas de caráter ideológico do regime militar (EMC e OSPB).

Na formação especial, idealizaram-se três disciplinas: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino. Destas três disciplinas, a mais importante era a disciplina de Didática, encarada como a espinha dorsal do processo formacional, tendo em vista que:

A Didática [grifo no original] fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de *planejamento*, de *execução do ato docente-discente* e de *verificação de aprendizagem* [grifos meus], conduzindo à *Prática de Ensino* [grifo no original] e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia. (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 247).

A disciplina de Didática possuía um caráter instrumental, certificador, normativo e executante. Entendemos, pois, que a concentração de todos os fundamentos metodológicos de áreas distintas num único profissional e numa única disciplina, apresentava um caráter extremamente centralizador e deficiente do ponto de vista do conteúdo sistematizado. Ainda que o/a profissional da disciplina de Didática fosse *competente* e tivesse uma noção geral de todas as metodologias, ainda assim, o saber específico fraturar-se-ia ou seria simplificado no momento da Prática de Ensino. Decorre daí, a *instrumentalidade* do Curso de Habilitação para o Magistério, traduzida nos *planejamentos de curso* e nos *planejamentos diários*. Associadas aos planejamentos eram realizadas avaliações periódicas, objetivando o controle do resultado da aprendizagem e a eficiência do sistema de instrução. Para que estas avaliações fossem possíveis, os objetivos a serem alcançados deveriam estar definidos em termos operacionais e comportamentais, passíveis de mensuração pela análise do comportamento (KUENZER e MACHADO, 1986, p. 42).

Levando-se em conta as considerações de Kuenzer e Machado, as avaliações periódicas tinham por meta redefinir todo o processo metodológico tal como a linha de produção da fábrica, identificando erros e processando novos diagnósticos. Além da avaliação certificativa, havia ainda a avaliação normativa, atrelada à obediência e a não criação, enfim, a alienação em relação ao ato de conhecer e interferir. A dimensão comportamentalista do curso de Habilitação para o Magistério ganhou maior ênfase na disciplina de *Fundamentos de Educação*, onde o

[...] futuro professor [*deveria*] utilizar os estudos realizados em ‘Fundamentos da Educação’, orientando-os em *torno do educando* [grifo no original] da faixa etária correspondente à especialização escolhida, considerando o que se pode obter nesta idade; quais seus interesses e necessidades; como se processa seu desenvolvimento mental; como orientá-los; como resolver os problemas de disciplina e formação de atitudes, etc.. Perceberá, assim, que de pouco ou nada valerá ter conhecimentos estanques dos assuntos, sem considerá-los em conjunto, em suas influências recíprocas e em sua aplicação prática na ação educativa. Tal globalização terá que se adaptar ao educando. O professorando que optar pela habilitação para o Maternal e jardim de Infância deverá conhecer os fundamentos didáticos, as técnicas e recursos indispensáveis ao ensino de Música, Artes Plásticas, Recreação e Jogos, [...]. O professorando que se estiver habilitando para 1ª e 2ª séries centrará seus estudos na orientação, Princípios e Métodos do Ensino da Leitura e Escrita. [...]. Na habilitação para 3ª e 4ª séries deverá o professorando aprofundar os estudos das modernas técnicas de ensino, instrumentalizando-se para a criteriosa utilização do trabalho em grupo, trabalho diversificado, trabalho independente, etc.. Da mesma maneira deverá informar-se sobre os *recursos audiovisuais – meios auxiliares no processo de compreensão, fixação e avaliação da aprendizagem*. [grifos meus] Na habilitação para 5ª e 6ª séries, o professorando deverá ser polivalente, preparando-se para lecionar áreas de estudo. Nesse caso, a carga horária deverá ser distribuída entre os estudos específicos das disciplinas que compõem cada matéria correspondente à especialização escolhida: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais ou Ciências. (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 251-252).

Conforme as premissas da Câmara de Ensino Superior, o parecer 349/1972 – regulamentador da Lei 5.692/1971 – criou quatro tipos de especialização, inclusive para as séries superiores do 1º grau (5ª e 6ª séries), na figura do professor polivalente. A polivalência deste profissional se concentrava numa das três áreas de sua escolha: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. É evidente que a formação deste professor polivalente correspondeu à fratura conceitual destas áreas do conhecimento, criando um profissional generalista. O Parecer 349/1972 deixava claro ainda que a “flexibilidade da estrutura curricular proposta [possibilitava] que os Conselhos Estaduais de Educação, [...], [reorganizassem] seus próprios

currículos, acrescentando novos estudos, ou remanejando os já previstos [...]” (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 252).

Pelo exposto, o Parecer 349/1972 instituía precedentes para que o desenho curricular do curso de Habilitação para o Magistério ganhasse novas nuances, dependendo das propostas curriculares provenientes dos Conselhos Estaduais de Educação e dos estabelecimentos de ensino. As variações poderiam ocorrer tanto na carga horária como no número de períodos de cada disciplina. Assim, por exemplo, a disciplina de História poderia ser dada num único semestre e a disciplina de EMC em dois semestres. As fórmulas dos desenhos curriculares eram bastante variadas. Os quadros I e II apresentados anteriormente, não foram, necessariamente, seguidos à risca por todos os sistemas de ensino do país. Em alguns casos, a disciplina de Normas de Trânsito foi sugerida para compor a área de Estudos Sociais.

Além disso, o Parecer 349/1972 defendia a utilização massiva dos recursos audiovisuais e a tecnologia em sentido *lato*, consubstanciando-se nas ferramentas mais importantes do *professor flexível*, tendo em vista as mudanças *imprevisíveis* do mundo do trabalho, calcado na tecnologia informacional. A introdução de recursos audiovisuais no campo educacional já era uma preocupação anterior ao golpe de 1964. Com a implantação da Lei 5.692/1971, os recursos audiovisuais se tornaram importantes instrumentos para a formação dos professores leigos, patrocinada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com o auxílio do Ponto IV do governo estadunidense, mediante os acordos MEC/USAID e a *Michigan State University*. O Serviço de Recursos Audiovisuais (SRAV) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE), criado em 1960, por exemplo,

[...] objetivava produzir auxílios didáticos, orientar o uso de recursos audiovisuais, desenvolver cursos e colaborar com outros serviços de ensino audiovisual. [...]. Em 1964 o SRAV deu início aos seus Cursos de Especialistas em Recursos Audiovisuais – os CERVS – com bolsa de estudos para professores trabalhando em escolas, sobretudo as públicas (FUSARI, 1995, p. 67-91).

Porém, o CRPE foi extinto em 1973 e o SRAV foi incorporado à Faculdade de Educação da USP (Universidade do Estado de São Paulo), denotando a descontinuidade das políticas públicas no meio educacional.

Neste contexto, Arnaldo Niskier – primeiro Secretário de Ciência e Tecnologia do Brasil – tecia elogios fervorosos ao coronel Jarbas G. Passarinho, ministro da Educação, situando este último como o grande responsável pela “revolução educacional no país”. Niskier apontava ainda, que a expansão econômica e social do Brasil, num “crescimento invejável de 11%

ao ano”, exigia a formação de quadros humanos adaptados às mudanças estruturais do processo produtivo, tendo em vista que: “numa época em que as nações ingressam rapidamente na sociedade científica e tecnológica, não poderíamos permanecer de braços cruzados, esperando por um milagre qualquer que nos tirasse da situação de precariedade, insuficiência e perplexidade no campo educacional” (NISKIER, 1972, p. 15). Um dos senadores da Aliança Renovadora Nacional (ARENA, partido da Ditadura), João Calmon, liderava no período, a campanha pela Década da Educação, conclamando toda a sociedade brasileira a participar desta ‘cruzada’.

Tendo a tecnologia educacional como importante elemento estratégico no processo ensino-aprendizagem, o principal mentor da Lei 5.692/1971, Valnir Chagas, acrescentava que o

[...] caminho [estava] em desenvolver de *fato* [grifo no original] a autodidaxia, ensinando exatamente o que o estudante não possa aprender por si, cuja adoção hoje encontra o seu grande suporte na Tecnologia. Esta gerou os novos *meios* [grifo no original] de Comunicação e os vai pondo ao alcance de todos com os meios tradicionais, inclusive o ‘livro (CHAGAS, 1978, p. 340).

Esta passagem do texto de Chagas é fundamental, pois nos faz supor que as tecnologias educacionais substituiriam o professor, precarizando ainda mais a sua prática social no meio escolar. Ao incorporar mecanismos tecnológicos na escola, como os meios de comunicação de massa, o governo militar retirava do professor a sua condição essencial de ensinar, tornando-o um decodificador destes meios tecnológicos. A coexistência dos novos meios com os meios tradicionais, como apregoava Chagas, instrumentalizaria ainda mais os métodos de aprendizagem, numa aparente elevação da qualidade de ensino.

Logo, tomando a análise de Stroobants (1997), caberia ao professor – por meio de seus atributos pessoais e técnicas didáticas eficazes –, conduzir o ato pedagógico de maneira precisa, ainda que o conhecimento se desse sem os meios para efetuar-lo. O esforço do professor deveria ser hercúleo para se atingir a máxima produtividade de seu aluno, mas as condições concretas de trabalho das unidades de ensino e os recursos financeiros destinados pelas políticas públicas, não atendiam às necessidades mínimas para a operacionalização da ação pedagógica. Exigia-se um professor criativo, sem os meios para que ele pudesse criar. Mesmo com os debates em acelerada progressão referentes à debilidade da Lei 5.692/1971, o governo federal tomou medidas paliativas, implementando alterações nas diretrizes e bases do ensino de

1º e 2º graus através da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Por esta Lei, em seu artigo 4, parágrafo 2º, o ensino profissionalizante no 2º grau deixava de ser obrigatório, conforme preconizado na Lei 5.692/1971 (MANHÃES, 1996, p. 107). Em grande parte, esta medida legal apenas referendava o que na prática já se sabia: o ensino profissionalizante de 2º grau era caro e não atendia às necessidades reais do mundo produtivo. Acrescentava-se a este aspecto o sucateamento do ensino público, que embora oferecendo mais vagas no 1º grau, não criou na mesma proporção novas escolas, novas salas de aula, espaços culturais, bibliotecas e laboratórios.

É deste período também, o projeto *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério* (CEFAM), aplicado em todo o país, e que entre seus vários objetivos procurava estreitar as relações entre o ensino de 1º e 2º graus e as universidades, mediante convênios e cursos de capacitação. O CEFAM foi implantado de maneira gradual, articulando-se com as secretarias estaduais de Educação de todo o Brasil. Este projeto intencionava redimensionar as escolas normais, dando-lhes um desempenho mais gerencial, onde pudessem ser experimentados métodos e processos administrativos diferenciados; estratégias curriculares que permitissem a ampliação funcional da Habilitação para o Magistério, atualização de recursos humanos para a educação pré-escolar, realização de estudos que fundamentassem a prática educativa e o acompanhamento sistemático dos alunos egressos, na perspectiva de uma educação permanente (CAVALCANTE, 1994, p. 15; 60).

No entanto, o CEFAM não conseguiu atingir estes e outros objetivos devido à descontinuidade das políticas públicas educacionais nas esferas federal e estadual. Os professores dos centros de estudos e os técnicos das secretarias apontavam que a interferência política, mudanças administrativas nos diferentes níveis do sistema de ensino (troca de ministros, secretários, coordenadores, diretores, técnicos e professores), causavam descontinuidade nas ações públicas e lentidão na definição da situação funcional dos professores participantes. Aliado a isso, não havia garantia de permanência dos professores efetivos nos centros e nem diplomas legais que institucionalizassem os CEFAMs, além das decisões burocratizantes dos órgãos de gerenciamento do Estado em relação às escolas. A deficiência formacional dos professores dos sistemas estaduais de ensino com condições de orientar trabalhos de pesquisa, e a própria dificuldade de determinadas escolas se assumirem como CEFAM, contribuiu para que este projeto não fosse levado adiante (CAVALCANTE, 1994, p. 98-99). O projeto CEFAM também demonstrou preocupação com a alfabetização, compreendida em seu sentido amplo,

“não se restringindo à codificação e à decodificação de signos e nem sendo compreendida como um conjunto de técnicas, mas se constituindo em porta aberta para a leitura do mundo por meio da matemática, das ciências, da história, da geografia e da língua” (CAVALCANTE, 1994, p. 104).

Com o passar dos anos, houve uma mudança no estatuto formacional dos professores das séries iniciais; uma transição entre o conservadorismo psicopedagógico das primeiras reformas, para uma formação dirigida às múltiplas competências e habilidades. A própria hierarquização das disciplinas no interior das grades curriculares no Curso de Magistério objetivava a formatação de um determinado sujeito histórico, afeito à adaptação social e não à sua transformação. Se as décadas de 1970 e 1980, foram marcadas pela dicotomia teoria/prática e pela inclusão de disciplinas de teor ideológico (EMC e OSPB), a década de 1990 vai inaugurar o discurso do professor flexível, um professor mais autônomo e plural, capaz de identificar as potencialidades de seus alunos e suas inteligências múltiplas. A educadora espanhola, Julia Varela, ao discutir a gênese do estatuto do saber pedagógico, assinala que as disciplinas pertencentes a uma grade curricular, representam técnicas de adestramento e individualização, maximizando e otimizando o rendimento dos alunos. O poder que esta hierarquização curricular exerceria sobre o estudante, inutilizaria os mecanismos repressivos no ambiente escolar. Logo, o “poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo, tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno, aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões” (VARELA, 1994, p. 92).

Os saberes pedagógicos selecionados, que precisavam agora ser incorporados à organização curricular do Curso do Magistério, permaneciam atrelados às opções oficiais sustentadas pelos sistemas estaduais de ensino e pelos consultores convidados através das universidades públicas e particulares. A necessidade da recuperação histórica da identidade coletiva dos professores das redes públicas estaduais, marcadas pelos enfrentamentos ao poder governamental estabelecidos no início da década de 1980, mostrava-se neste momento, dispersa e sem um discurso alternativo, que possibilitasse a instituição de um *saber* legítimo. A destruição das organizações coletivas deve ser compreendida como uma construção histórica que vinha se desenhando desde o final da década de 1980, enfraquecendo o poder de ação dos professores e anulando a sua efetiva participação na elaboração dos currículos escolares.

2 PARA ALÉM DA LEI 5.692/1971: OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL EM ÂMBITO CATARINENSE

Os modelos de *competência e habilidade* gestados durante as reformas curriculares ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 em Santa Catarina, estavam e estão sintonizados à reestruturação do processo produtivo capitalista vigente entre o regime militar e o Estado neoliberal. Neste sentido, a formação dos professores das séries iniciais no Curso de Magistério de nível médio, sofreu constantes alterações em seu estatuto formacional, compreendendo em consequência, diversas mudanças em suas grades curriculares.

O decreto que estabelecia os pilares da Habilitação para o Magistério catarinense em 1974, durante a gestão de Colombo Machado Salles (1971-1975), vinculava-se, ideologicamente, à *Teoria do Capital Humano*, articulada com o Desenvolvimento com Segurança do regime militar. Os países em desenvolvimento, segundo os organismos internacionais, precisavam reformar seus sistemas de ensino, objetivando uma força de trabalho com uma qualificação mínima para exercer ofícios rígidos e cadenciados. Logo, era fundamental atacar o principal problema dos países em desenvolvimento: o elevado índice de analfabetismo.

Com isso, a formação dos professores das séries iniciais, precisava também ser repensada. O significativo contingente de professores leigos em Santa Catarina, que exerciam sua profissão nas escolas isoladas, representava um sério desafio aos tecnoburocratas catarinenses. Elaborou-se, então, a *Caracterização do Profissional do Magistério* (SANTA CATARINA, 1978), sendo este o principal modelo formacional catarinense para este nível de ensino na década de 1970, influenciando, inclusive, outras reformas curriculares oficiais na década de 1980. O *modelo personalógico* contido na *Caracterização do Profissional do Magistério* assinalava que o professor precisava dominar as áreas biológica, psicológica e pedagógica sem, no entanto, expressar qualquer motivação de cunho ideológico. À *neutralidade política* do professor das séries iniciais, associavam-se bases pedagógicas nitidamente de cunho *comportamental*, tendo à testa influências teóricas de Skinner, Pavlov e Pestalozzi, além do escolanovismo.

As mudanças estruturais no país no final da década de 1970, além das mobilizações políticas da classe docente em vários estados brasileiros, possibilitavam agora uma ampliação do debate educacional nacional. Em Santa Catarina, estas mobilizações ganharam fôlego durante a gestão do governador indicado Jorge Konder Bornhausen (1979-1982), quando então se

realizou uma greve docente de grandes proporções em 1980. A prática de nomeação de cargos de confiança nos estabelecimentos de ensino catarinenses, além da formulação de um Plano Estadual de Educação (PEE) forjado em gabinete, levaram os professores catarinenses a se organizarem de maneira cada vez mais sistemática, fora do aparelho estatal. As eleições diretas para governador de estado em 1982, indicavam mudanças alentadoras para o cenário educacional de Santa Catarina.

A vitória de Esperidião Amin (1983-1986) no pleito estadual, entretanto, representou uma *permanência* nefasta da velha prática de se fazer política, sustentada pelo clientelismo e pelo assistencialismo. Porém, os movimentos sociais em Santa Catarina já vinham se organizando com maior intensidade desde o fim da década de 1970, pressionando a autoridade governamental a tomar atitudes de caráter democrático. Isto se refletiu em mais uma greve do magistério ocorrida em 1983. A *opção pelos pequenos* de Esperidião Amin foi o reconhecimento, ainda que a contragosto, da existência dos historicamente excluídos. O Congresso Estadual de Educação (1984) acontecido em Lages, que definiu as diretrizes de um PEE (1985-1988) com bases democratizantes, sinalizava uma modificação na formação dos professores de 1º e 2º graus.

As reformas curriculares no Curso de Magistério que se seguiram na década de 1980 em Santa Catarina, todavia, continuavam apresentando um elevado teor desqualificatório em relação aos professores. A introdução do Sistema de Avanço Progressivo (SAP) na reforma do Curso de Magistério em 1983, retirava do professor a sua própria condição de avaliar, além de considerar que certos alunos aprendiam mais facilmente devido à sua ‘natureza’. O fracasso escolar dos alunos repetentes estaria condicionado à sua própria inépcia natural, sem levar em consideração aspectos de ordem social, econômica e cultural. O ‘bom professor’ almejado pelos reformistas era aquele que passava seus alunos sem qualquer reprovação, ainda que estes se encontrassem no estágio de semi-alfabetização.

O período conturbado da gestão governamental de Pedro Ivo Campos (1987-1991), conhecido pela intransigência referente aos avanços democráticos na educação catarinense, minou conquistas fundamentais, tais como a eleição direta para diretores de escola. As demandas democratizadoras no campo educacional passavam por um período de reacomodamento político. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e o início da elaboração da nova LDB apontavam, portanto, uma alteração no campo educacional.

A racionalidade tecnocrática do regime militar deu vazão à racionalidade democrática na década de 1980 e, posteriormente, à racionalidade financeira na década de 1990 (SAVIANI, 1999). Este movimento histórico alterou o estatuto formacional dos professores das séries iniciais diretamente nos aspectos mais funcionais e também mais subjetivos de sua formação. O intervalo político da Nova República (1985-1990) e o governo neoliberal do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), permitiu que os modelos de formação docente oficiais exigissem *competências e habilidades* mais flexíveis e adaptáveis ao mundo do trabalho, tendo em vista a acelerada evolução tecnológica. O discurso da *qualidade total* ganhava terreno, baseado no modelo das fábricas japonesas (toyotismo), onde o trabalhador deveria executar diferentes tarefas, alicerçado no *espírito de equipe*.

Enquanto tramitava no Congresso Nacional a nova Lei de Diretrizes e Bases, demonstrações autoritárias por parte do Senado Federal procuravam aprovar projetos alternativos de LDB sem o crivo dos deputados. A descaracterização do projeto original da nova LDB – de viés socialista – deu lugar a uma Lei ambígua, bastante flexível e minimalista. A Lei 9.394/1996 aprovada em dezembro de 1996, já vinha, inclusive, regulamentada mesmo antes de sua aprovação.

A gestão neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) procurou fraturar as mobilizações sociais, onde a ‘ação estatal’ deu lugar à ‘ação pública’. A prática do *voluntariado* no campo educacional e a racionalização dos gastos com este setor incrementaram o sucateamento das escolas públicas existentes, fenômeno que vinha ocorrendo desde o final da Ditadura Militar. A formação dos professores, no entanto, não deixou de ser uma preocupação fundamental deste governo. Inserido no contexto da Declaração Mundial de Educação para Todos, os países emergentes – de acordo com os organismos multilaterais como a UNESCO, Banco Mundial e UNICEF – precisavam retomar o seu desenvolvimento econômico tendo o ensino fundamental como principal alavanca.

As categorias de *competência e habilidade* ganharam na década de 1990, neste sentido, uma importância conceitual difusa. Em todas as reformas curriculares elaboradas em Santa Catarina para o Curso de Magistério nas décadas de 1970 e 1980, exigiam-se determinadas *habilidades e competências*, sem fazer destas expressões elaborações pedagógicas mais rebuscadas – mas nem por isso mais consistentes – como ocorreu na década de 1990. No mundo ‘globalizado’, estas categorias não só são fundamentais, como atestam a qualificação e a desqualificação do professor. Ser *competente* é lidar com diferentes conhecimentos diante de

situações-problema diversas (PERRENOUD, 1999). No mundo da flexibilização produtiva, sustentada pela adaptabilidade funcional, os professores precisam internalizar estes conceitos e lidar com diferentes tecnologias de informação e comunicação.

Todavia, entendemos que as categorias de *competência e habilidade* são reelaborações de uma prática formacional oficial que já vem se desenhando desde a época do regime militar. Embora em contextos diferenciados, atendem justamente à reestruturação do processo produtivo capitalista. Não são categorias que procuram questionar o estado de desqualificação social do professor em todos os níveis de ensino, muito menos de reestruturar qualitativamente as escolas públicas sucateadas. À exigência elevada do *professor competente*, inexistem os meios materiais necessários para criar e/ou para desenvolver diferentes *habilidades* nos alunos. A escola pública não tem sido atraente e muito menos – no caso do Curso de Magistério – possuía as condições mínimas necessárias para formar um professor para as séries iniciais.

O projeto de formação docente para as séries iniciais contido na regulamentação posterior à Lei 5.692/1971, ao lidar com a noção de *polivalência*, teve em Valnir Chagas seu principal mentor. Chagas destacava que a tarefa de ensinar não era atraente financeiramente e, por ser uma ‘atividade de trânsito’, os/as que buscavam este ofício estavam, na realidade, em busca de trabalhos mais compensadores. Logo, o *professor polivalente* deveria ser um “generalista capaz de situar-se na perspectiva do aluno, do saber e, [...] da vida em todas as suas manifestações” (CHAGAS, 1978, p. 311). Em outras palavras, ainda que o professor das séries iniciais fosse um generalista sem especificidade, a *polivalência* concentraria neste professor os requisitos mínimos para se atingir um alunado de uma determinada faixa social. Preferencialmente, os professores escolhidos para lecionar num determinado estabelecimento de ensino, seriam pinçados do mesmo convívio social de seus alunos, o que facilitaria a sua compreensão daquela realidade.

Valnir Chagas, porém, ia mais longe. Sendo um intelectual orgânico de destaque do regime militar, Chagas intencionava um projeto educacional coadunado com um projeto nacional, levando-se em conta os contrastes das várias realidades regionais do país. Para tanto, enfatizava que o Brasil, por ser um país jovem, não tinha um passado tão denso quanto de outras civilizações do mundo. Contudo, a principal característica *permanente* do Brasil, era a sua ‘cordialidade’. O ‘homem cordial’ ajustar-se-ia à crescente formação sociocultural do país, associado ao *Tecnicismo Educacional*, principal virtude do projeto do regime militar.

Apesar da necessidade que se tinha de industrializar rapidamente o Brasil, Valnir Chagas atentava que não seria possível à sociedade brasileira atingir um estágio de pós-industrialização, quando ainda não atingisse a plena industrialização. Logo, o projeto nacional seria, necessariamente, um projeto histórico. Mais do que isso: “O preparo do cidadão, [era] assim, toda a Educação com o endereço cívico [...], [urgia] fazer de cada indivíduo um fator de segurança e estabilidade para si, para a sociedade e para o Estado” (CHAGAS, 1978, p. 94-95).

Contrariamente ao pretendido por Chagas, que vislumbrava um projeto educacional nacional, materializado num ensino integrado por áreas e atividades de estudo no 1º grau (1978, p. 311), os agentes sociais responsáveis pela LDB de 1996 e suas posteriores regulamentações, entendiam a *polivalência* nas séries iniciais como arsenais de repertórios informacionais que os professores precisavam ter. Reduziu-se ainda mais a noção de *polivalência* à utilização massiva de novas tecnologias de informação e comunicação, sem, contudo, apostar na formação inicial do professor. Embora não estejamos defendendo a proposta de Chagas, já que o seu ideário estava fincado na ideologia da Segurança Nacional, seu projeto tinha propósitos mais nítidos dentro das condições deficitárias das escolas formadoras para as séries iniciais. Os agentes sociais reformistas da década de 1990, ao lidarem com temas transversais e categorias analíticas importadas de países como França e Espanha, implementaram propostas de impacto estilístico e ecléticas, mas completamente esvaziadas de conceito. Já Chagas respaldava-se em ampla bibliografia – citando suas fontes – para defender o projeto educacional do regime militar.

Há, contudo, algumas convergências entre os dois projetos educacionais no período estudado. Onde o regime militar não conseguiu implementar sua política repressiva nos estabelecimentos de ensino, principalmente no período de transição democrática, o Estado Neoliberal foi mais exitoso, subsidiado pelo discurso da anulação da memória, da História, dos movimentos sociais e da própria mobilização política. O regime militar utilizou a violência física para silenciar os subversivos. Na gestão neoliberal, a exclusão social e a indigência de uma ampla camada de trabalhadores – incluindo os professores – são realizadas pela participação no mercado, revelando um processo de seleção e exclusão jamais vistas.

Os educadores brasileiros militantes, estudiosos de sua condição de classe trabalhadora no âmago da sociedade capitalista, são acusados de ‘saudosistas’, ‘esquerdistas anacrônicos’, etc., por agentes sociais reformistas que, em algum momento, ergueram bandeiras pela rede-

mocratização do Brasil. A mais trágica vilania que se seguiu nestas últimas décadas foi a destruição de uma possibilidade de construção formacional docente, que atendesse as exigências mínimas de valorização social do professor.

Por fim, afirmamos de maneira incisiva, que é necessário que os professores continuem mobilizados politicamente, exigindo maior participação na formulação de propostas curriculares e, sobretudo, preparados para superar o terreno discursivo da ‘missão’ para o magistério. O falso paradigma que se estruturou ao redor dos modelos de *competência e habilidade*, precisa ser combatido na esfera política e não na esfera economicista. Romper com estas condicionantes sociais e recuperar, historicamente, projetos educacionais que foram descaracterizados com o passar dos anos, é uma das tantas possibilidades de se repensar um modelo democrático no interior de tantas realidades regionais, da qual Santa Catarina é comparte.

CURRICULUM MODEL LAW 5.692/1971 DURING MILITARY DICTATORSHIP FOR TRAVEL OF TEACHING AND ITS IMPLICATIONS IN TEACHER TRAINING IN BRAZIL AND SANTA CATARINA

Abstract

This paper discusses the pedagogical implications brought about by the implementation of the Law 5.692/1971 in the context of the military dictatorship in Brazil (1964-1985) and their effects on teacher training in Brazil and Santa Catarina, especially in the early grades of school fundamental, formerly of primary education. Furthermore, this study seeks to undertake an analysis of curricular reorganization in teaching 1st and 2nd grades in accordance with the restructuring of productive capital, counting on the support of certain organic intellectuals who supported the military regime.

Keywords: Law 5.692/1971; Course Magisterium; Teacher Training

EL MODELO DE PLAN DE ESTUDIOS DE LA LEY 5.692 de 1971 DURANTE LA DICTADURA MILITAR EN EL CURSO DE LA ENSEÑANZA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN BRASIL Y EN SANTA CATARINA

Resumen

Este artículo discute las implicaciones pedagógicas provocados por la aplicación de la Ley 5692/1971 en el contexto de la dictadura militar (1964-1985) y sus efectos en la formación de profesores en Brasil y Santa Catarina, sobre todo en los primeros grados de la escuela primaria, anteriormente de la educación primaria. Además, este estudio pretende realizar un análisis de la reorganización curricular en la enseñanza de primero y segundo grados, de acuerdo con la reestructuración productiva del capital, contando con el apoyo de ciertos intelectuales orgánicos que apoyaron el régimen militar.

Palabras clave: Ley 5.692 / 1971; La enseñanza de Curso; Formación del Profesorado

REFERÊNCIAS

AURAS, Marli. Considerações sobre a) A participação popular na elaboração do Plano Estadual de Educação/Santa Catarina (1985-1988) e b) A resposta do aparelho governamental a esse Plano. *Cadernos do CED*, Florianópolis, n. 12, p. 159-180, jul./dez. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999, p. 39-57.

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1^o. GRAU. Parecer n^o 349/72 de 6 de abril de 1972. Exercício de Magistério em 1^o. Grau, Habilitação Específica de 2^o. Grau. Relatora: Maria Teresinha Tourinho Saraiva. Brasília, 6 abr. 1972, p. 240-255.

CARLOS DE MEIRA MATOS. Biografia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_de_Meira_Mattos.. Acesso em: 24 jul. 2015.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAGAS, Valnir. *O Ensino de 1^o. e 2^o. graus: antes; agora; e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n^o 9 de 30 de abril de 1974. Fixa normas de estrutura e funcionamento dos 'estudos adicionais', à 3^a série do 2^o grau. Presidente: Prof. Nereu do Vale Pereira. *Santa Catarina. Secretaria da Educação*, Florianópolis, 30 abr. 1974, p. 347-353.

CUNHA, Lucas Evandro Ferreira; ALVES, Tamar Kalil de Campos. *Os acordos MEC-USAID e seu impacto no sistema de ensino superior brasileiro*. Disponível em: http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/2/artigo_eixo2_81_1410814891.pdf. Acesso em: 24 jul. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 4 ed. Petrópolis, Vozes: Rio de Janeiro, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. *Perspectiva*. Florianópolis, n. 24, p. 67-91, jul./dez. 1995.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. *Acordo MEC/USAID: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED(1966-1971)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006. 151f.

KUENZER, Acácia Zeneide & MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de. (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 42.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional*. 5 ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010.

MANHÃES, Luiz Carlos Lopes. *Estrutura e Funcionamento do ensino: legislação básica para 1º. e 2º. graus*. Florianópolis: EDUFSC, 1996.

NISKIER, Arnaldo. *Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus: A Nova Escola*. 6 ed. Rio de Janeiro, Guanabara: Editorial Bruguera, 1972.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, Luiz. Introdução. In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. 2 ed. Trad. por: Helena Faria, Helena Tapado, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1997.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Trad. por: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A política educacional dos últimos anos. In: *História da Educação no Brasil*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SANTA CATARINA. Lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º. graus, e dá outras providências. Florianópolis: IOESC, 1971.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Decreto N/SEE – 30.12.74 – N.1.802. Dispõe sobre a organização, da habilitação para o Magistério, a nível de 2º. grau, para o Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 1974.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 09/74. Fixa normas de estrutura e funcionamento dos 'estudos adicionais', à 3ª série do 2º grau. Florianópolis: IOESC, 1974.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e Cultura. Projeto Reformulação de Currículos/ Plano Operativo MEC/DEM – 77. *Caracterização do profissional do magistério de 1ª a 4ª série – 1º grau.* – Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino, 1978.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. *Habilitação para o Magistério de 1º grau (1ª a 4ª série): Educação Geral (v. I).* Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino/ Subunidade de Ensino de 2º. Grau, 1979.

_____. *Habilitação para o Magistério de 1º. Grau (1ª. a 4ª. série): Formação Especial, Parte Instrumental (v. II).* Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino/ Subunidade de Ensino de 2º. Grau, 1979.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular para revitalização dos Cursos de Magistério de 1º. grau – 1ª. a 4ª. série.* Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino, 1983.

SANTA CATARINA. *Democratização da Educação: a opção dos Catarinenses.* 2 ed. Florianópolis: IOESC, 1985.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino de 2º. Grau. Parecer nº 114/84 de 17 de abril de 1984. Processo nº 42/84. Proposta Curricular para revitalização dos Cursos de Magistério de 1º. Grau – 1ª a 4ª série.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Processo nº 42/84. Voto do Conselheiro Lauro Ribas Zimmer, 10 de abril de 1984.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino de 2º. Grau. Parecer nº 386/85, de 26 de novembro de 1985. Processo nº 722/85. Altera o período de duração da Proposta de Revitalização dos Cursos de Magistério de 1º. Grau – 1ª a 4ª série.

SANTA CATARINA. Gabinete do Governador/ Casa Civil. *A vez do pequeno: uma experiência de governo de Esperidião Amin.* Florianópolis: IOESC, 1985.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.* 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.* Trad. por: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA- PUC/RS. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 160.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Data de recebimento: 05/04/2015

Data de aceite: 11/08/2015