

TÂNIA BRANDT SANTOS

EDUCAÇÃO PERMANENTE E RECURSOS HUMANOS:  
FATORES DE MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO  
NUMA PROPOSTA DE ESCOLA ABERTA,  
EM CURITIBA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial  
à obtenção do Título de Mestre.

C U R I T I B A  
1 9 8 7

ORIENTADOR

HELOÍSA LÜCK

Doutor em Educação  
Columbia University

Professor Titular  
Universidade Federal do Paraná

A

*Albano e Esther* ( in memorian ),  
amor e forma de educar que me per-  
mitiram realizar essa caminhada.

*Daniela e Desirée,*  
razão de meu viver.

Meus agradecimentos:

À professora  
HELÓISA LÜCK, pelo incentivo, apoio, paciência  
e dedicação com que acompanhou e orientou este  
estudo.

Aos professores Arlindo Fiorindo Bruscatto e  
Rose Mari Cortiano Zanlorenzi que revisaram o  
texto.

À Maria Lúcia C.M. Joaquim, pela presteza em  
datilografar este trabalho.

À querida e fiel Zuleide (Zu) pelo apoio dado  
nos momentos mais difíceis.

À todos os amigos e colegas que, de alguma for-  
ma, contribuíram para a realização deste estudo.

## SUMÁRIO

	PÁG.
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
SUMÁRIO.....	v
LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	x
RESUMO.....	xi
SUMMARY.....	xiv
CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	01
1.1. Delimitação do Problema.....	09
CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1. A dimensão política de educação e seu processo de democrati- zação.....	13
2.2. A questão da competência do professor no cumprimento da fun- ção social e política da escola.....	23
2.2.1. A função social e política da escola.....	23
2.2.2. A competência técnica e política do professor: refle- xos na sua prática.....	35
2.3. O desenvolvimento de recursos humanos na organização escolar sob o enfoque da educação permanente.....	47
2.3.1. Significado do desenvolvimento de recursos humanos nas organizações .....	48

2.3.2. Necessidade de desenvolvimento de recursos humanos na organização escolar.....	50
2.3.3. A formação e o aperfeiçoamento dos professores num enfoque de educação permanente.....	55
2.3.3.1. Conceituação de educação permanente.....	56
2.3.3.2. Educação e educação permanente.....	61
2.3.3.3. Educação permanente e desenvolvimento de recursos humanos na organização escolar.....	65
CAPÍTULO III - EVOLUÇÃO DA POLÍTICA DE APERFEIÇOAMENTO DOS RECURSOS HUMANOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA : 1964 - 1986.....	
3.1. Origem e desenvolvimento inicial da problemática de aperfeiçoamento de recursos humanos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	81
3.1.1. Levantamento de interesses de educadores da RMEC para promoção de cursos de aperfeiçoamento : 1980 - 1984...	86
3.1.2. Evolução dos conteúdos dos cursos de aperfeiçoamento promovidos pela DEE-T: 1980 - 1984.....	93
3.2. A política de aperfeiçoamento de RH no Plano Municipal de Educação: 1983-1986.....	95
3.2.1. Política de Educação para uma Escola Aberta.....	95
3.2.1.1. Considerações iniciais sobre a necessidade de implantação de uma Política de educação.....	95
3.2.1.2. Proposta de Política de Educação para uma Escola Aberta: conceito e princípios.....	99
3.2.1.3. A prática da Escola Aberta nas escolas da RMEC : diretrizes de ação.....	103
3.2.1.4. O aperfeiçoamento dos recursos humanos na proposta de Escola Aberta.....	105

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	110
ANEXOS.	
1. Diretrizes de ações da Política de Educação para uma Escola Aberta.....	125
2. Evolução da Rede Municipal de Ensino de Curitiba : rede física, recursos humanos e planos de educação.....	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172

## LISTA DE TABELAS

TABELA	PÁG.
01 - Temas de interesse dos educadores da RMEC para proposição de cursos de aperfeiçoamento - ano 1982.....	087
02 - Temas de interesse dos educadores RMEC para proposição de cursos de aperfeiçoamento - ano 1983.....	088
03 - Temas de interesse dos educadores da RMEC para proposição de cursos de aperfeiçoamento - ano 1984.....	089
04 - Número de cursos promovidos pela DEE-T no período de 1980 a 1984.....	090
05 - Demonstrativo de pessoal existente e pessoal treinado do Departamento de Educação - período 1980 a 1984.....	092
06 - Demonstrativo da incidência dos conteúdos pertinentes aos cursos de treinamento promovidos pela DEE-T- período 1980 1984.....	095
07 - Perspectivas de crescimento do número de alunos matriculados em proporção ao número de escolas e número de salas de aula das unidades escolares da RMEC - período 1964 a 1984.....	137
08 - Demonstrativo da implantação e manutenção de setores pedagógicos previstos nos planos curriculares das unidades escolares - período 1964 a 1983.....	143
09 - Demonstrativo da evolução do número de professores em relação ao número de alunos matriculados em escolas construídas período 1964 a 1978.....	147
10- Quadro permanente . Sistema de cargos. Grupo V- Magistério.	148
11- Critérios para constituição do corpo docente e técnico- administrativo - pedagógico, segundo tipo de escolas - 1979...	150



12- Critérios para constituição do cargo de Supervisor escolar segundo o número de turmas.1979.....	152
13- Critérios para constituição do cargo de Orientador Educacional segundo o número de alunos - 1979.....	152
14- Demonstrativo da evolução do número de professores em relação ao número de alunos matriculados e escolas construídas - período 1979-1984.....	153
15- Critérios de lotação de professor normalista auxiliar - 1984.....	154
16- Distribuição da carga horária semanal em horas-aula, de acordo com o número de turmas do regente de CAC/SL-1984.	156
17- Critérios de lotação de professores regente de CAC e SL-1984.....	157
18- Critérios para lotação do professor de Educação Física e recreacionistas nas escolas de Pré a 8ª série da RMEC - 1984.....	158
19- Demonstrativo do quadro de pessoal do magistério, por cargo e função - outubro de 1984.....	161
20- Demonstrativo do quadro de pessoal do Departamento de Educação - Função: 1983-1984.....	163
21- Demonstrativo do quadro de pessoal do Departamento de Educação-lotação por Diretoria: 1983-1984.....	164
22- Distribuição do pessoal docente técnico e administrativo de 1ª a 4ª série segundo a habilitação -1983.....	166
23- Distribuição dos recursos humanos do Departamento de Educação, por grau de formação -1985.....	167
24- Demonstrativo do quadro de recursos humanos do Departamento de Educação segundo o regime de trabalho - junho de 1979.....	168

## LISTA DE SIGLAS

CAC	Centro de Artes Criadoras
DE	Departamento de Educação
DEE	Diretoria de Educação
DEE-T	Divisão de Treinamento Pedagógico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos
RH	Recursos Humanos
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SEPLAN	Secretaria do Planejamento
SL	Sala de Leitura

## RESUMO

Este estudo analisa aspectos que envolvem o desenvolvimento de recursos humanos para a educação numa perspectiva de Educação Permanente, para uma " *Escola Aberta*", como fatores de melhoria da qualidade de ensino.

O documento motivador desse estudo foi a Proposta de uma Política de Educação para uma " *Escola Aberta*", implantada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba e incluso no Plano Municipal de Educação, período 1983-1986.

" *Escola Aberta*" é uma proposta de educação que visa à interação entre professor, aluno, comunidade; é a escola que assume o compromisso com os interesses das camadas populares, a partir da dimensão política da educação e seu processo de democratização.

A dimensão política da educação é analisada sob o enfoque dos intervenientes históricos, econômicos e sociais que determinam o processo de democratização do ensino, no Brasil, nos dias de hoje.

São questionados aspectos relativos ao acesso e permanência, na escola, das crianças oriundas das camadas populares, e a garantia de que essas crianças se apropriem do saber elaborado pelas classes dominantes.

Esses aspectos estão ligados ao problema da competência do sistema

escolar que enfrenta o desafio do fracasso e da evasão das crianças das camadas populares, e que reclamam, dos responsáveis pela educação, um novo posicionamento no sentido de produzir a democratização do ensino.

A necessidade e exigências de transformação da sociedade supõem a presença significativa do professor, cuja ação pedagógica exige uma instrumentalização teórico-prática para que promova um ensino com competência.

Esse novo projeto do fazer-pedagógico deve acontecer no âmbito da escola, da qual se procura definir o próprio papel na sociedade brasileira, a sua função social e política, sem esquecer o ponto de partida que são as experiências e a realidade dos educandos.

A necessidade de uma nova relação entre educadores e educandos leva à redefinição da ação pedagógica do professor, uma prática exercida com competência técnica e política, que permita realizar, da maneira mais satisfatória, a escola brasileira de hoje.

A competência é a base que permite ao professor adquirir uma visão do magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com os interesses das camadas populares. Se a competência não existe, é preciso criá-la, partindo de condições existentes, discernindo-se onde e como atuar junto ao professor, a fim de ajudá-lo a preparar-se para uma melhor atuação na realidade da escola.

O aperfeiçoamento do professor transforma-se num processo contínuo de formação, desenvolvido sob o enfoque de educação permanente.

Fundamentando-se em autores como GADOTTI e FURTER, procura-se demonstrar que a necessidade de preparação de recursos humanos na educação é parte de um processo de educação contínua, implementado a partir de projetos de aperfeiçoamento de recursos humanos.

O projeto de aperfeiçoamento de recursos humanos desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba está consubstanciado na proposta de uma " *Escola Aberta*", com o perfil de um educador voltado aos interesses e necessidades das camadas populares; que exercita a crítica como forma de rever e repensar a função sócio-político da escola e que coloca, na prática, a sua concepção de educação.

O presente estudo identifica aspectos que devem ser enfatizados no processo de desenvolvimento de recursos humanos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, num contexto de " *Escola Aberta*". Tais aspectos devem possibilitar o aperfeiçoamento contínuo do educador, levando-o a um compromisso político com as camadas populares, destacando a recuperação da competência técnica do educador e conscientizando esse educador de que a educação é algo permanente, e que cada um é responsável pelo seu auto-aperfeiçoamento.

## SUMMARY

This study analyses aspects related to the development of human resources for a education in a perspective of permanent education for a "*Escola Aberta*", as factors to improve the quality of teaching.

This study was inspired on the Proposal for Policy of Education for a "*Escola Aberta*" implanted by the "Rede Municipal de Ensino de Curitiba" and included in the Municipal Plan of Education for 1983-1986.

"*Escola Aberta*" is an educational proposal that aims the interaction among teachers, students and community; the school associates its assumes interests with those of the popular classes, based in a policy dimension of education and its democratization process.

The political dimension of education is analysed under evidences of historic, economic and social interferences which determine the democratization process of teaching in Brazil nowadays.

A discussion is presented regarding aspects of the school entrance and permanence by children from popular classes as well as the guarantee for these children that they learn the knowledge made up by a dominant class.

These aspects are related to the problem of competence of teaching system which face the challenge of failure, and the issue of children from the popular class. This class ask to those responsible for education that they demonstrate a new position in order to produce the democratization of the teaching process.

The needs and demands of a society transformation presupposes the significant presence of teacher, whose pedagogical actions demand a conceptual and practical instrumentalization in order to promote a teaching with competence.

This new project of pedagogical action must come about in the school, which attempts to define its own role in the Brazilian society, and its social function and policy, holding as base line the experiences and reality of students..

The need for a new relation between teachers and students demands a new definition about pedagogical action, an exerted practice with a technical and political competence with permits the fulfillment in a satisfactory manner of the actual Brazilian school.

Competence is the basis that allows the teacher to develop a more complex view of teaching and policitally more involved with the interests of the popular class. If there ins't a competence, it's necessary to create it, beginning from old conditions, discerning where and how to act, in order to act well according to the reality of school.

The teacher improvement transforms itself into a continuous process of development under the principle of a permanent education.

Based in authors like GADOTTI and FURTER, it is attempted to demonstrate that the need for a preparation of human resources in education is part of a continuous process of education, complemented through projects of improvement of human resources..

The project of improvement developed by " Rede Municipal de Ensino de Curitiba" is identified in the proposal about " *Escola Aberta*",with the profile of a educator concerned with interests and needs of the popular class; a school that exercises the criticism as a way of reviewing and re-thinking social and political function of the school; a school that puts into practice its conception of education.

The present study identifies aspects that must be emphasized in the process of improvement of human resources at the " Rede Municipal de Ensino de Curitiba" in a context of " *Escola Aberta*". Such aspects must give possibilities to a continuous development of the educators,leading him to a continuous political involvement towards popular class,emphasizing the recuperation of technical competence of educator and giving him conscience that the education is something permanent and each individual is responsible by is own improvement.



*" A parte mais difícil na formação de um professor é torná-lo um estudioso constante, um eterno aprendiz".*

*Miss Helen Parkhurst*

## CAPÍTULO I

## APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A situação educacional do Brasil nos dias de hoje tem merecido amplos estudos para verificar suas deficiências, crises, implicações e perspectivas.

A escola é altamente criticada pela sua ineficiência e ineficácia. Questiona-se quais os intervenientes causadores dessa situação crítica que refletem, acima de tudo, o grave problema que é a escola operando a seletividade e a exclusão, construindo o fracasso da criança das classes populares.

A falta de domínio do conteúdo do currículo, do manejo da situação de ensino, o não saber ensinar dizem respeito à falta de competência técnica do professor, que é um dos dois elementos que, segundo NAMO DE MELLO, atuam de forma indissociável nesse processo de seletividade e exclusão. O outro é a representação ideológica que se faz das camadas populares e de suas crianças, a qual vai servir de alibi poderoso para descomprometer a escola do fracasso dessas crianças, como desculpa para não assumir responsabilidades.<sup>1</sup>

Na pesquisa efetuada por BRANDÃO, o professor é apontado como um dos elementos fundamentais na contribuição da escola para o fracasso das crianças pobres, quer pela formação inadequada que recebe nas escolas de magistério, quer pela deficiência da sua prática pedagógica frente a essas

crianças das classes majoritárias.<sup>2</sup>

A formação do professor educador tem seus reflexos sobre a melhoria da qualidade de ensino. Se essa qualidade não vem acontecendo como se espera e como o demonstram as inúmeras pesquisas que vêm sendo realizadas para se detectar as causas do fracasso da atual política educacional brasileira, convém que se questione, então, a qualificação do professor, sobre quem recai a grande parcela de responsabilidade na melhoria do processo educacional.

Como agente condutor do processo educacional, o professor, numa forma mais restrita, deve ser capaz de selecionar e organizar os conteúdos curriculares de modo mais consistente do ponto de vista social, político, psicológico e lógico e, a partir daí, de adequar as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação, tendo sempre presente os objetivos propostos norteadores do seu trabalho, que têm no aluno o ponto de partida e de chegada.

Numa forma mais ampla, o professor deve estar preparado para assumir com competência crítica as tarefas pedagógicas de caráter político-social que lhe cabem cumprir e que implicam numa habilidade de adaptação de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação da realidade da clientela escolar; a criação de recursos de ensino adequados às demandas específicas de cada unidade; a participação nas decisões mais amplas do planejamento e avaliação curricular.

Como da preparação do professor depende, sobremaneira, a eficiência da escola, sem se desconsiderar o efeito de outros aspectos sobre ela, há que se atentar para a preparação de um profissional capaz de tomar decisões relativas às atividades do processo educacional, para que este processo se efetive com o máximo de eficiência e em menor tempo.

A análise da atuação do professor frente a um contexto social, no qual está inserida a escola, tem merecido uma série de pesquisas (NAMO DE MELLO, ZAIA BRANDÃO, NEIDSON RODRIGUES) que evidenciam um distanciamento entre o embasamento teórico e a prática entendida como compreensão desse contexto. Esse problema do distanciamento estende-se aos professores que recebem, nos cursos em que se formam, um excesso de especialismo e de teoria restritos a sua área de atuação, que os afasta das questões políticas que fundamentam os processos educacionais. Perdem, os professores, desse modo, a visão da totalidade do social, alienam-se, o que empobrece e esvazia sua prática profissional.

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre o problema de os cursos de formação para o magistério não estarem fornecendo a preparação necessária ao futuro professor. A esse respeito, WARDE, numa abordagem histórica, enfoca a década de 70 quando os cursos para o magistério a nível de 2º Grau foram se descaracterizando e se despersonalizando, sendo um dos motivos apontados para tal fato a implantação da profissionalização introduzida pela Lei nº 5692/71.<sup>3</sup>

A autora da pesquisa citada comenta que a habilitação para o magistério, sob o ponto de vista qualitativo, tem se revelado inespecífica tanto a nível de 2º Grau quanto nos Cursos de Pedagogia. Em ambos os casos, o futuro professor não tem recebido uma preparação cuidadosa nem segura para atuar junto a alunos de 1º Grau e neles desenvolver habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo.

Por outro lado, verificou-se naquela pesquisa que um número significativo de professores que hoje lecionam nas habilitações de magistério de 2º Grau e no curso de Pedagogia, não tem formação nem experiência didática referente ao 1º Grau, sendo possivelmente, dois fatores, entre muitos, que

estariam ligados aos problemas da formação do futuro professor, referidas no parágrafo anterior.

Nas escolas municipais de Curitiba, em pesquisa realizada pelo IPPUC (1982) sobre o " *Abandono e reprovação na 1a. série*", junto aos professores, 54% dos informantes afirmaram que não receberam no curso de formação, preparo específico para orientar a aprendizagem das crianças das classes populares.<sup>4</sup>

Aqueles mesmos professores citaram o fato de os cursos não os prepararem para atuar com aquelas crianças, embora devessem fazê-lo, pois os interesses e necessidades destas são, são completamente diferentes dos da criança abstrata que geralmente se estuda nos cursos. A crítica se estendia, também, aos concursos que os selecionavam sem levarem em conta a compreensão e sensibilidade à clientela com que iam trabalhar e sua experiência cultural, não avaliando desse modo, se estavam aptos ou não para atender crianças de classes sociais menos favorecidas.

Também no mesmo contexto, um levantamento sobre os níveis de formação e qualificação dos professores das escolas da Rede Municipal de Ensino, realizado em 1983 pela Divisão de Treinamento Pedagógico (DEE-T) da Diretoria de Educação (DEE) do Departamento de Educação (DE) da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), aponta como causas das dificuldades encontradas por aqueles professores frente às crianças da 1a. a 4a. série, a formação em outros cursos de 2º Grau que não o de magistério. A presença desses professores sem habilitação específica no Quadro de Magistério de 1a. a 4a. série da RMEC se explica pelo fato de que, a partir de 1980, os concursos públicos passaram a não exigir a referida habilitação para ingresso na carreira de professor regente de 1a. a 4a. série, sendo essa substituída pela licenciatura de 3º Grau.

Uma vez que professor é o agente mais diretamente relacionado à ação educativa que se desenvolve na escola, isto exige, em todos os níveis de administração, a implantação de uma política de aperfeiçoamento do professor na condução do processo educacional em sentido amplo, bem como a discussão, pelo professor, das questões pedagógicas e administrativas da vida escolar.

Essa preocupação com o redimensionamento da preparação dos recursos humanos que atuam no setor educacional, transparece nos documentos que divulgam as diretrizes de governo, a nível federal, estadual e municipal, em que se evidencia o objetivo da promoção do aperfeiçoamento dos professores com vistas a um ensino melhor, um ensino com qualidade.

A nível federal, o artigo 38, Capítulo V, da Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que trata dos professores e especialistas, esclarece que o aperfeiçoamento e atualização constantes dos professores e especialistas de educação devem ser estimulados pelos sistemas de ensino, mediante planejamento apropriado.<sup>5</sup>

E o artigo 43, alínea b, do Capítulo VI da referida Lei, que trata do financiamento, estabelece: a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços da educação deverão estar assegurados pela aplicação de recursos públicos com vistas à manutenção e desenvolvimento do ensino oficial.<sup>6</sup>

A proposta de uma *"política de valorização dos recursos humanos"*, tendo a educação como um dos meios dessa valorização, realizada através da qualificação da mão-de-obra, do treinamento profissional é apresentada no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND - 75/79), o qual propõe um modelo brasileiro de desenvolvimento a ser consolidado através de estratégias que devem ser seguidas em torno de um modelo econômico.

Para integrar e explicitar o II PND na área da educação, o MEC formulou o Plano Setorial da Educação e Cultura e Desportos (PSECD-75/79). A idéia básica definida no documento é a *"Educação como objeto e agente das reformas sociais"* e, para tanto, *"torna-se necessário integrar o projeto educativo no projeto de desenvolvimento global"*. Sendo a Educação *"considerada como investimento"*, necessita-se de maior eficiência na formação de profissionais a fim de aumentar a produtividade e assegurar *"o prosperar contínuo da sociedade"*. Dentre os objetivos permanentes do PSECD está, pois, o *"aperfeiçoamento de recursos humanos para educação e cultura"*, através de cursos de habilitação, aperfeiçoamento e atualização.

O PSECD justifica esse projeto pela amostragem da situação de problemas considerados graves tais como: o número elevado de professores leigos, retenção na 1ª série, distorção idade/série, carência de pessoal docente e de especialistas. Assim, o referido projeto, na perspectiva de seu objetivo amplo que é a preparação de recursos humanos, promove tanto o reajuste da situação dos professores leigos através dos cursos de habilitação, quanto o desenvolvimento dos professores já habilitados por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização.

A nível estadual, também se evidencia a preocupação com a capacitação de recursos humanos para a educação consolidada com a criação do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná (CETEPAR), o qual tem

*"desenvolvido atividades de formação e de desenvolvimento humanos atuantes no Sistema Estadual de Ensino através de cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização, de seminários, simpósios e encontros de caráter educacional, de intercâmbio de experiências com or-*



*ganismos nacionais e internacionais no campo da educação e de atendimento a Centros de Ensino e de Formação Profissional".<sup>7</sup>*

A nível municipal, a política de educação da RMEC, presente no Plano de Ação 83/86, tem como principais objetivos o funcionamento da escola como elemento ativo da mudança social, a democratização política, especialmente para a população periférica e de baixa renda, e a promoção dos educandos através de um ensino melhor.<sup>8</sup>

Reconhecendo-se que uma educação com qualidade está seriamente condicionada pelo desempenho dos recursos humanos ligados à educação, há de se considerar a importância do estabelecimento de condições para o aperfeiçoamento dos profissionais da área, particularmente em termos de capacitação e atualização. Isto porque uma educação voltada para os interesses do povo (democratização da educação), exige profissionais preparados para enfrentar os problemas da escola, no âmbito de uma política comprometida com os recursos humanos da educação.

Nesse sentido, alunos, pais, professores e a própria comunidade devem ser estimulados a participarem do processo educacional diretamente, visando à melhoria da qualidade da educação no Município.

Nas três propostas que divulgam as diretrizes de governo, apresentadas anteriormente, evidencia-se a grande preocupação por uma melhoria na qualidade de ensino, qualidade essa relacionada a uma melhor preparação do professor advinda da implantação de uma política de desenvolvimento de recursos humanos para a educação.

A melhoria de ensino buscada ansiosamente pelo governo relaciona-se, dentre outras variáveis, com a distribuição de oportunidades educacionais compatíveis com os interesses e necessidades da maioria da população, com a ampliação e redistribuição de recursos para a educação e ao desenvolvimento dos recursos humanos no sentido amplo de valorização da reflexão, da criatividade, do julgamento autônomo, da crítica, da auto-realização.

Na concepção de desenvolvimento de recursos humanos, o fundamental para as atuais estratégias de desenvolvimento é de que as atividades do indivíduo sejam organizadas em função das finalidades objetivas. Passa a ser vital, portanto, que o professor adquira competência para essa atividade, não no sentido restrito de ser treinado para desempenhar funções, mas mediante desenvolvimento contínuo e permanente, tornando-se cômico de que cada um é participante efetivo da realidade social, aberto à experiência.

Esse redimensionamento da concepção de desenvolvimento de recursos humanos vai refletir, diretamente, na ação educacional, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

A constatação de que o crescimento quantitativo da Rede Municipal de Ensino não teve acompanhamento no nível qualitativo do ensino e da prática educacional nele inserido, aliados a um depauperamento das condições sócio-econômicas da população e à configuração do atual momento histórico, leva educadores e administradores do município a repensar as questões fundamentais da educação e da sociedade a partir de uma nova postura.

A política educacional do município prevê para 1987, a ampliação da rede física escolar para até cem (100) escolas. Com isto vai ser necessária, também, a ampliação do quadro de recursos humanos procurando-se evitar, porém,

que o aumento quantitativo previsto venha a refletir, negativamente, sobre o qualitativo da educação, um dos objetivos de uma perspectiva de " *Escola Aberta*".

Como uma contribuição nesse sentido, o presente estudo analisa a questão da preparação de recursos humanos para a educação levada a efeito pelo Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba e apresenta sugestões de estratégias compatíveis com uma política de desenvolvimento de recursos humanos na perspectiva de uma " *Escola Aberta*".

## 1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Considerando-se que o desenvolvimento de recursos humanos para a educação implica uma série de fatores como por exemplo : o aperfeiçoamento do professor, elemento central do processo ensino-aprendizagem; o aperfeiçoamento do professor subentende uma ação pedagógica com competência ; a competência do professor é um fator relevante para a melhoria da qualidade de ensino; o aperfeiçoamento, visando à competência, deve ser uma ação contínua, num enfoque de educação permanente; a RMEC apresenta uma proposta de desenvolvimento de recursos humanos num contexto de Política de Educação para uma " *Escola Aberta*", propõe-se como problema deste estudo

*" verificar que aspectos devem ser enfatizados no processo de desenvolvimento de recursos humanos na RMEC, num contexto de Escola Aberta, que possibilite uma ação pedagógica, com competência, para a melhoria da qualidade de ensino".*

## NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup> NAMO DE MELLO, Guiomar. Educação Escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. Revista AN-DE. São Paulo, 3 (6): ju/83 p.6

<sup>2</sup> BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 65 (149):191, jan/abr.1984 p.191

<sup>4</sup> INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. Setor de Planejamento Social. Supervisão de Planejamento. Abandono e reprovação na 1ª série em escolas municipais de Curitiba. 1982 mimeo

<sup>5</sup> AZEVEDO, Neíza Dias da Cruz. Produtividade na escola: as contribuições de administração. Rio de Janeiro, Editora Rio, 1977 p.122

<sup>6</sup> id. ibid. p.123

<sup>7</sup> RODA, Marilda Leal. Atribuições do programador que atua em agências de desenvolvimento de recursos humanos para a educação. Curitiba, UFPR, 1981 dissertação de mestrado p.5

<sup>8</sup> CURITIBA. Prefeitura Municipal. Departamento de Educação. Plano de Ação 1983-1986. 1983 mimeo

## CAPÍTULO II

## REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo estabelece o referencial teórico para o estudo proposto que visa a análise da questão da preparação de recursos humanos para a educação como fator de melhoria da qualidade do ensino, numa proposta de Escola Aberta.

Concebendo-se ESCOLA ABERTA como *"a escola que oportuniza aos membros da comunidade transmitir suas experiências numa relação de troca"*, seus principais componentes - professor, aluno, comunidade - interagem com o objetivo de propor alternativas para uma educação coerente com a realidade vivida pelo aluno e com a preocupação deste aluno para transformar o social.<sup>1</sup>

Para a compreensão da interação desses componentes - professor, aluno, comunidade - é feita uma análise a partir da dimensão política da educação e seu processo de democratização, quando são questionados aspectos sociais, políticos, econômicos que influenciam o educacional.

Dessa análise da educação destacam-se o papel da escola na sociedade brasileira atual, exercendo sua função política e social e a figura do professor como o agente principal do processo pedagógico.

Salienta-se a necessidade de um novo perfil de educador escolar, que expresse uma presença significativa para o aluno, entendendo esse edu-

cador, ao nível sócio-político, que, se a realidade fundamental de nossa sociedade são as classes sociais, ele como educador, inevitavelmente sempre estará a serviço de uma dessas classes.

Assim, procura-se demonstrar a necessidade de recuperar a competência técnica e política do professor, com sólida formação teórica, num enfoque de educação permanente, o que vai determinar a preocupação com um maior e melhor preparo de recursos humanos para a educação, para atuar numa política de "Escola Aberta".

## 2.1 A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E SEU PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

*" A educação deve ser a prática social que possibilite ao homem conhecer-se , promover-se e interar-se com seu meio e com o mundo, de forma a analisá-lo criticamente e intervir criticamente , transformando-o" <sup>2</sup>*

No contexto do documento " *Proposta de Política de Educação para uma Escola Aberta*", motivadora do presente estudo, são princípios norteadores: a democratização da educação, a reavaliação sistemática da educação e a sistematização e operacionalização da educação para a subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação.

Esses princípios norteadores subentendem que *"educar é uma ação conjunta, cooperativa, decisória e participativa!"<sup>3</sup>*

Para melhor compreensão da dimensão política da educação, necessário se faz uma análise do processo de democratização da educação no Brasil ,

seus intervenientes históricos, econômicos e políticos, que resultam na determinação de um novo "fazer" pedagógico.

Os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto histórico em que se situam, principalmente quando se pretende a eficiência do sistema educacional.

A situação educacional está relacionada a interesses econômicos de grupos dominantes da sociedade, interesses que se traduzem em programas e ações políticas. Assim, a filosofia e os planos educacionais contêm justificativas políticas ocultando as necessidades econômicas que as embasaram.

De um modo geral os pressupostos da educação no Brasil, hoje, assentam-se na crítica feita aos projetos educacionais desenvolvidos nos últimos vinte (20) anos, quando se instalou a centralização na sociedade brasileira, atingindo a todos os setores da vida social e, conseqüentemente, ocorreu um esvaziamento dos órgãos institucionais intermediários.<sup>4</sup>

A definição da política de educação era feita junto à SEPLAN que determinava prioridades econômicas, transformando o MEC em subórgão da própria SEPLAN, como viabilizador da política de investimentos na área da educação. Isto fez com que os planos de educação se tornassem planos setoriais do PNDE.<sup>5</sup>

Planejar educação não significava, nesse período, a discussão política em torno dos objetivos e metas educacionais. Planejar a educação significava planejar as dotações existentes para cada setor e levantar, a partir daí, as ações necessárias para definir prioridades tendo em vista todos os recursos disponíveis. Estas ações têm sua explicação no fato de a



cidadania(a pólis), estar excluída do processo de decisão.<sup>6</sup>

Dessa forma, a política educacional foi submetida aos interesses representados pela política de desenvolvimento econômico.

Criaram-se, assim, certos mitos na educação, como o da democratização, igualdade de oportunidades educacionais, acréscimo das possibilidades de ascensão social que dificultam a análise das desigualdades educacionais como reflexos naturais de um processo capitalista de produção que, para sua manutenção, depende dessas desigualdades.

O que se chamou de modelo econômico brasileiro tem alguns traços marcantes, segundo PEDRO DEMO, tais como

*"atitude aberta diante do capital estrangeiro e a característica de um mercado mais voltado para os padrões de consumo externo do que interno".<sup>7</sup>*

Esses traços explicam, em parte, *"a tendência concentracionista de renda"*, admitida no II PND e a *"cada dia temos mais indicadores que nos revelam uma sociedade cada vez mais desigual!"*.<sup>8</sup>

Toda problemática existente em nossa educação é uma *"decorrência de nosso nível de desenvolvimento globalmente insuficiente e parcialmente muito desigual!"*. Ela expressa o processo social marcado historicamente por choques, avanços, retrocessos e que, por tudo isso, nem sempre foi um processo social tranquilo.<sup>9</sup>

Assim, vivemos numa sociedade capitalista dependente por ter alto índice de exploração da força de trabalho e por necessitar cada vez mais dos investimentos estrangeiros para movimentar sua economia. De maneira geral, podemos dizer que se trata de uma sociedade onde

*"ricos e pobres, que tipificam classes distintas, têm acesso desigual tanto aos meios e instrumentos de produção de sua existência, quanto à partilha dos recursos da sociedade e às decisões sobre a alocação dos mesmos".* <sup>10</sup>

Esses aspectos nos levam à discussão sobre as funções da educação numa sociedade capitalista, que, segundo GUILHERMO GARCIA, são as seguintes:

a. manter em funcionamento e aperfeiçoar o sistema produtivo e as relações de produção vigentes através da preparação de mão-de-obra, formação de técnicos e pesquisa científica;

b. assegurar a conservação e vigência do atual sistema jurídico e político da sociedade capitalista, especialmente por meio da formação de trabalhadores manuais (docentes, profissionais, forças armadas, etc.);

c. conservar e difundir as ideologias dominantes através dos métodos, estrutura e organização do próprio sistema educacional.<sup>11</sup>

Sugestões que permitem perceber como a educação coloca-se a serviço dos interesses dominantes da sociedade de classes estão presentes, segundo FREITAG, nos trabalhos de BOURDIER & PASSERON, quando salientam a dimensão da *"violência simbólica"* contida no sistema de ensino, o de ALTHUSSER ao caracterizar a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e as inves-

tigações concretas de ESTABLET & BAUDELLOT. Esses estudos procuram salientar que o sistema de ensino não apenas cria uma mão-de-obra disponível e necessária ao capital, mas também inculca formas de ser, pensar e agir.<sup>12</sup>

Dessa forma, pode-se "*situar o sistema educacional dentro da dinâmica da reprodução ampliada do sistema social global*".<sup>13</sup>

Há duas classes que formam a sociedade: a daqueles que trabalham e a de uma minoria que se beneficia do trabalho; - assim, em decorrência, temos uma educação burguesa e uma educação popular. Enquanto sistema a educação defende a classe que está no poder.

Decorre daí a preocupação de vários autores, entre os quais RODRIGUES, levantada com a questão de

*"como pensar em um projeto de construção de um país, de uma grande potência, marginalizando a maior parte da população à aquisição de um mínimo instrucional?"*<sup>14</sup>

A possibilidade de encarar as contradições da educação de um ponto de vista libertador, dinâmico e não apenas como reproduzidor das relações de produção, é indicada por GRAMSCI, segundo FREITAG, cujo referencial teórico tanto permite a análise, explicação e crítica de uma sociedade historicamente estabelecida, como oferece os instrumentos para pensar e realizar uma nova estrutura societária, com o auxílio da escola e das demais instituições da sociedade civil (igreja, sindicatos, escolas, clubes, meios de comunicação de massa).<sup>15</sup>

Já BEISIEGEL, defendendo a expansão da escolaridade no contexto de uma política educacional democratizadora, conclui:

*Certamente é possível e necessário diagnosticar e submeter à crítica tanto as desigualdades que insistem em permanecer quanto as distorções ideológicas comprometidas com a sua manutenção no interior do sistema de ensino e, ao mesmo tempo, reconhecer e apoiar as orientações democratizadoras da política educacional, nas iniciativas dedicadas à ampliação da rede de escolas, nas providências voltadas à reforma das características não igualitárias interna ao ensino e nos procedimentos adotados com a finalidade de suavizar, dentro da escola, os efeitos educacionais negativos de condições sociais, culturais e econômicas definidos fora da escola.<sup>16</sup>*

A partir dessa afirmação, a democratização da educação não pode ser confundida com expansão da rede escolar, com a democratização de acesso. Isso porque, além de garantir o acesso à escola, é importante a permanência e o aproveitamento das crianças oriundas de camadas populares para que elas se apropriem do saber que a classe dominante elaborou, para que tenham acesso aos conteúdos produzidos historicamente na relação entre as classes sociais.

Apesar de ampliadas as vagas, não se seguiu uma política no sentido de tornar o sistema escolar competente para aqueles que dependem exclusivamente da escola para a aquisição de conhecimentos e habilidades socialmente valorizadas. É nesse contexto que deve ser pensado o fracasso escolar, sa-

liando a estreita correlação entre o nível sócio-econômico familiar dos educandos e suas possibilidades de desempenho.

A discussão sobre democratização da educação é muito complexa numa sociedade capitalista e como afirma NAMO DE MELLO,

*se o ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso em igualdade de condições, o problema de democratização de ensino é antes de tudo político, não pedagógico. Sua solução definitiva está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcendem os limites da ação da escola.<sup>17</sup>*

O modelo econômico brasileiro, concentrador de renda, reflete-se violentamente na distribuição de oportunidades educacionais, que possui distorções geográficas acentuadas, concentrando maior número de recursos na Região Sul, enquanto as Regiões Norte e Nordeste têm a localização das maiores carências, mas permanecem ignoradas.

Verifica-se que as políticas de distribuição dos recursos da sociedade, nas últimas décadas, têm revelado que se constituem em mais um mecanismo de distribuição desigual de recursos públicos.

Há um decréscimo vertiginoso na dotação de verbas públicas em educação, o que sugere serem esses recursos canalizados para setores mais aderentes ao capital e que garantem a sua exploração. É imprescindível que o Estado garanta as verbas suficientes para financiar a educação em todos os níveis, não só ampliando como reestudando sua adequada aplicação.

É insuficiente a base tributária de que dispõem os estados e municípios para o atendimento dos encargos oriundos da educação fundamental, pela qual foram responsabilizados com a Lei nº 5692/71.

Devem, pois, principalmente, os educadores, posicionar-se quanto a essas distorções, para evitar uma tendência que se observa no Brasil quanto ao barateamento da educação destinada às camadas populares.

O fracasso escolar está muito relacionado ao barateamento do ensino, por serem ambos consequência do modelo econômico brasileiro pós-1964, uma vez que a evasão e a repetência, que excluem da escola brasileira dois terços (2/3) da população em idade escolar obrigatória (MEC), tornam ilusória a economia que se diz ter ao oferecer um ensino deteriorado.

O problema da evasão e repetência no 1º Grau reforça a questão da seletividade social dentro da escola, além de onerar o sistema com a crescente inflação dos custos da educação de 1º Grau. Isto agrava também o custo social, pois um número significativo de alunos sai da escola sem sequer ter aprendido a ler e a escrever.

Segundo pesquisa realizada em 1978, no Rio de Janeiro, a repetência aumenta em 62% o custo da escolaridade. E quanto à evasão,

*"podemos propor a hipótese drástica mas não totalmente irrealística de que se perde o investimento feito naqueles que abandonaram a escola após muitos poucos anos".<sup>18</sup>*

Assim, deve-se defender um ensino público, gratuito e eficiente para as classes populares, não só porque lhes é fundamental pela importância social e pela elevação cultural que representa, como também para evitar ônus excessivo que o fracasso escolar impõem aos recursos públicos.

Desse modo, justificam-se os gastos e as medidas que tenham por objetivo a oferta de um ensino de qualidade em sua essência, forma e gestão, que tenham, como indicadores, professores eficientes, currículos adequados, conteúdos de acordo com a realidade de vivência da criança.

Segundo GADOTTI, há necessidade de se definir a importância da educação para justificar os motivos de investimento em educação e suas finalidades. Quando se analisa o "para que" e "para quem" a educação serve, relacionam-se esses dados imediatamente com um "tipo de sociedade, pois é um processo que está dentro da sociedade".<sup>19</sup>

Analisa-se a

*"esperança da prática de uma nova educação que, de algum modo, aponte para um novo mundo, e que comece, portanto, por reinventar essa própria prática pedagógica, através de incluir o sentido de uma verdadeira luta política de um verdadeiro trabalho de educador".<sup>20</sup>*

No dizer de NAMO DE MELLO, "pensar a educação escolar brasileira hoje é pensar seu papel no atual momento de transição política do país" e para o qual muitos de nós educadores darão sua contribuição participando do projeto educacional de "um poder público mais democrático".<sup>21</sup>

Para que ocorra a possibilidade de constituição de uma nova sociedade democrática, é preciso uma nova política educacional fundada no princípio da participação social, apoiada na democratização das relações do poder e das decisões relativas à ação do Estado e de seus agentes. Isto exige, no entanto, a

*"revisão do papel e da função da educação e dos diversos agentes que organizam o sistema educacional".<sup>22</sup>*

Se a educação é importante no sentido de proporcionar aos indivíduos o acesso aos bens culturais; preparar para o trabalho e ao exercício das funções políticas solicitadas pela sociedade; forçar a criação e manutenção de uma instituição especializada (escola) para fornecer as informações mínimas e a preparação para a vida social, e, se a constituição da escola decorre das necessidades da própria sociedade, então a educação se converte num direito dos indivíduos e num dever de toda a sociedade.

O processo de democratização da escola e da sociedade é, essencialmente, um processo histórico que vai depender do nível de organização e do direcionamento que forem dados a esse processo. Essa democratização acontecerá, segundo RODRIGUES, quando *"todos desenvolverem ações concretas na história, na sociedade e na escola, no sentido de produzi-la"*.<sup>23</sup>

Se, porém, a prática da escola não for democrática, se os componentes curriculares forem manipulados por pessoas sem capacidade de socializar as exigências democráticas por medo da perda da *"autoridade"*, então o discurso democrático revelar-se-á inócuo.



Enfim, para produzir propostas para a nova realidade histórica, a educação deve lançar mão da ação das lideranças políticas e educacionais que, compreendendo o movimento da história, criem espaços para a manifestação democrática para a consolidação e incorporação na prática educativa de formação do espírito cooperativo capaz de despertar, em cada cidadão brasileiro, o seu senso de capacidade de intervenção na realidade.

## 2.2 A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA DO PROFESSOR NO CUMPRIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DA ESCOLA

A ação pedagógica, conduzida no sentido de preencher necessidade e exigências de transformação da sociedade, supõe a presença significativa do professor, em um novo projeto de fazer pedagógico, que dele vai exigir uma boa instrumentalização teórico-prática, para um ensino com competência.

Para uma análise da prática do professor na atual conjuntura escolar, faz-se necessária, antes de tudo, uma definição muito clara do próprio papel da escola na sociedade brasileira, da competência da escola, da inter-relação escola-comunidade e das expectativas da sociedade para com a escola, uma vez que é sobre essa escola que a ação competente do professor far-se-á sentir.

### 2.2.1 A função social e política da escola

A escola é uma instituição com tradições seculares, que vem atravessando um período de busca contínua de inovações e de novas idéias e projetos, fatores esses intervenientes na dimensão intrínseca da finalidade da escola, que é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado.

O movimento em favor da valorização da escola pública passou por períodos diferenciados. Isto permite compreender que a ação pedagógica acompanha as formas pelas quais a sociedade é organizada e que sendo essa escola uma manifestação da sociedade na qual as relações são de contradição, essa contradição também existe na escola.

A escola, tal qual nós a conhecemos, é uma instituição muito recente na história da humanidade tendo sido proposta pela primeira vez, no âmbito de sua política oficial, somente nos primórdios da Revolução Francesa, em função dos objetivos e necessidades desse movimento no sentido de estabelecer, para os países burgueses, uma política voltada para a universalização da educação, a fim de que a escola pudesse cumprir sua função de formar o cidadão para o exercício pleno da cidadania.

No Brasil, o pleito de educação para todos, com uma escola pública, gratuita e universal, surgiu em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no qual eram difundidas as idéias da escola democrática, baseada na filosofia progressista de JOHN DEWEY.<sup>24</sup>

Segundo SERPA,

*"somente a Constituição de 1934 incorporou os princípios de educação como direito de todos e dever do Estado, em decorrência do Manifesto dos Pioneiros".<sup>25</sup>*

Parte substancial dessa legislação de ensino é absorvida pela Constituição de 1937, que, no seu artigo 129, introduz o ensino profissionalizante para as classes "*menos privilegiadas*" e dispõe, ainda, sobre a obriga-

toriedade das indústrias e dos sindicatos criarem "escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros".<sup>26</sup>

Após o período do chamado Estado Novo (1937-1945), foi instituída a estrutura básica do sistema educacional de ensino vigente, em linhas gerais, até hoje. Estabeleceu-se uma uniformidade de currículo visando a promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica vigente.<sup>27</sup>

O movimento da escola pública brasileira que perdurou até 1961, representou um momento importante na história da educação.

Em 1960, Fernando Henrique Cardoso declarava, segundo LIBÂNEO:

*"É ela (a escola pública) que pode desempenhar um papel ativo no desenvolvimento do país, por meio de um ensino de base técnica ao lado de uma educação inspirada por uma concepção de homem e da sociedade impregnada nos valores realmente humanísticos que a civilização pôde elaborar no decorrer da aventura humana na história, a começar pela convicção de que a sociedade e o homem, enquanto ser cultural, são produtos da própria atividade humana".<sup>28</sup>*

Ainda na primeira década de 1960 surgiram os movimentos de educação popular, empenhados em articular-se com os interesses populares e a um projeto de transformação social.<sup>29</sup>

No entanto, os planejadores da educação brasileira, após 1967, passaram a imaginar que a função da escola era apenas para a formação de traba-

lhadores para o mercado de trabalho, mercado esse a ser definido pelos planejadores do desenvolvimento social do Brasil. Isto é, passaram a encarar um dos aspectos da função da escola que é a preparação do trabalhador para o exercício de sua própria sobrevivência como sendo a única função da escola. A própria Reforma da Universidade (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau (1971) estabelecia isso como caráter privativo e primeiro da escola: a preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Esse é o aspecto mais discutido da lei. Os objetivos oficiais fixados na lei e reforçados pelo Parecer 76/75 foram assim explicitados pelo documento *"Do ensino do 2º Grau - Leis - Pareceres"*, editado pelo MEC- DEM, em 1975:

*"1º- mudar o curso de uma das tendências da educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e, sim, de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;*

*2º- beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa".<sup>30</sup>*

Analisando o primeiro objetivo, verifica-se que o mesmo preenche a função de reprodução das classes sociais, pois a hierarquização da educação formal estaria assim mais fundamentada.<sup>31</sup>

A profissionalização com terminalidade asseguraria a contenção de estudante ao nível superior, estabelecendo-se, então, a reprodução das relações de classe. Os alunos, sem condições para estudar, vêm-se forçados a ingressar no mercado de trabalho. Permanecem nos cursos superiores aqueles cujos pais podem financiar os estudos.

O segundo objetivo corresponde à necessidade crescente do sistema de ensino de cumprir sua função de reproduzidor da força de trabalho.

Já por volta de 1980, o amadurecimento da consciência crítica dos educadores propicia a denúncia do caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutoras e a contestação da pedagogia liberal capitalista e advogam as possibilidades do trabalho pedagógico, não apenas valorizando a escola pública, mas, também, empenhando-se numa melhoria da qualidade da escola enquanto espaço de difusão do conhecimento.<sup>32</sup>

Entretanto, o *"aparecer da escola brasileira sempre coexistiu com a seletividade econômica que ela operou e opera na sua clientela"*. Tendo sua matriz no pensamento liberal a escola foi apresentada como promotora da igualdade social na medida em que garantia a todos as mesmas oportunidades de ascensão social.<sup>33</sup>

Mesmo com a expansão econômica e a diversificação social que se observou no Brasil, a questão da escola operando a seletividade não foi eliminada. A expansão quantitativa da escola de 1º Grau representou uma democra-

tização do ensino, enquanto permitiu o aumento de vagas e conseqüente acesso dos que eram excluídos do sistema escolar. Mas a qualidade de ensino viu-se afetada na medida em que, associada à burocratização do sistema de ensino e à escassez de recursos materiais e humanos, houve crescimento quantitativo de presença de crianças que não respondem de modo esperado à proposta metodológica da antiga escola de elite, questionando os métodos, os currículos, as formas de interação professor-aluno.

Sabemos no entanto, que a escola apresenta, internamente, as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam a totalidade do social, porque é parte inseparável desta totalidade.

Segundo NAMO DE MELLO,

*as representações acerca das relações entre educação e sociedade combinam elementos aparentemente contraditórios. De um lado, uma visão liberal do indivíduo e do seu destino social como entidade constituída de características abstratas. De outro lado, o papel da escola apenas como agência que confirma e reproduz um destino social previamente definido.<sup>34</sup>*

Todas as posições quanto à função da escola numa sociedade capitalista têm sido amplamente discutidas pelos educadores que questionam se a escola é democrática.

Sabe-se que a escola não nasceu democrática, nasceu, sim para atender aos interesses da burguesia. Sua função real é a elitização através da

distribuição desigual do saber.

A escola exerce também a função de reprodutora dos meios de produção, contribuindo, assim, para a manutenção e o desenvolvimento do estado capitalista, como afirma FREITAG:

*A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe.*<sup>35</sup>

Na análise das funções da escola atribui-se a essa e a outras instituições da sociedade civil, segundo GRAMSCI, a função dialética do "*conservar e minar as estruturas capitalistas*".<sup>36</sup>

Segundo BEISIEGEL, alguns estudiosos, embora não negando a importância da escolaridade proporcionada pelo Estado no Brasil, advertem que a escola não se teria alterado significativamente enquanto instrumento de reprodução das desigualdades sociais. O que teria ocorrido seria apenas uma mudança aparente do processo de exclusão das classes populares, visível ainda na dificuldade de acesso dessas classes aos diferentes setores de ensino.<sup>37</sup>

Os limites da democratização da escola coincidem com os limites da democracia na sociedade de classe. Da maneira como o ensino está organizado, as escolas passam mesmo a legitimar e alimentar os mecanismos das desigualdades sociais, pois no regime político vigente dos últimos vinte anos não houve participação da população e das organizações da sociedade nas decisões de acesso aos recursos da sociedade.<sup>38</sup>

No entanto, vários autores têm procurado alternativas para melhor solucionar a questão. Segundo IANNI, a cada dia percebemos que

*"lutar para o progresso da democratização da escola é lutar por alguns dos obstáculos ao progresso da democratização da sociedade global".<sup>39</sup>*

Sabe-se que não pode existir uma escola igualitária numa sociedade desigual. O próprio papel da escola em nossa sociedade é contraditório, pelo seu modo de efetuar a seletividade e ao mesmo tempo pela crítica que faz à seletividade. Se a escola fosse apenas reprodutora, não participaria da dinâmica de mudança do social, refletindo, assim, suas distorções estruturais. Por outro lado, se considerássemos a escola com autonomia absoluta, seria o mesmo que *"aceitar a ilusão liberal de que ela, por si só, poderia promover a igualdade social na medida em que oferecesse iguais oportunidades para todos se educarem".<sup>40</sup>*

Em pesquisas ligadas à qualidade de ensino, ZAIA BRANDÃO analisa a questão da efetividade ou não da escola e conclui que

*"as desigualdades de classe impostas pelas condições concretas de vida das famílias das crianças, são mantidas ao longo do processo de escolarização, por incapacidade das escolas de desenvolver um trabalho efetivo de ensino-aprendizagem".<sup>41</sup>*

Os diversos autores citados anteriormente, RODRIGUES, NAMO DE MELLO, BRANDÃO, entre outros, são unânimes em afirmar a necessidade de recuperar a



competência técnica e política da escola, para realizar bem aquilo a que se propõe que é ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos até agora excluídos. O sentido político em si da educação escolar surge na própria dinâmica de suas relações com a totalidade do social.

Para ZAIA BRANDÃO, a função específica da escola é a de *"ensinar bem, e tudo o que caracteriza o conhecimento dominante, ou melhor, a cultura por onde circula o poder, dentro da sociedade"*.<sup>42</sup>

Segundo NAMO DE MELLO, a função da escola é a de reunir, organizar, manipular e procurar transmitir *"um corpo de conhecimentos, condutas e hábitos historicamente produzidos no seio de uma sociedade determinada"*.<sup>43</sup>

Também RODRIGUES comenta a exigência do resgate da *"especificidade da escola que é a preparação do cidadão através daquilo que a escola deve fazer: ensinar"*.<sup>44</sup>

Além desse resgate do específico da ação escolar, a escola precisa ser colocada de maneira universal para atendimento, em particular, da população marginalizada. Assim, o reconhecimento das deficiências da ação escolar, numa visão mais crítica, conduz à crença nas possibilidades dessa ação para se modificar e se adequar à criança de origem econômica desfavorecida. Isto constitui uma das alternativas de esgotar as possibilidades da escola no espaço político hoje existente na sociedade brasileira: a diminuição do fracasso escolar e da exclusão e a garantia de acesso do maior número de crianças nesta escola.

A atividade educacional a ser desenvolvida pela escola é uma atividade de preparação política do aluno para a vida da cidadania, que compre-

ende a transmissão do saber através de determinadas metodologias, materiais didáticos e pessoas qualificadas para tal, com os objetivos de:

a. dotar o indivíduo da informação de valores da herança cultural a que ele tem direito de ter acesso por pertencer a uma sociedade atual; prepará-lo para ter acesso aos valores da ciência, à concepção do conhecimento, à informação científica, cultural e técnica da sociedade moderna;

b. preparar o indivíduo para a compreensão da sua realidade sócio-econômico-cultural;

c. capacitar o indivíduo a adquirir as habilidades necessárias para o exercício fundamental que é o trabalho, sem o qual ele não convive no ambiente social.<sup>45</sup>

Com o atingimento desses objetivos, a escola habilita o aluno a compreender a realidade na qual vive, a compreender o seu papel e o seu grupo social, a compreender a história da realidade social e política do país, tendo condições para participar, efetivamente, como cidadão de um processo de transformação ou mudança social a que ele tem direito.

Nesse sentido, a escola passa a ser entendida como o lugar onde o aluno recebe a preparação básica e fundamental que lhe vai possibilitar atingir todos os direitos, todo o conhecimento, toda a informação, toda a herança cultural a que tem direito e elevá-lo ao nível de participação igualitária e universal em toda a sociedade.

Entende-se, pois, que

*"A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber e laborado é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sócio-política, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura".<sup>46</sup>*

Temos, assim, uma concepção da escola moderna e do que é educação escolar.

A escola moderna cumpre sua função social de preparar o indivíduo na totalidade, como interventor concreto na sociedade na qual ele vive.

Educação escolar é a educação que se desenvolve no âmbito de uma instituição, através da organização do saber existente, na sociedade e da transmissão da herança cultural da sociedade. É a tendência da atualidade na pesquisa educacional que procura descobrir dentro da escola o que lhe é específico, não descuidando do individual nem do social, repensando a totalidade na prática escolar.

Portanto a escola, é um local onde se organiza e se transmite o saber com o objetivo de preparar o cidadão para os direitos e deveres totais da cidadania, para que ele possa participar efetivamente do processo de criação, construção e reconstrução da ordem social.

Para cumprir sua função, a escola se distribui em atividades básicas e atividades do ensino daquilo que representa a herança cultural. Mas há um ponto de partida que não deve ser esquecido: *"as experiências de vida e a realidade percebida por aqueles a quem ela deve educar"*.<sup>47</sup> A forma de operar da escola terá que ser tecnicamente adequada às características das crianças. Garantindo-se melhores condições de aprendizagem para elas, realiza-se o sentido político da escola.

Ao se tornar cada vez mais um

*"centro dinâmico da circulação do conhecimento, da produção do saber, da difusão de novas técnicas, da organização cultural",*

a escola cumpre uma tarefa que a sociedade dela espera, *"criando, como consequência, condições de superação da marginalidade a que são submetidos grupos sociais e indivíduos"*.<sup>48</sup>

Frente à expectativa que a sociedade tem para com a escola, esta deve, em qualquer momento do processo pedagógico, ter clareza de seu papel, estabelecendo objetivos para elevar o nível de compreensão da realidade por parte do aluno, incorporando a experiência e a fala do mundo do aluno, e criando uma metodologia cooperativa e solidária de trabalho entre a escola e a totalidade das pessoas que convivem e que são atendidas nessa escola, a chamada comunidade social.

Isto posto, conclui-se pela necessidade de uma nova relação entre educadores e educandos com a redefinição da prática pedagógica do professor, além de exigir domínio e método desse no processo da educação.

## 2.2.2 A competência técnica e política do professor: reflexos na sua prática

A democratização da educação implica no compromisso político do educador que vive, hoje, uma situação indefinida, frustrante, ocasionada pelo conflito entre a execução de uma política educacional ultrapassada, que não serve a seus próprios interesses, e a formação de uma outra política, a partir dos novos posicionamentos e reivindicações dos educadores. Diante desse conflito, não se dá a realização nem de uma política nem de outra. Conseqüentemente, vai-se exigir do educador uma nova prática, comprometida com a realidade de uma população específica no sentido de auxiliá-la a pensar criticamente e participar do processo democrático da construção de sua própria realidade.

Segundo NAMO DE MELLO, a prática docente

*"possui um corpo de idéias organizado e elaborado que a explica, justifica e orienta e é constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, as quais genericamente se denomina ideário pedagógico".<sup>49</sup>*

Mas esse ideário pedagógico não aparece de forma sistematizada e, sim, de forma representada, expressando o modo particular com que cada professor filtra o ideário ou as teorias pedagógicas, de acordo com suas condições de vida e de trabalho.

Isso expresso, leva a uma contradição entre o planejamento da ação pedagógica (o proclamado) e a própria ação (o realizado), que permite compreender os motivos que levam ao fracasso da prática docente, quando o pro-

fessor não consegue realizar o que planejou.

O professor pode, então, tomar duas atitudes para explicar o seu fracasso: questionar seu ideário pedagógico, o que pressupõe uma tomada de consciência da contradição referida no parágrafo anterior, ou então encontrar outro responsável pelo fracasso de sua ação docente, que, geralmente, acaba sendo o aluno.

Nessa situação, o professor, na sua prática pedagógica, apresenta uma visão deformada sobre o aluno, alimentando expectativas de fracasso diante dos alunos cuja classe social não corresponde àquela do seu modelo de aluno ideal. Pesquisas realizadas por ROSENTHAL & JACOBSON, apontadas por NAMO DE MELLO, revelam que essas expectativas do professor exercem influência sobre o rendimento dos alunos, levando-os ao fracasso ou ao sucesso. Assim,

*"quando o professor espera de seus alunos um bom desempenho, ele aumenta a probabilidade de que esse desempenho ocorra, do mesmo modo que quando o fracasso do aluno é por ele esperado sua probabilidade de concretizar-se torna-se maior".<sup>50</sup>*

Assim, a dimensão pensada da prática docente passa a ser dissimuladora da seletividade e do fracasso escolar que a própria prática ajuda a promover e isto revela duas situações: ou o professor não está conseguindo manejar adequadamente os recursos já existentes ou não está conseguindo adaptar novos recursos técnicos para trabalhar na contradição da escola.<sup>51</sup>

A visão pedagógica deformada sobre o aluno decorre da péssima formação dada aos professores pelas escolas de magistério de 2º Grau e Universidades, que continuam a prepará-los para uma clientela ideal, uma sociedade inexistente, com alunos cuja realidade desconhecem: os alunos marginalizados culturalmente. Essas escolas se caracterizam pela *"absorção pouco crítica e apressada de modismo pedagógico e não pela adoção de uma linha consistente de trabalho"*.<sup>52</sup>

Segundo NAMO DE MELLO, a

*"deterioração da qualidade dos cursos de magistério, nas últimas décadas, chegou a níveis realmente alarmantes. Seus determinantes podem ser encontrados nas próprias contradições do modelo econômico implantado no país... e o esvaziamento da formação do docente constitui-se em mais um mecanismo para baratear o ensino das camadas majoritárias que predominam na escola de 1º Grau, à qual esses professores se destinam"*.<sup>53</sup>

Também a divisão de trabalho nas escolas de 1º e 2º Graus, preconizada pela Lei nº 5692/71, instituindo as funções técnicas (Supervisão e Orientação), *"esvaziou o professor da competência que ele possuía na escola de minoria"*, onde, como um artesão, atendia a uma clientela mais homogênea e pré-selecionada.<sup>54</sup>

Com essa divisão do trabalho na escola, o professor não conseguiu, ainda, reapropriar-se de um saber-fazer mais coerente com uma escola que cresceu e se diversificou quanto à clientela, exigindo a redefinição do modelo anterior de ensino.

Além desses fatores que deterioraram a prática docente, cita-se, também, a busca da modernização das técnicas de ensino, na década de 70, gerando uma exaltação às tecnologias de ensino, restringindo a exigência da competência intelectual do educador e convertendo-o em manipulador de instrumentos (livros didáticos, recursos audiovisuais). A formação do educador converteu-se em domínio de instrumentos, negligenciando-se a qualidade básica do educador que deve ser o *"talento para incorporar as experiências vividas do educando ao processo educacional"*.<sup>55</sup>

Torna-se relevante, assim, a necessidade de resgatar a competência técnica e política do professor, do saber-fazer competente, como aquele que permitiria realizar, da maneira mais satisfatória, a escola brasileira de hoje.

Com o objetivo de revelar que a

*"competência seria a base que tornaria possível ao professor a aquisição de uma visão do magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com os interesses objetivos das camadas populares"*,<sup>56</sup>

NAMO DE MELLO realizou uma pesquisa junto a professores de escolas de periferia de São Paulo. Entre outros dados, conclui terem os professores entrevistados no conteúdo de suas representações, um senso comum que se traduz pela forma ideológica de perceber a criança pobre, suas dificuldades e o papel da escola no seu destino; e um senso de realidade, traduzido pelo fato de reconhecer que uma melhor preparação profissional (competência) é um valor positivo e que evitaria a estratégia de culpar o aluno pelo seu fracasso,



quando, na verdade, isto é um recurso para justificar as próprias dificuldades com que se defrontam no trato com crianças que não são aquelas para as quais foram preparados para trabalhar.<sup>57</sup>

Outro dado importante dessa pesquisa é a revelação do fato de que os professores pesquisados parecem não estabelecer relações entre as deficiências do trabalho pedagógico, inadequado à criança carente e à precariedade da sua própria situação funcional.<sup>58</sup> O "não se colocar em questão", seria apenas, o indício da adversidade das condições técnicas de funcionamento da escola entre as quais se inclui, necessariamente, a qualidade de capacitação profissional dos docentes e a sua remuneração. Desde que tivesse preparação e competência, o professor passaria a entender sua suficiente autonomia para adaptar currículo, programas e novas metodologias caso se visse diante de classes superlotadas, falta de material e apoio técnico deficiente (comum em nossas escolas públicas).<sup>59</sup>

A conscientização por parte dos professores,

*" das contradições e limitações inseridas na sua prática os faz assumir três orientações: simplesmente distanciar-se da prática pedagógica; permanecer e procurar trabalhar nas "brechas advindas de suas próprias contradições" ou permanecer acomodando-se à situação que via de regra consideram irremediável".<sup>60</sup>*

segundo NORONHA, citado por BRANDÃO et alii.

Diante do exposto, há necessidade do educador repensar sua prática pedagógica no sentido de retomar o aspecto da democratização da escola

que não nasceu democrática assim como a sociedade não o é.

O educador deverá assumir seu grande desafio que é o de acreditar ainda na escola e tentar mudá-la por dentro assumindo sua incompetência frente à educação das camadas populares e começando a pensar seriamente na questão do cotidiano pedagógico, a questão de que para a criança dessas camadas é absolutamente indispensável ter o mínimo do instrumento que lhe permita compreender o mundo que a cerca e transformá-lo.<sup>61</sup>

Segundo RODRIGUES, os educadores serão aqueles

*"capazes de interpretar as carências ne-  
veladas pela sociedade e, a partir des-  
sa interpretação, direcionar essas ca-  
rências em função de princípios educa-  
tivos capazes de responder de maneira  
adequada, suficiente e completa às de-  
mandas da própria sociedade!"*<sup>62</sup>

O espaço de trabalho legítimo e específico do educador, segundo NA-  
MO DE MELLO, se traduz nas

*"aspirações escolares das camadas popu-  
lares em reivindicações precisas e ob-  
jetivas que mobilizem e que possam ser  
cobradas ao poder público!"*<sup>63</sup>

Portanto, o primeiro "grande desafio de um educador popular é  
acreditar na escola, na necessidade de o povo ter escola, defender a escola  
do povo".<sup>64</sup>

Todo o movimento atual, segundo ZAIA BRANDÃO,

*"sobre a necessidade de uma melhor capacitação do professor parece indicar que, enfim, os educadores começaram a admitir que também precisam ser educados, o que é, sem dúvida, um grande passo no sentido de recuperar a perspectiva histórica de nossa escola".<sup>65</sup>*

Se essa capacitação ou competência não existe, é preciso criá-la, partindo das condições existentes, discernindo onde e como atuar junto ao professor, a fim de prepará-lo para atuar muito bem nesta escola existente.

É comum observar-se professores que suprem suas deficiências técnico-profissionais com um trabalho de caráter afetivo, confirmando a situação de que *"quando não se sabe o que fazer, ama-se"*.<sup>66</sup> Com esta atitude, o professor realiza as acomodações necessárias entre sua vivência do dia-a-dia e seus valores mais gerais.

Esses professores não têm o adequado preparo para discernir novos recursos e formas de trabalho para responder ao desafio da sala de aula e dissimulam um sentimento de impotência com a utilização do recurso do amor e do afeto.

É preciso, no entanto, garantir condições para que esses professores saibam o que e como mudar na sua atuação junto aos alunos das camadas majoritárias.

O saber-fazer técnico constitui condição necessária para a ação

pedagógica porque é a base do querer político. O saber-fazer se traduz na competência técnica do professor e é o agente de mudança da escola e da prática pedagógica no sentido de tornar a escola mais adequada às crianças que vêm sendo vítimas do fracasso escolar.

Segundo NAMO DE MELLO,

*"a capacitação profissional é o ponto crítico a partir do qual pode-se imprimir um caráter político à prática docente. Porque o saber-fazer constitui uma das necessidades imediatas para sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor do seu trabalho".<sup>67</sup>*

A questão da competência profissional apresenta várias características, segundo NAMO DE MELLO:

a. competência técnica, o saber-fazer, traduzida no domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo de modo a garantir que ele seja apropriado pelos alunos que não apresentam condições ideais de aprendizagem;

b. competência política, que é a visão articulada dos aspectos relevantes, mais imediatos de sua própria prática e das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola;

c. compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação;

d. compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade.<sup>68</sup>

A análise dessas características reforça o que se afirmou anteriormente: o sentido político da prática docente se realiza com o saber-fazer técnico.

A competência profissional inclui o saber técnico, que começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo. Isto inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que vão permitir a transmissão do saber escolar, a aquisição de uma visão mais integrada da própria prática ou uma reapropriação do trabalho docente (método, planejamento, avaliação).<sup>69</sup>

Há de se exigir do professor uma competência na transmissão dos conteúdos, para que domine aquilo que é objeto do seu conteúdo, tendo um contato claro com a realidade a ser trabalhada.

A transmissão dos conteúdos dar-se-á pela utilização de um método de trabalho, como uma articulação entre o conteúdo a ser transmitido e o aluno que receberá esse conteúdo. O melhor método é o que consegue transmitir de maneira mais competente os objetivos e propostas da escola.

O domínio de conteúdos e a utilização de uma metodologia adequada para o ensino desses conteúdos faz-se necessário para o professor porque este, segundo LIBÂNEO,

*"enquanto mediador entre a teoria e a prática, pelo trabalho docente, é o destinatário da teoria e ator da prática; daí precisar da teoria pedagógica para determinar o sentido de sua ação e da didática para embasar o aspecto técnico dessa ação... Requer-se, assim, o domi-*

*nio da matéria que ensina e das técnicas didáticas, sem o que não terá flexibilidade para adequá-la às circunstâncias concretas e avaliá-las frente aos objetivos de uma educação emancipatória".<sup>70</sup>*

Cabe ao professor desenvolver um trabalho, ao transmitir ou ensinar, que só um bom profissional da área é capaz de fazê-lo.

Ao ensinar, o professor estará propiciando a reconstrução da trajetória do conhecimento, o desvendar das bases ou fundamentos de certos princípios do conhecimento. Ao transmitir o conhecimento, o professor não estará impondo conteúdos mas desenvolvendo o processo que permite o acesso a conteúdos, através do debate e da crítica do conhecimento estabelecido.<sup>71</sup>

A tarefa docente é, pois, complexa.

O professor tem que incorporar, no processo educacional, o fato de que a educação acontece na escola em primeiro lugar, numa relação substantiva entre o professor que ensina e o aluno que aprende. A função fundamental do processo educacional é a de formar pessoas capazes de analisar, compreender a sua realidade e agir para transformar essa realidade.

Esse processo se dá no interior da relação fundamental onde ele acontece, que é a sala de aula, entre professores e alunos.

Do educador requer-se, ainda, juntamente com a competência intelectual, a qualidade necessária para distinguir o essencial do acessório dentro da atividade educacional que é ensinar e ensinar bem, preparando o aluno para

o desenvolvimento e a aquisição de habilidades físicas, intelectuais e manuais necessárias à continuidade do processo de escolarização. Ao mesmo tempo, o professor deve lembrar que o aluno é um ser capaz de pensar, propor e fazer e que carrega consigo uma experiência de vida que deve ser levada em consideração no momento da aprendizagem, qualquer que seja o tempo em que esta ocorra. Assim, o professor deve agir ampliando os níveis de compreensão dos alunos à medida que estes avançam nas séries do ensino.

Há de se buscar um novo caminho na definição do processo de formação dos professores. Segundo RODRIGUES,

*"essa preparação não pode se restringir a um nível de informação de técnicas de ensino ou de reconhecimento de conteúdos específicos, bem como de manejo de instrumentos pedagógicos de ensino. É necessário preparar o educador para trabalhar com alunos de classes sociais diferenciadas, e prepará-los para incorporar no processo educativo a experiência de vida e de conhecimento que qualquer aluno traz para a escola ... Enfim, propor a renovação da prática educativa".<sup>72</sup>*

A preocupação com a formação do educador levou a um Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, o qual se encontra em fase de encaminhamento final de proposições sobre os Cursos de Licenciatura e Pedagogia, como também o próprio posicionamento do Conselho Federal de Educação através do Parecer sobre o assunto.

A síntese elaborada a partir dos resultados dos estudos realizados nas Universidades, no dia 26.06.86, compõem o documento "*Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia*" no qual se evidencia:

a. um incentivo à mudança que exige uma reflexão sobre o atual momento da educação brasileira (por que mudar?);

b. a necessidade de uma educação que atenda aos interesses das classes populares através de uma proposta democrática da educação nos aspectos qualitativos (para que mudar?);

c. a necessidade de reformulação dos Centros de Pedagogia e Licenciatura com vistas à formação de um profissional mais crítico, mais questionador, voltado para a dimensão social e política, sem detrimento do conhecimento científico e técnico de cada área de atuação na educação (o que mudar?) e, concluindo,

d. a necessidade de uma conscientização a nível de classe, com a organização em associações de classe, visando a luta pelos interesses da educação voltada para a realidade brasileira, o comprometimento com a sociedade e com o processo de transformação social e a competência como instrumento de viabilização de mudança (como mudar?).<sup>73</sup>

Todos esses aspectos ligados à formação do professor dizem respeito ao problema de desenvolvimento dos recursos humanos na organização escolar.



### 2.3 O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR SOB O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

Pela análise da dimensão política da educação evidenciou-se a necessidade de defender um ensino público gratuito e eficiente para as camadas populares, um ensino com qualidade, que vai requerer um professor melhor preparado, que atue com competência, levando a educação a um real processo de democratização.

Ensinar com competência técnica e política pressupõe um professor com sólida formação teórica, não garantida, contudo, somente pelos cursos de formação ofertados a nível de 2º e 3º Graus.

A preocupação com um melhor preparo do professor conduz à necessidade de uma abordagem sobre o desenvolvimento de recursos humanos na organização escolar.

Para melhor entendimento desse processo de preparação de RH, procura-se, primeiramente, discorrer sobre o significado de desenvolvimento de RH nas organizações em geral, destacando-se, em seguida, a necessidade de desenvolvimento de RH na organização escolar, entendido como um processo de aperfeiçoamento contínuo, que não termina nunca.

A análise da formação e do aperfeiçoamento do professor é realizada num enfoque de educação permanente, entendendo-se o professor, como um eterno aprendiz, com possibilidade de reler continuamente sua realidade, e atendendo à necessidade de uma educação em tempo de mudança.

### 2.3.1 Significado de desenvolvimento de recursos humanos nas organizações

O desenvolvimento de RH está condicionado ao desenvolvimento social e ao desenvolvimento da pessoa como ser.

A primeira condição, a do desenvolvimento social, caracteriza-se pela aceleração de mudanças motivadas pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia, pela expansão demográfica, pelos novos modelos de vida, pela crise das ideologias políticas. Essas mudanças acarretam problemas em todas as áreas das organizações que necessitam de alternativas na busca de soluções.<sup>74</sup>

Uma das alternativas para acompanhar o desenvolvimento e processá-lo de modo adequado é o investimento em RH como condição necessária para estimular o desenvolvimento de qualquer organização.<sup>75</sup>

Por organização entende-se

*"um agrupamento de pessoas que agem coordenadamente para a realização de um objetivo comum previamente determinado. Organização, portanto, pressupõe o estabelecimento de um plano; que compreende a classificação do pessoal e das coisas, segundo a hierarquia dos cargos e das funções atribuídas a cada um."*<sup>76</sup>

O elemento ativo da organização, é, pois, a pessoa. Assim, desenvolver organizações é, antes de tudo, desenvolver pessoas, desenvolver recursos humanos.

A segunda condição, a do desenvolvimento da pessoa como ser, tem como preocupação básica dar ao homem condições para a sua auto-realização, seu aperfeiçoamento, dentro dos princípios de autonomia, auto-controle e auto-desenvolvimento. Nesse processo *"busca-se aumentar o conhecimento, as habilidades, enfim, a capacidade geral das pessoas"*.<sup>77</sup>

A necessidade de auto-desenvolvimento está vinculada ao fator de motivação da pessoa que

*"já traz dentro de si uma energia própria, um potencial de ação, juntamente com todo um complexo de objetivos, necessidades, habilidades que entrarão em ação assim que encontrarem ambiente propício para tal"*.<sup>78</sup>

A organização cabe, pois, integrar essas condições pessoais às suas próprias necessidades de desenvolvimento, proporcionando uma qualidade de vida no trabalho, em que todos os envolvidos reconheçam e desenvolvam, por si próprios, um relacionamento interpessoal mais efetivo.

Essa busca de atualização e transformação de RH e as condições para que se realizem devem estar definidos, claramente, nos objetivos e estratégias da organização, consoantes à necessidade de definição de uma filosofia de RH, de um conjunto de valores voltados para o homem.

Isto porque *"uma filosofia de RH é válida quando assentada na crença do valor, da potencialidade e da capacidade de crescimento e desenvolvimento do ser humano"*.<sup>79</sup>

A definição de uma filosofia de RH para toda a organização possibilita ao trabalhador ser visto como pessoa, com um potencial que, se desenvolvido, aperfeiçoará o desempenho e dará maior realização a esse trabalhador.<sup>80</sup>

O desenvolvimento de RH não é um processo simples e esporádico dentro da organização.

Desenvolver RH significa possibilitar a mais ampla manifestação do potencial de crescimento e realização que uma pessoa seja capaz no desempenho de seu papel profissional, na sociedade e como pessoa. Não significa, portanto, uma ação periódica de aprimorar o desempenho no exercício de certa função, mas um processo individual, grupal e organizacional permanente de autocrítica, descoberta e atualização do potencial de criatividade e realização humana em seus diversos níveis de manifestação.<sup>81</sup>

### 2.3.2 Necessidade de desenvolvimento de recursos humanos na organização escolar

O conceito de desenvolvimento de RH utilizado nas organizações em geral aplica-se, também, à educação, entendendo-se os sistemas de ensino público como organizações, pois, desenvolver pessoas é fazer educação.

*"A área de RH é uma área de educação, no sentido lato da palavra",*

*"educar significa promover o homem em tudo o que o caracteriza como ser humano. Significa levá-lo à plena realização de seu potencial, a construir a sua própria felicidade, a procurar sua auto-realização e o significado de sua vida; significa, enfim, ensinar o homem a usar a sua liberdade".<sup>82</sup>*

*"O homem não é concebido apenas como agente de crescimento econômico mas em sua condição de sujeito e fim do desenvolvimento". Assim, deve-se preparar pessoas que terão visão e sensibilidade para não submeter-se ao imperativo da tecnologia, mas motivadas para dirigir a tecnologia para canais humanamente construtivos.<sup>83</sup>*

É na organização escolar que acontece a educação formal que objetiva fundamentalmente desenvolver pessoas, pretendendo formar o homem integral, o qual irá utilizar não apenas o verdadeiro conhecimento mas, também, certos instrumentos para melhor conhecer, compreender e pensar o mundo.

Se a educação formal é o sistema que visa desenvolver pessoas, é necessário que existam profissionais sensíveis e competentes que se dediquem ao educando, organizando todas as condições desejáveis para que ele faça a sua caminhada, adequadamente, à faixa de vida etária e de maturidade em que ele se encontra.<sup>84</sup>

Para que se consiga uma ação pedagógica competente, há necessidade do preparo de RH na educação, ou seja, o preparo específico do professor.

Na organização escolar, verifica-se, entre outras situações, uma defasagem entre o que se ensina na escola e o que se necessita na vida, defasagem essa que faz decair a qualidade de ensino.

A escola, no enfrentamento de uma mudança social, coloca em foco, também, a questão da qualidade de ensino como garantia de um processo de democratização desse ensino que possibilita o acesso das crianças das camadas populares à escola (quantidade), processo esse que se defronta com problemas de permanência dessas mesmas crianças, tendo em vista os elevados índices de evasão e repetência estatisticamente comprovados, além do baixo nível de rendimento apresentado pelas escolas.

Para o decréscimo da qualidade de ensino estariam colaborando muitos fatores, dentre os quais

*"currículos obsoletos, padrões de avaliação de alunos baseados em concepções intelectualistas; dicotomia entre teoria e prática;...emprego de métodos de ensino e técnicas e seleção de conteúdos e disciplinas sem fundamentação científica".<sup>85</sup>*

Assim, na organização escolar, o problema de desenvolvimento de RH adquire, cada vez mais, maior sentido quando se verifica a necessidade de sanar as situações (a curto ou a médio prazo) que colaboram com o decréscimo da qualidade de ensino, seus efeitos, mediante o aperfeiçoamento dos professores.<sup>86</sup>

Segundo LEMBO, o professor competente deve possuir qualidades específicas para realizar um trabalho produtivo, qualidades essas que vão desde o domínio substancial das diversas áreas de estudo ao planejamento do currículo geral da escola. O professor deve saber, também, dos acontecimentos que envolvem escola-comunidade, entendendo que a escola precisa estar diretamente relacionada na comunidade para assumir a sua competência que é o de realizar seu projeto pedagógico.<sup>87</sup>

Estão em evidência, assim, a necessidade de uma maior competência e eficiência do trabalho do professor.

Por competência, segundo POSTIC, entende-se

*"a aptidão para se conduzir de um modo específico no interior de uma determinada situação social, com vista a produzir efeitos aprovados pelos membros do meio escolar".<sup>88</sup>*

Já MATTESON considera competência como conhecimentos, habilidades, atitudes e apreciações, exigidos para o desempenho bem sucedido de uma tarefa num determinado nível de proficiência.<sup>89</sup>

GALE E POL, citados por RAMOS, definem competência como qualidade de ser funcionalmente adequada na execução das tarefas e no assumir um papel de uma posição específica que tem como requisitos conhecimento, habilidades, capacidades, habilidades práticas, apreciações, atitudes e valores.<sup>90</sup>

Resumindo, competência pode ser entendida como um desempenho profissional qualificado com uma dupla dimensão de racionalidade: eficácia

(fazer as coisas certas) e eficiência (fazer certo as coisas).<sup>91</sup>

POSTIC define eficiência como

*"o efeito do professor na realização de um valor que assume a forma de um objetivo educacional reconhecido pelo sistema institucional em vigor numa dada sociedade".<sup>92</sup>*

A competência e a eficiência são conceitos implícitos nos projetos de estudos sobre a melhoria da formação do professor, entendendo-se que *"não se pode melhorar a educação, nem as instituições educacionais sem melhorar o professor, porque não se pode fazer verdadeira educação sem professores".<sup>93</sup>*

É preciso, pois, compreender o papel do educador para que se alcance o objetivo central da educação que é a formação integral dos alunos. É preciso, também, entender que o processo pedagógico não está restrito à sala de aula, mas diz respeito a todos que militam no ambiente geral da unidade escolar. Todos aí são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas. Todos os componentes da rotina escolar concorrem para educar, formar o caráter, desenvolver conceitos éticos e políticos.

Além disso, é necessário compreender que se a escola está inserida num contexto social, que passa por profundas e constantes mudanças, todo o elemento envolvido com a ação escolar, em específico o professor, deverá estar atento às mudanças que se refletirão na sua própria ação pedagógica.



Segundo GATTI et alii

*" a participação ativa numa sociedade em mudança exige, antes de mais nada, aptidão para mudança, o que cria a necessidade de aprimorar a capacidade da inteligência e sensibilidade".<sup>94</sup>*

Na área pedagógica, essa necessidade de aprimoramento, de constante atualização, transforma-se num processo contínuo de formação do professor, um processo que não termina nunca.

A formação contínua do professor leva ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem que constitui o núcleo do desenvolvimento do currículo, enfatizando-se, também, que a educação escolar, em última instância, depende das atividades que o professor realiza com seus alunos.

### 2.3.3. A formação e o aperfeiçoamento dos professores num enfoque de educação permanente

O resultado mais desejável para a formação contínua do professor é a instalação de um processo de educação permanente,

*"pela atualização e aperfeiçoamento constantes, pelo espírito experimental que será favorecido, pela emergência da criatividade que será estimulada, pela vivência grupal que será enriquecedora, pela troca de experiências... O ideal é que todos aqueles que participam do processo educacional da comunidade escolar se transformem em educandos permanentes".<sup>95</sup>*

Segundo alguns autores, entre os quais PIAGET, não existem conhecimentos absolutos que possam ser concebidos como algo pré-determinado nas estruturas internas do ente humano, pois o desenvolvimento intelectual e existencial do ser humano se multiplica no convívio com o seu meio ambiente, tornando-se mais complexo pelo acréscimo de novos elementos.

A visão atual de educação supõe a idéia de que a vida é um processo ininterrupto de mudanças consideradas profundas que levam o homem a educar-se permanentemente.<sup>96</sup>

*"Para enfrentar a aceleração de mudança dominada pela técnica e pela ciência, para dominar o destino, para ascender plenamente à humanidade",<sup>97</sup>*

eis algumas das razões de ser da educação permanente.

A idéia de educação permanente está associada às mudanças constantes tanto do social quanto dos conhecimentos, quando se questiona que os anos de escolaridade são poucos para

*"uma bagagem de conhecimentos que poderiam ser suficientes para as necessidades de toda a vida".<sup>98</sup>*

### 2.3.3.1 Conceituação de educação permanente

Quando se questiona sobre a educabilidade do homem (possibilidade) e o conceito de educação, há uma reflexão em torno dos problemas filosóficos da educação.

A filosofia da educação, considerada como expressão da "*prática da educação*", demonstra que o educador tem necessidade de ser "*educado*".<sup>99</sup> Esta é uma situação concreta que a filosofia da educação faz surgir nos estudos de educação permanente.

A educação permanente é um conceito, englobando a formação total do homem e, conseqüentemente, é um processo que se desenrola enquanto durar a vida.<sup>100</sup>

A educação permanente tem várias abordagens. Conseqüentemente resultam conceitos diferentes. Tal diferenciação não altera, no entanto, a essência dos princípios estabelecidos para a educação permanente e só vem reforçar os vários aspectos que explicam a natureza dessa educação, como demonstram as diversas abordagens realizadas por alguns autores, a seguir.

Para FURTER

*"educação permanente é uma concepção dialética de educação, como processo ininterrupto de aprofundamento, tanto da experiência pessoal como da vida coletiva, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência em que esteja vivendo".*<sup>101</sup>

*"educação permanente não constitui um tipo específico de educação, mas um princípio que norteia a formulação de uma política de educação e orienta as ações que definem a diversidade de formas e atividades de ensino, em função das características da clientela de estudantes às quais se destinam essas ações".*<sup>102</sup>

SAVIANI realiza uma análise de educação permanente em que o homem é concebido *"como um ser sempre suscetível de mais educação"* e que o *"homem sendo um ser inacabado é sempre objeto da educação"*. A educação não acaba quando se chega à idade adulta. O homem é sempre educável e essa educabilidade inacabada do homem se cumpre das mais diferentes formas.<sup>103</sup>

A educação permanente pode ser vista como resultado de uma crise mas não no sentido de ruptura e, sim, como oportunidade de reavaliação, de reexame, de decisão, tornando-se benéfica e obrigando o educador a um aperfeiçoamento contínuo, que é seu dever.<sup>104</sup>

A educação permanente é entendida como *"educação para todos os homens e durante toda sua vida"*, segundo PRESTES.<sup>105</sup>

Na análise das diferentes abordagens acima citadas, o significado de educação permanente é um só: o de que o homem tem a possibilidade de re-ler continuamente sua realidade, que o homem é sempre um aprendiz.

Vários aspectos do conceito de educação permanente explicam sua natureza:

a. a idéia de uma educação livre e continuada, acessível a todos, visando possibilitar a cada pessoa os meios para construir sua própria vida, julgar criticamente e participar na vida de sua comunidade;

b. a idéia de relação educação e vida, como experiência vinculada à realidade;

c. a necessidade de uma educação para um tempo de mudança.<sup>106</sup>

Esses aspectos estão contidos numa proposta democrática de educação, tal qual a "*Escola Aberta*", no momento em que se fala de democratização (item a) da educação.

Da análise da concepção dos princípios de educação permanente é possível destacar alguns, necessários à educação de nosso tempo e que pressupõe a melhoria na formação dos recursos humanos em educação.

Os princípios citados por SANT'ANNA, baseado em SCHWARTZ, são três: igualdade de oportunidades, permanência e autoformação.<sup>107</sup>

O princípio da igualdade de oportunidades é um aspecto da democratização do ensino no momento em que a educação se torna acessível a todos, que qualquer pessoa pode encontrar oportunidades de compensar sua inferioridade natural, econômica, social ou cultural ou de ampliar ou renovar sua formação, seja no plano profissional, seja no plano cultural.

O princípio da permanência determina que a

*"educação integrará todas as perspectivas na vida da pessoa deixando de ser concebida em fases de aprendizagem e fases em que se faz uso do aprendido".<sup>108</sup>*

Fica clara, aí, a oportunidade de desenvolvimento de um programa de aperfeiçoamento do professor pois, para a concretização desse princípio

*"a pessoa deve ser auxiliada para compreender suas aspirações traduzidas em motivações, para conhecer suas potencialidades pessoais no sistema de ensino, para realizar escolhas entre as opções que lhe são oferecidas e para aproveitar as oportunidades que surgem após a habilitação adquirida".<sup>109</sup>*

O princípio da autoformação implica o domínio de um método de estudo. É preciso aprender a aprender. É o objetivo prioritário no período de formação. Mas além do saber usual, deve haver outro saber, pronto para entrar em ação, chamado de pedagogia da reação, segundo a qual, atualmente, trata-se mais de aprender a reagir do que simplesmente aprender a saber. Muda-se a natureza do estudo de uma memorização de informações e conhecimentos para uma *"procura ativa de assimilações teóricas e práticas para haver adaptações técnicas e intelectuais às mudanças"*.<sup>110</sup>

Outros autores concebem a autoformação como auto-educação, que implica na aceitação do princípio de que *"ninguém educa ninguém"*, sem isola-

mento, mas com diálogo permanente. Esse princípio é contestado por GADOTTI ao afirmar que assim estaríamos negando o caráter dialético da educação, pois ninguém se educa espontaneamente. Ao contrário, "o educador consciente dos limites de sua ação pedagógica, procura educar-se educando, ensinar ensinando". É na prática da educação que o educador se educa, pois ele não se educa antes, para exercer, depois, a sua prática da educação.<sup>111</sup>

Também FURTER, citado por CERVI, conceitua autodidatismo como

*"a atividade de um sujeito que aprofunda a sua experiência pessoal e social a fim de ser mais participante, com três objetivos principais: auto-avaliação, autoformação, autogestão da formação".<sup>112</sup>*

### 2.3.3.2 Educação e educação permanente

A educação permanente tem "suas raízes na evolução real da educação", segundo GADOTTI, que ao discutir sobre a importância da educação, afirma que há

*"necessidade de repensá-la no seu todo... Para a formação do homem a educação deve ser global e permanente. Trata-se de preparar-se para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de "aprender a ser".<sup>113</sup>*

Faz parte do saber da educação, a permanência.<sup>114</sup>

As origens da noção de permanência em educação, segundo GADOTTI, remonta a 600 A.C., quando Lao-Tsé afirmou "... *todo estudo é interminável*", e aparece na obra de Comênio ( século XVII ), que escreveu

*" não há idade para aprender e os limites impostos ao homem pela vida e pela aprendizagem são os mesmos".*<sup>115</sup>

É Comênio que nos passa a idéia de que

*" todos os homens devem ter acesso ao saber, durante toda a vida".*<sup>116</sup>

A idéia de educação permanente está presente na Revolução Francesa de 1789, como "*idéia prolongada, continuada, progressista*"; na Inglaterra, 1919, em relatório que se refere a "*uma educação que deveria corresponder às necessidades sentidas pelas pessoas durante toda a vida*"; na França, 1938 , com a idéia de "*educação contínua no decorrer da vida inteira*"; em 1946, na França, um documento que afirma : "*a nova organização deve permitir o contínuo aperfeiçoamento do cidadão e do trabalhador*"...; e no projeto de Lei do Ministro de Educação da França, em 1956, que afirmava : "*é necessário que um trabalhador, qualquer que seja o caminho inicialmente tomado, possa adquirir novos conhecimentos se para tanto tiver capacidade e vontade... Cabe à educação permanente essa promoção do trabalho que já não pode ser assegurada pela oficina ou pela fábrica*".<sup>117</sup>

Atualmente, nos países desenvolvidos, muita gente volta às instituições de ensino motivada pela insatisfação do seu "*capital*" de conhecimen-



tos, sob pressão de necessidades extrínsecas (econômicas, sociais, demográficas) e, muitas vezes, por necessidades intrínsecas do indivíduo (angústia, insatisfação, solidão, etc.).<sup>118</sup>

A permanência da educação é o princípio organizador que funda a educação permanente como um *"sistema completo, coerente e integrado e como um projeto de sociedade"*.<sup>119</sup> Como sistema completo supõe uma reestruturação global das instituições, integrando educação formal e educação não-formal.<sup>120</sup> Como projeto de sociedade prevê uma educação a longo prazo, exercendo influência sobre as estruturas sociais.<sup>121</sup>

Num inventário realizado por TARDY, citado por GADOTTI, constam dezessete (17) funções atribuídas à educação permanente, as quais são:

*"formação geral, promoção humana, promoção da mulher, acesso à cultura, cultura popular, vulgarização do saber, formação profissional, aperfeiçoamento profissional, atualização dos conhecimentos, promoção do trabalho, conversão profissional, promoção social, treinamento para mudança social, formação sindical, educação cívica e política, educação dos pais e organização do lazer"*.<sup>122</sup>

As funções listadas que são condizentes com o trabalho aqui proposto em termos de desenvolvimento de RH são as funções da educação permanente que tratam de *"aperfeiçoamento profissional, atualização dos conhecimentos, promoção humana"*.

Todo o processo de educação permanente traz, em seu bojo, aspectos conceituais de educação que se referem ao processo, aos conteúdos, aos momentos, à função educativa e à educação para o desenvolvimento.<sup>123</sup>

O processo da educação deve ser concebido como um ato interior da pessoa, como aprendizagem do autodesenvolvimento, na fórmula consagrada "*aprender a aprender*". A educação deverá mudar sua duração e natureza, transformando-se qualitativamente, pela intervenção das mudanças no contexto histórico.

Os conteúdos da educação permanente deverão estar integrados à vida, num plano individual e num plano coletivo. No plano individual, a educação deve encorajar o Homem a desenvolver o conjunto de suas potencialidades e os conteúdos estarão relacionados ao trabalho, vida familiar, decisões políticas, lazer. No plano coletivo, a educação deverá selecionar conteúdos que considerem a formação profissional, cívica, geral, cultural, integradamente, de um Homem consciente, criativo e livre.

Os momentos da educação destacam três tendências que as sociedades em mudanças apresentam: igualdade entre os homens, luta pelo progresso e organização das inovações. Prevê-se uma educação constante, pensada em termos de continuidade, para aqueles adultos que detêm o poder de decisão. Não se trata de revisar periodicamente o aprendido, mas de ter um espírito novo.

A função educativa coloca em evidência a perda do monopólio dos conhecimentos do educador em função da rapidez do crescimento e renovação dos conhecimentos técnicos e científicos que tornam insuficiente a base

fornecida pela escola. O essencial passa a ser não a transmissão dos conhecimentos mas a procura e promoção de métodos pedagógicos que levem à descoberta, ao desenvolvimento da autonomia, à liberação do poder criador, à organização e estruturação das informações recebidas.

A educação para o desenvolvimento traduz o pensamento de que

*"a educação permanente responde aos problemas fundamentais da educação do futuro, porque visa ao ser, em todas as dimensões e ao longo da vida, porque ultrapassa as barreiras artificiais entre educação escolar e não-escolar e se baseia, essencialmente, na unidade dos processos educativos e da vida que formam a personalidade humana".<sup>124</sup>*

A idéia de educação permanente está ligada a fatores de uma realidade histórica (progresso, crescimento, inovação técnica e científica, modo industrial de produção). É em relação a essa realidade histórica que se dá a valorização de RH, a promoção do homem como ser educável num processo contínuo de crescimento.

### 2.3.3.3 Educação permanente e desenvolvimento de recursos humanos na organização escolar.

A educação permanente responde à necessidade do homem "*não cessar jamais de tornar-se homem*". Contudo, devem os educadores ter como preocupação a reorientação desse processo de educação contínua não para o ter (vontade do poder) mas para o ser (existência para o humano).

O primeiro imperativo que a educação permanente deve preencher é a

*"necessidade que todos têm de sempre aperfeiçoar a formação profissional. Num mundo como o nosso, em que a ciência e suas aplicações tecnológicas progridem cada dia mais, não se pode admitir que o homem se satisfaça durante toda a vida com o que aprendeu durante uns poucos anos, numa época em que estava profundamente imaturo. Deve informar-se, documentar-se e aperfeiçoar a sua destreza, de maneira a se tornar mestre da sua prática. O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo".<sup>125</sup>*

Assim, quem está formado deve pensar em se reeducar, reciclar-se, repensar a sua prática profissional, numa visão de educação permanente enquanto processo contínuo de desenvolvimento individual, que denota a importância crescente na elaboração e definição de uma política de desenvolvimento de RH que leve em conta tanto as mudanças exigidas como as múltiplas necessidades do homem para uma interpretação global do desenvolvimento da sociedade moderna.

Isso conduz à necessidade de preparação de RH na educação, com um caráter de processo contínuo no tempo, como parte de uma educação permanente, necessária para enfrentar a diversidade de oportunidades profissionais que advém do desenvolvimento acelerado da tecnologia.

Desenvolvimento de RH em educação é parte de um processo de educação contínua. Pressupõe uma base educacional prévia mais importante e sem a qual não faz sentido. A qualificação cultural e educacional prévia constitui o antecedente essencial que deve ser enfatizado socialmente e que se dá nas instituições formais de ensino. A educação de caráter complementar e corretiva deve ser desenvolvida na medida das necessidades verificadas e de acordo com as condições reais de implementação,<sup>126</sup> a partir de projetos de aperfeiçoamento de RH, tais como os desenvolvidos na Política para uma Escola Aberta.

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento na educação procuram criar oportunidades organizadas de aprendizagem, reciclando a própria existência da vida, para que se possa resolver ou encontrar mais facilmente as soluções de problemas pessoais, sociais e/ou profissionais.

Segundo FURTER,

*"isto supõe um trabalho sistemático de auto-avaliação e de formação permanente de professores, para incentivá-los a suscitar comportamentos favoráveis a inovações, eliminando, no atual sistema educacional, os pontos de estrangulamento tanto pedagógicos como administrativos".<sup>127</sup>*

Considera-se legítimo um sistema de desenvolvimento de RH na medida em que seu próprio processo, como ação educativa, permite a todos os indivíduos envolvidos, o exercício de sua competência e de capacidades tais como: análise, crítica, expressão clara de seu pensamento, gestão de seu próprio desenvolvimento, dentre outras.

As atividades para desenvolvimento de RH para a educação podem ser agrupadas em cinco categorias: formação, treinamento, aperfeiçoamento, atualização e especialização, segundo ALMEIDA:

- "- formação, onde ocorre a capacitação profissional para o cargo ( geralmente ocorre fora da organização mediante freqüência a cursos em nível de educação formal ou extra-escolar;*
- treinamento (ajustamento ou adaptação às técnicas peculiares à função que o indivíduo irá ocupar e ao setor onde irá exercê-la ou ainda que já exerce;*
- aperfeiçoamento, que consiste na complementação de conhecimentos visando ao desempenho das tarefas de maior complexidade em casos de ascensão hierárquica;*
- atualização que envolve a ampliação de conhecimentos realizada de forma sistemática e a intervalos determinados de tempo, a fim de obstar ou minimizar o atraso tecnológico dos RH;*
- especialização consistindo no aprofundamento em uma parcela de área de conhecimentos já existentes".<sup>128</sup>*

Dessas categorias propostas por ALMEIDA, as que podem ser viabilizadas através de uma proposta de aperfeiçoamento de RH na RMEC são as concernentes a treinamento (mais de habilidades) e ao aperfeiçoamento, que engloba todo o sistema educacional vigente.

É imprescindível que se proceda, tanto à diminuição das distorções vigentes no sistema de ensino (sua ineficiência) quanto se reedue o professor para a compreensão da educação nesses novos tempos. Isto vai exigir do professor um trabalho sistemático de auto-avaliação e de formação perma-

nente, para incentivá-los, e suscitar comportamentos favoráveis a inovações e à promoção dos alunos.

Segundo FURTER,

*" o êxito da proposta da educação permanente dependerá, em grande parte ... do aumento e diversificação das oportunidades de formação e especialização não-formais e não-sistemáticas... Esta estratégia aumentará metodologicamente a flexibilidade da ação educativa, pois será preciso inventar instrumentos, meios e métodos diferentes para identificar estreitamente a ação pedagógica às situações concretas".*<sup>129</sup>

Entre muitas das tarefas que cabem à educação permanente, está a instrumentalização de cada professor para aumentar-lhe a capacidade analítica, o estímulo às atividades criadoras que possibilitem a geração de novos valores.

As estratégias de educação permanente não podem ser definidas sem a prévia existência de uma política de RH, que deve indicar, entre outros, os seguintes elementos:

a. os pontos nevrálgicos que se apresentarão em decorrência das etapas sucessivas da transformação prevista;

b. as populações afetadas, segundo as prioridades, e o ritmo de desenvolvimento;

c. as instituições utilizáveis para multiplicar as formas de intervenção pedagógica.<sup>130</sup>

Uma política de RH deverá ir além da utilização do "*capital humano*" apenas como força de trabalho, como investimento; deverá considerar os RH como agentes, autores e criadores responsáveis do desenvolvimento na tarefa imensa de formação contínua, de informação e de comunicação intensa, que só será possível se houver o correspondente esforço pedagógico permanente.

Uma política de RH deve levar os envolvidos no processo a uma avaliação contínua de seu trabalho e ao incentivo sistemático para pesquisas e experiências sobre intervenção pedagógica.

Essa abordagem de educação permanente está inserida no segundo princípio norteador da Educação para uma "*Escola Aberta*" que trata da reavaliação sistemática da educação, na qual se propõe:<sup>131</sup>

- a. o permanente repensar dos valores educacionais, numa postura crítica;
- b. o compromisso com a educação articulada aos interesses populares;
- c. o estímulo à atitude dos profissionais da educação, voltada para esse compromisso.

Para tal, o educador, recompondo seu modo de agir e pensar sob o enfoque de uma educação permanente, atuará, com competência, para a concretização do real sentido da educação que é a a promoção do homem.



## NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1  
CURITIBA, Prefeitura Municipal. Departamento de Educação. Proposta de Política de Educação para uma Escola Aberta. Curitiba, 1983, 24f. mimeo
- 2  
id. ibid. p.9
- 3  
id. ibid. p.7
- 4  
RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1985 p.35
- 5  
id. ibid. p.36
- 6  
id. ibid.
- 7  
DEMO, Pedro. Perspectivas da Educação: In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo, 1980. Anais. São Paulo, Cortez, 1981 p.18
- 8  
FRIGOTTO, Gaudêncio: Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos. Cadernos do CEDES, São Paulo, Cortez, n.8, 1983. p.3-12
- 9  
ABREU, Jaime. Problemas brasileiros de educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP. Brasília, 65(149): 79.99, jan/abr.1984 p.98
- 10  
FRIGOTTO, op.cit. p.4
- 11  
GARCIA, Guillermo. La educación como practica social. Revista de Ciências de la Educación. s.n.t.
- 12  
FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4 ed. São Paulo . Moraes. 1980. p.24-43
- 13  
MARTINS, Carlos Benedito. Privatização : a política do Estado autoritário para Ensino Superior. Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez , n.5.s.d., p.43
- 14  
RODRIGUES. op.cit. p.42
- 15  
FREITAG. op.cit. p.39-40
- 16  
BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. s.n.t. mimeo. p.37

17

NAMO DE MELLO, Guiomar. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º Grau. Educação e Sociedade. São Paulo, v. 2, 1979 p.71

18

CASTRO, Claudio & FRIGOTTO, Gaudêncio. Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência? Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n.30 s.d. p.47

19

GADOTTI, Moacir. Educação "para quem" e para quem" ou "por um novo projeto de educação". Cadernos do CEDES. São Paulo. Cortez, n.8, 1983. p.108

20

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vida ou Morte ? Esperança ou Desespero ? In: \_\_\_\_\_. O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982 p.9-12

21

NAMO DE MELLO, Guiomar. Educação Escolar e Classes Populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. Revista ANDE. São Paulo, v.3, n.6. 1983 p.5-9

22

RODRIGUES, op.cit., p.44

23

id. ibid., p.75

24

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985 p.58

25

SERPA, Luiz Felipe Perret. Diferenças culturais e democratização do ensino. In: Conferência Brasileira de Educação, 3, Niterói, 1984. Anais, Niterói, Edições Loyola, 1984. p.74

26

FREITAG, op.cit. p.51

27

LIBÂNEO, op.cit. p.58

28

id. ibid. p.60

29

Id. ibid. p.114:5

30

FREITAG, op.cit. p.95

31

Id. ibid. p.95

32

LIBÂNEO, op.cit. p.115

33

NAMO DE MELLO, Guiomar, Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982 p.44

34

Id. ibid. p.116

35

FREITAG, op.cit. p.35

- 36  
Id. *ibid.* p.37
- 37  
BEISIEGEL, *op. cit.* p.36-7
- 38  
COSTA, Messias. Financiamento do Ensino Superior: argumentos e contra-argumentos. Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez, n.5 s.d. p.26
- 39  
IANNI, Octavio. Exigências educacionais do processo de industrialização. Cadernos CEDES. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, n.5.1963 p.206-53
- 40  
NAMO DE MELLO, Guiomar, Magistério, *op.cit.* p.100
- 41  
BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares ? In: CUNHA, Luiz Antº (org). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo, Cortez, 1985 p.101
- 42  
Id. *ibid.* p.102
- 43  
NAMO DE MELLO, Magistério, *op.cit.* p.27
- 44  
RODRIGUES, *op.cit.* p.47
- 45  
RODRIGUES, Neidson. O Educador: sua competência técnica e política. Palestra proferida no II Seminário Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. Curitiba, 10 de julho de 1984. (gravação).
- 46  
LIBÃNEO, *op.cit.* p. 75
- 47  
RODRIGUES, Por uma nova escola, *op.cit.* p. 83
- 48  
Id. *ibid.* p.54:5
- 49  
NAMO DE MELLO, Magistério, *op.cit.* p. 41
- 50  
Id. *ibid.* p. 36
- 51  
Id. *ibid.* p.43
- 52  
Id. *ibid.* p.53
- 53  
Id. *ibid.*

- 54  
Id. *ibid.* p. 54
- 55  
RODRIGUES, Por uma nova escola, *op.cit.*, p.67
- 56  
NAMO DE MELLO, Magistério, *op.cit.* p.56
- 57  
Id. *ibid.* p.98-9
- 58  
Id. *ibid.* p.114-5
- 59  
Id. *ibid.* p. 127
- 60  
BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil (1971-81), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 64 ( 147): 38-69, maio/ago, 1983 p.48
- 61  
GADOTTI, *op. cit.*, p. 16
- 62  
RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola. Revista ANDE. São Paulo, v.3, n.6, 1983 p.42-8
- 63  
NAMO DE MELLO, Guiomar. Educação escolar e classes populares, *op. cit.* p.8
- 64  
GADOTTI, *op.cit.*, p.16
- 65  
BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino, *op.cit.* p.108
- 66  
NAMO DE MELLO. Magistério, *op.cit.* p.117
- 67  
Id. *ibid.* p. 146
- 68  
Id. *ibid.* p. 43
- 69  
Id. *ibid.* p.55
- 70  
LIBÂNEO, *op.cit.* p. 122
- 71  
BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino, *op.cit.*, p.103
- 72  
RODRIGUES, Por uma nova escola, *op.cit.* p. 83
- 73  
CENPASE. Proposta de reformulação do Curso de Pedagogia. s.n.t.  
p.2 mimeo

74

SAT'ANNA, Flávia Maria et. alii. Dimensões básicas do ensino. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1979. p. 16

75

D'ANTOLA, Arlette (org). Supervisão e Currículo. São Paulo, Pioneira, 1983. p. 38

76

MATTOS, Alexandre M. Organização : uma visão global, introdução , ciência, arte. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, Fundação Getúlio Vargas, 1975 p.9-10

77

D'ANTOLA, op.cit. p. 38

78

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Desenvolvimento de Recursos Humanos: uma estratégia de desenvolvimento organizacional. São Paulo, Atlas, 1980 p. 125

79

AQUINO, Cleber P. de. Administração de Recursos Humanos: uma introdução. São Paulo, Atlas, 1979 p. 120

80

Id. ibid., p. 122

81

MATOS, Ruy de Alencar. Desenvolvimento de Recursos Humanos na Administração Pública - do modelo tecnocrático ao modelo democrático. EXECUTIVO. Porto Alegre, 8: 1982. Número Especial p.45

82

LUCENA, M. Diva de S. Avaliação de desempenho . São Paulo, Mc.Graw-Hill, 1977 p.23

83

RAMOS, Corina Lúcia Costa. Supervisor Educacional de Recursos Humanos: competências básicas para sua formação e desempenho. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, dissertação de mestrado, 1980 p.36

84

Id. ibid. p. 52

85

PRESTES, Naíde Alves. Supervisão Pedagógica, São Paulo, Cortez & Moraes, 1976 p.13

86

RAMOS, op.cit. p. 52

87

LEMO, John M. Porque falham os professores. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, USP, 1975 p. 103

88

POSTIC, Marcel. Observação e formação de professores. Coimbra , Livraria Almedina, 1979 p. 325

- 89  
MATTESON, apud ARMELLINI, Neusa J. Competência do supervisor do ensino municipal para o meio rural. Porto Alegre, UFRGS, dissertação de mestrado, 1977 p. 49
- 90  
RAMOS, op.cit. p. 87
- 91  
Id. ibid. p. 87
- 92  
POSTIC, op. cit. p. 35
- 93  
APARICIO, Luís. Tópicos iniciais sobre Supervisão da Educação. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, 1972 p. 152
- 94  
GATTI at alii apud RAMOS, op.cit. p.99
- 95  
PRESTES, op.cit. p.64
- 96  
FURTER, Pierre. Educação e Vida, Rio de Janeiro, Vozes, 1970 p.5
- 97  
GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984 p. 61
- 98  
Id. ibid. p. 79
- 99  
Id. ibid. p. 31
- 100  
Id. ibid. p.68
- 101  
FURTER, Pierre. Educação Pemanente e desenvolvimento cultural. Petrópolis, Vozes, 1974 p. 79
- 102  
EMERENCIANO, apud RAMOS, op.cit. p. 63
- 103  
SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira contemporânea : obstáculos impasses, superação. In \_\_\_\_\_ . Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980 p. 167
- 104  
SANT'ANNA, op. cit. p. 16
- 105  
PRESTES, op.cit. p. 66
- 106  
SANT'ANNA, op.cit. p.16-17
- 107  
Id. ibid. p.17
- 108  
Id. ibid. p.18
- 109  
Id. ibid

- 110  
Id. *ibid.* p. 18.9
- 111  
Id. *ibid.* p. 22
- 112  
CERVI, apud RAMOS, *op.cit.* p.71
- 113  
GADOTTI, A educação, *op. cit.* p. 55
- 114  
FREIRE, Paulo apud GADOTTI, *ibid*, p. 119
- 115  
GADOTTI, *ibid*, p. 57
- 117  
Id. *ibid.* p. 60
- 118  
Id. *ibid.* p. 61
- 119  
Id. *ibi.* p. 69
- 120  
Id. *ibid.* p. 70
- 121  
*ibid.* *ibid.*
- 122  
Id. *ibid.* p. 76
- 123  
SANT'ANNA, *op. cit.* p.20-1
- 124  
Id. *ibid.* p. 22
- 125  
FURTER, apud BRANDÃO, Carlos Rodrigues, O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 1981 p. 80.2
- 126  
GUEDES, Jackson. Apoio político aos programas de treinamento. EXECUTIVO. Porto Alegre, 8 : 1982. Número especial p. 5
- 127  
FURTER, Educação Permanente, *op.cit.* p. 148.
- 128  
ALMEIDA, apud RAMOS, *op.cit.* p. 47
- 129  
FURTER, Educação Permanente, *op.cit.* p. 149
- 130  
Id. *ibid.* p. 150
- 131  
CURITIBA. Prefeitura Municipal. Departamento de Educação. Plano de Educação, *op. cit*, p.9

### CAPÍTULO III



## EVOLUÇÃO DA POLÍTICA DE APERFEIÇOAMENTO DOS RECURSOS HUMANOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA-1964 -1986

A reflexão sobre os problemas educacionais evidencia a necessidade de uma reformulação da prática educativa e dos seus verdadeiros objetivos.

O referencial teórico elaborado no Capítulo II deste trabalho apresenta o posicionamento de vários autores quanto à necessidade de melhor formação e maior preparo do professor que lhe permita um saber e um saber-fazer didáticos, com competência, visando modificar, no aluno, aquilo que é suscetível de educação.

A preparação de RH para a educação é preocupação da RMEC desde a instalação das primeiras escolas, em 1964, e está presente no atual Plano Municipal de Educação, pela Proposta de uma Política de Educação para uma "Escola Aberta".

Compreendendo-se que o novo não surge do nada, e que é da avaliação e da redefinição do velho que se pode construir o novo, torna-se fundamental para o entendimento da evolução da política de RH na RMEC, o resgate da história da educação municipal, detalhada neste capítulo, nos aspectos de recursos humanos e no Anexo II, nos aspectos de expansão da rede e planos de educação, os quais influenciaram a política de aperfeiçoamento de RH na RMEC.

Os dados são resultantes de uma vivência na realidade, na qual a autora exerce atividade desde sua implantação, além do estudo dos registros

efetuados ao longo da história da organização.

O primeiro aspecto descrito é a origem e o desenvolvimento inicial da problemática de aperfeiçoamento de RH na RMEC, que permite uma visão da sistemática de aperfeiçoamento adotada, desde 1964 até 1984, em função da ampliação da rede física escolar, de aspectos legais inerentes à educação, e da perspectiva e interesse demonstrados pelos professores municipais quanto à promoção de cursos de aperfeiçoamento.

O segundo aspecto abordado é a apresentação da Política de Educação para uma "*Escola Aberta*", constante do Plano de Educação do Município (1983-1986), colocada aí em destaque frente às demais propostas educacionais (anos anteriores) do município, porque é uma proposta condizente com o referencial teórico detalhado no Capítulo II e por ter a preocupação de educar numa ação conjunta, cooperativa, decisória e participativa.

Esses dois aspectos - historicidade e política de Educação - são os considerados essenciais e pertinentes aos objetivos deste trabalho. No entanto, não são os únicos.

Outros aspectos considerados importantes e fundamentais no resgate da história da educação do município, para que se compreenda melhor a história sem perder a trajetória, constam do Anexo II deste trabalho. Referem-se à expansão da rede física escolar, à evolução dos aspectos curriculares dos Planos de Educação, à evolução quantitativa do quadro de recursos humanos da educação e aos aspectos legais de contratação de pessoal.

Cabe aqui uma ressalva: apesar de o Plano Municipal em análise, ser quadrienal (1983-1986), a análise deste Capítulo se atém ao período de 1964-1984, pela complementaridade de dados existentes em registros.

### 3.1. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO INICIAL DA PROBLEMÁTICA DE APERFEIÇOAMENTO DOS RECURSOS HUMANOS NA RMEC

Historicamente, desde a criação do Departamento de Educação (DE) , em 1964, quando foram implantadas as primeiras escolas municipais, a questão do aperfeiçoamento do professor sempre esteve presente nos Planos de Educação, conforme registros feitos na época. Nesse período havia a preocupação de reunir todos os professores municipais em períodos pré-letivos, mais precisamente no início do mês de fevereiro e com eles, discutir as propostas e as necessidades do ensino municipal.

Não havia um setor único responsável pela realização dessas promoções. Havia, sim, o envolvimento de todos os elementos da Diretoria de Educação do DE para a discussão das prioridades estabelecidas no campo do ensino, isto é, tanto os elementos da Diretoria Central, quanto os elementos das Unidades Escolares. Geralmente, o assunto debatido dizia respeito ao atendimento da escola como um todo. Sendo assim, as reuniões de estudo eram feitas com o grande grupo, dividido, depois, em subgrupos, com a apresentação de propostas únicas para toda a Rede.

Com a implantação da Lei nº 5692/71, a política de aperfeiçoamento dos Recursos Humanos na RMEC toma um novo rumo.

São elaborados e ministrados cursos específicos, dirigidos aos docentes de cada área, dentro de uma visão mais tecnicista, conforme o promulgado pela nova política educacional, no rumo mais de treinamento ( como forma de adestramento, de aprender a "*fazer o seu trabalho*") do que de aperfeiçoamento ( na visão do homem como sujeito do desenvolvimento político, econômico e social). Comissões formadas pela Diretoria Central, realizaram estudos junto às escolas, com o objetivo de interpretação e de formulação de currículos nos moldes da nova Lei.

A partir de 1971, há um crescimento acelerado na rede física escolar e é implantado o ensino de 5a. a 8a. série em sete escolas municipais. Conseqüentemente, são admitidos professores licenciados nas diversas disciplinas do novo currículo implantado, bem como especialistas em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A nível central, a Diretoria de Educação passa a compartimentalizar-se nas diversas áreas, conteúdos e séries.

Porém, a tradição instaurada pela Prefeitura permite que aconteçam os Seminários de Educação, quando todos os professores da RMEC são convocados e se reúnem para discutir, em conjunto, os novos rumos tomados pela educação e os aspectos mais relevantes para viabilizar uma política de educação, desde a própria política econômica, sua inferência sobre a educação até a viabilização de um novo currículo frente a essa situação.

É o que aconteceu, por exemplo, quando da elaboração do Plano Municipal de Educação de Curitiba: 1980-1983.

Buscou-se promover, com esses cursos a conscientização do pessoal técnico-administrativo e docente tanto da administração central como da administração escolar, para os problemas e meios que a comunidade possui, visando à melhoria da qualidade de vida em seu sentido amplo e à efetiva participação do pessoal do magistério na proposição das ações constantes no Plano de Educação.

Para tanto, o Departamento de Educação optou por uma metodologia de trabalho de dinâmica de grupo que permitiu a efetiva participação de todo o DE, realizando o I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em junho de 1979, em duas etapas, respectivamente, com a participação dos técnicos e especialistas da Diretoria de Educação, do Departamento de Educação, e do corpo técnico-admini-

nistrativo das Unidades Escolares ( Diretores, Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais), tendo como dinamizadores dos trabalhos professores do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

As conclusões concernentes aos Recursos Humanos da RMEC, expostas pelos relatores, foram as seguintes:

- inexistência de uma política global de treinamento de recursos humanos;
- evasão do pessoal lotado nas escolas para outras funções ou para outros órgãos (públicos e particulares);
- problemas técnicos e administrativos encontrados na substituição e remoção do pessoal.

Concluiu-se que a linha de estratégia a ser estabelecida com relação aos RH para a educação não deveria se situar somente sobre os aspectos quantitativos, quais sejam: distribuição dos professores pelas unidades escolares, em função do número de turmas e carga horária semanal por matéria ou área de estudo.

Considerando-se os RH para a educação em especial, o professor, como elemento básico do processo educacional, concluiu-se que é sobre a atitude comportamental desses RH, em todos os níveis e simultaneamente sobre a qualidade dos mesmos que deveria ser estabelecida a linha de estratégias da política educacional, consubstanciada em cursos de aperfeiçoamento e atualização notadamente, tendo em vista a necessidade, cada vez mais comprovada, de RH que atuem com competência no âmbito da educação.

Com a crescente demanda de professores e da rede física escolar, hou-

ve necessidade da instituição de um setor especificamente encarregado de desenvolver todo um plano de política de RH com vistas ao treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos professores. Aliado a esse fator junte-se o exposto no Decreto Municipal nº 806, de 25 de novembro de 1976, artigo 2º, que estabelece:

*Para poder participar do processo de promoções, exigir-se-á, obrigatoriamente, que o funcionário tenha frequentado integralmente os cursos de aperfeiçoamento funcional promovidos pela Administração.*

Decorrentes dessas necessidades, foi, pois, criada a Divisão de Treinamento Pedagógico (DEE-T) da Diretoria de Educação do Departamento de Educação, de acordo com o Decreto Municipal nº 1094, de 17 de julho de 1979, que fixa em seu artigo 1º :

*O Departamento de Educação, como instrumento único da administração municipal para a ação educacional, buscará de formas variadas a melhoria das condições de vida da população, mediante a execução da política governamental, baseada entre outras, no aperfeiçoamento constante do corpo técnico-administrativo e docente.*

No artigo 2º, das competências da Diretoria de Educação, lê-se, entre outras, a de zelar pela qualidade do corpo técnico docente e administrativo, promovendo sua contínua atualização, aperfeiçoamento e especialização.

Decorrente deste Decreto Municipal, o Departamento de Educação promulga a Portaria 09/79, de 18 de agosto de 1979, que aprova o Regimento do Departamento de Educação, a partir do Nível de Apoio Gerencial.

O artigo 11, seção IV, dispõe sobre as competências da Divisão de Treinamento Pedagógico, entre outras:

- planejar, coordenar e controlar o treinamento, aperfeiçoamento, especialização e a atualização do pessoal docente, técnico, administrativo e especialistas;

- aprovar a programação dos cursos para capacitação dos recursos humanos;

- definir as estratégias de atuação, segundo as necessidades e recursos disponíveis, à vista de prioridades estabelecidas;

- propor a celebração de convênios, para a realização de cursos, seminários, encontros.

Fica, assim, constituída a Divisão de Treinamento Pedagógico, com dois Serviços: Serviço de Diretrizes e Programação e Serviço de Execução.

São estabelecidas quatro (4) metas específicas:

- a - Treinamento do pessoal técnico-administrativo-pedagógico do Departamento de Educação.

- b - Treinamento do pessoal técnico-administrativo das unidades escolares: diretores, secretários escolares, coordenadores administrativos, inspetores, merendeiras.

- c - Treinamento do pessoal técnico-pedagógico das unidades escolares: diretores, orientadores educacionais e supervisores escolares.

d - Treinamento do pessoal docente das unidades escolares: professores em geral.

As metas são atendidas através de Cursos de Treinamento distribuídos ao longo do ano, após estudo de sugestões vindas das escolas da RMEC e setores que compõem a Diretoria de Educação.

3.1.1. Levantamento de interesses de educadores da RMEC para promoção de cursos de aperfeiçoamento : período 1980-1984

Uma das preocupações fundamentais da DEE-T, a partir de 1980, foi a de atender e promover cursos solicitados pelos interessados, de acordo com as necessidades de cada setor, detectadas por meio de levantamentos efetuados no período de 1982 a 1984. Esses dados foram tabulados levando-se em consideração os respondentes e os conteúdos desses dados.

Para efeitos de tabulação dos dados levantados, como se observa nas Tabelas 1,2 e 3, os respondentes estão divididos em dois grupos, de conformidade com sua área de atuação: pessoal técnico administrativo ( diretores, secretários escolares, coordenadores administrativos, inspetores, merendeiras ) e pessoal técnico-pedagógico ( orientadores educacionais, supervisores escolares, professores em geral ).

Os conteúdos tabulados estão divididos em três itens: legislação educacional, documentação escolar e procedimentos. Os aspectos pedagógicos estão subdivididos, também, em três itens: organização curricular ( currículos e programas), formação (preparo pedagógico) e fundamentação teórica (teoria da educação).



No ano de 1982, o levantamento final apresentou os dados constantes da Tabela 1. Verificou-se que o maior número de solicitações de pessoal técnico-pedagógico ( 30% ) deu-se em relação a aspectos de fundamentação teórica , tanto geral quanto dos próprios conteúdos das diversas áreas de estudo. Quanto ao pessoal administrativo, o tema de maior interesse para cursos, relacionou-se a aspectos de formação profissional ( 40% ).

Já nesse primeiro levantamento efetuado pela DEE-T, consta a grande preocupação com o preparo dos recursos humanos aprovados em concurso público, recém-admitidos na RMEC, tratados aí como "*professores principiantes*" que precisam de "*cursos para conhecerem a realidade que os espera*" (depoimento registrado em relatório recebido de escola).

TABELA 1

TEMAS DE INTERESSE DOS EDUCADORES DA RMEC PARA PROPOSIÇÃO DE CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO - Ano 1982.

TEMAS RESPON.	ASPECTOS ADMINISTRATIVOS						ASPECTOS PEDAGÓGICOS						TOTAL	
	EDUCAC.		ESCOLAR		PROCEDM.		ORG. CUR.		FORMAÇÃO		FUND. TEOR.		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
PESSOAL TÉCN. ADM.	2	2,5	2	2,5	9	11,3	17	2,12	32	40,0	18	22,5	80	100
PESSOAL TÉCN. PEDAG.	-	-	-	-	9	5,1	29	16,5	50	28,4	88	50,0	176	100

FONTE: Levantamento DEE-T - Dez. 81 - DE/PMC

Em dezembro de 1982 foi efetivado novo levantamento de temas de in-

teresse junto às unidades escolares e Departamento de Educação, para realização de cursos em 1983, cujos dados constam da Tabela 2. O pessoal técnico-administrativo demonstrou maior interesse com os procedimentos no âmbito administrativo ( 54.4% ), o pessoal técnico-pedagógico teve seu interesse concentrado nas questões de organização curricular ( 31.9% ).

TABELA 2

TEMAS DE INTERESSE DOS EDUCADORES DA RMEC PARA PROPOSIÇÃO DE CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO - 1983

TEMAS RESPOND.	ASPECTOS ADMINISTRATIVOS						ASPECTOS PEDAGÓGICOS						TOTAL	
	EDUCAC.		ESCOLAR		PROCEDM.		ORG. CURR.		FORMAÇÃO		FUND. TEÓR.		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
PESSOAL TÉCN. ADM.	4	5.1	7	8.9	43	54.4	3	3.8	16	20.2	6	7.6	79	100
PESSOAL TÉCN. PEDAG.	4	1.3	3	0.9	24	7.5	102	31.9	91	28.4	96	30	320	100

FONTE: Levantamento DEE-T - dez. 82 - DE/PMC

A sistemática de levantamento de interesses foi mantida pelo setor de treinamento e, em 1984, procedeu-se, em consequência, a nova coleta de dados, com resultados detalhados na Tabela 3.

O pessoal técnico-administrativo concentrou seu interesse nos aspectos pedagógicos de formação ( 44.0% ), enquanto que o pessoal técnico-pedagógico demonstrou maior interesse na fundamentação teórico-prática (67.8%).

TABELA 3

TEMAS DE INTERESSE DOS EDUCADORES DA RMEC PARA PROPOSIÇÃO DE CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO - Ano 1984.

TEMAS RESPOND.	ASPECTOS ADMINISTRATIVOS						ASPECTOS PEDAGÓGICOS						TOTAL	
	EDUCAC.		ESCOLAR		PROCED.		ORG. CURR.		FORMAÇÃO		FUND. TEÓR.		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
PESSOAL TÉC. ADM.	12	6.2	13	6.8	70	36.3	-	-	85	44.0	13	6.7	193	100
PESSOAL TÉC. PEDAG.	8	1.3	9	1.5	34	5.7	78	13.1	68	11.4	401	67.0	598	100

FONTE: Levantamento da DEE-T - dez. 83 - DE/PMC

A comparação entre os dados tabelados no período de 1982 a 1984 permite observar que o pessoal técnico-pedagógico, nesse período, demonstrou maior interesse pelos temas "*fundamentação teórica*" e "*organização curricular*", enquanto que o pessoal técnico-administrativo teve seu interesse oscilando entre formação profissional e procedimentos, motivados, talvez, pela variedade de atividades exigidas para as funções, pela diversidade de habilitação profissional nas funções, ou, ainda, pela mobilidade de pessoal (admissão, contrato, remoção, etc.).

A evolução detectada quanto aos interesses e expectativas dos RH do DE em relação a aperfeiçoamento, também pode ser verificada quanto ao número de eventos promovidos e ao enfoque dado aos cursos, no mesmo período de 1980 a 1984.

Há uma consistência numérica nas promoções no período de 1980 a 1982,

isto é, mantém-se uma média anual de promoções na faixa de 40 a 50 cursos. Ocorre um crescimento numérico de cursos significativo nos anos posteriores a 1982, sendo realizados 65 cursos em 1983, com um aumento de 16 cursos em relação a 1982; a realização de 93 cursos em 1984, com aumento de 28 cursos em relação a 1983. O maior número de cursos em 1983 e 1984 atingiu o pessoal técnico-pedagógico, que participou de promoções em conjunto, num trabalho integrado. ( Tabela 4).

Em 1982 não houve curso específico para o pessoal do Órgão Central (DE), que participou, em conjunto, dos demais cursos das outras metas.

TABELA 4

NÚMERO DE CURSOS PROMOVIDOS PELA DEE-T NO PERÍODO DE 1980 a 1984.

PESSOAL ENVOL. PERÍODO	ÓRGÃO CENTRAL (DE)	PESSOAL TÉC. ADM.	PESSOAL TÉC. PEDAG.	PESSOAL DOCENTE	TOTAL	%
1980	02	14	06	28	50	100
1981	07	06	05	30	48	100
1982	não houve	07	04	38	49	100
1983	05	06	08	46	65	100
1984	02	10	16	65	93	100
TOTAL.....	16	43	39	207	305	

FONTE: Relatório Anual da DEE-T - 1984 - DE/PMC

Um estudo comparativo com relação ao pessoal existente e pessoal treinado no período de 1980 a 1984 revela, também, um crescimento numérico e

percentual, a cada ano, de acordo com o pessoal envolvido no treinamento, e que estão agrupados na tabela 5.

A Meta 1, que atinge o pessoal lotado no Órgão Central do DE, apresentou um índice de crescimento contínuo, sendo que em 1980 teve uma média de 28.3% de pessoal treinado até atingir o índice de 213.8% de treinados em 1984, um índice superior a 100% o que significa que muitas pessoas participaram de mais de um curso no ano.

A Meta 2, que atinge o pessoal técnico-administrativo das unidades escolares, também teve um índice de crescimento contínuo, partindo de 56% de treinados em 1980 até atingir 250.5% em 1984, com pessoas participando de mais de um curso no ano.

A Meta 3, que atinge o pessoal técnico-pedagógico das unidades escolares, teve um decréscimo nos índices de treinados atingindo 100% do pessoal em 1980 mas apenas 77% de treinados em 1984. Conclui-se que o pessoal atingido por esta meta tenha participado de outros cursos, tendo sido incluídos no cômputo geral das outras metas das quais participaram e não desta, especificamente.

A Meta 4, que atinge o pessoal docente das unidades escolares, teve um índice variável de crescimento de 1980 para 1981 ( 104% ), diminuindo em 1982, voltando a crescer em 1983 ( 99% ), mas decrescendo em 1984 ( 73.9% ).

A variação de crescimento de ano para ano é explicada pelo próprio teor da regulamentação legal do Departamento de Administração Municipal que exige participação em curso de treinamento de dois em dois anos, para fins de promoção profissional ( elevação de nível de vencimento). Assim, a cada

dois anos, pode-se notar a variação do Índice de crescimento.

TABELA 5

DEMONSTRATIVO DE PESSOAL EXISTENTE E PESSOAL TREINADO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - Período de 1980 a 1984.

PESSOAL ENVOLV ANO	ÓRGÃO CENTRAL			PESSOAL TÉC. ADM.			PESSOAL TÉC. PEDAG.			PESSOAL DOCENTE		
	E	T	%	E	T	%	E	T	%	E	T	%
1980	53	15	28,3	364	240	56,0	195	195	100	2023	1444	64,8
1981	54	21	38,9	597	345	57,8	205	151	73,7	2025	2105	104,0
1982	65	26	40,0	592	422	71,3	209	173	82,8	2805	1352	48,2
1983	82	161	196,3	230	399	173,5	663	148	22,3	2929	2900	99
1984	109	233	213,8	210	526	250,5	632	487	77	3107	2294	73,9

FONTE: Relatório Anual DEE-T - 1984- DE/PMC

E = pessoal existente

T = pessoal treinado

OBSERVAÇÃO: O número total de pessoal existente na Meta 4 (docentes), em 1984, é de 3107 docentes; desses, 200 são recreacionistas, treinados pela Diretoria de Educação Física e Desportos do DE, a qual, por sua especificidade de atendimento, possui sua própria Divisão de Treinamento. No entanto, conforme a modalidade de evento promovido pela DEE-T, os recreacionistas e professores licenciados em Educação Física são convidados à participação geral. É o caso do Seminário Municipal de Educação, por exemplo, que congrega todos os professores do DE.

### 3.1.2. Evolução dos conteúdos dos cursos de aperfeiçoamento promovidos pela DEE-T : 1980-1984

O índice crescente de participação dos RH do DE nos cursos de aperfeiçoamento promovidos pela DEE-T acompanha, também, uma evolução no próprio conteúdo das promoções tendo em vista os objetivos propostos pelo setor em consonância com os interesses demonstrados pelos participantes.

A Tabela 6 demonstra a incidência dos conteúdos pertinentes aos cursos de treinamento promovidos pela DEE-T, no período de 1980 a 1984. Foram utilizados os dados referentes aos registros anuais de cursos da DEE-T ( planejamentos, relatórios, quadros anuais). Procurou-se tabular os conteúdos utilizando o mesmo agrupamento do levantamento de interesses registrados nas Tabelas 1,2,3.

Em 1980, quando tem início a programação de cursos de treinamento pela DEE-T, observa-se um índice elevado de cursos voltados para as áreas de estudo - conteúdos ( 29% ) e metodologias ( 45.9% ) como assuntos motivadores no momento , tendo em vista que cada escola passa a assumir a elaboração de seu próprio plano curricular. Ressalte-se que a DEE-T programa seus cursos ainda sem pesquisar os interesses dos professores, atendendo, acima de tudo, a uma norma legal do Departamento de Administração Municipal que exige a realização de cursos a partir dessa data, para efeitos de promoção profissional (elevação de nível de vencimento).

Em 1981, os cursos ainda são propostos a nível central e concentram-se nos aspectos metodológicos ( 47.8% ), principalmente voltados para a pro-

blemática da alfabetização. São estudadas as diversas metodologias e técnicas de alfabetização, ficando a critério de cada escola a posterior adoção do método considerado mais apropriado.

A partir de 1982, os cursos são programados levando-se em consideração, na medida do possível, os temas de interesse apontados pelas escolas e Órgão Central, direcionados principalmente para abordagens sobre conteúdos (37.5%) e metodologias ( 25% ), tendo continuidade o trabalho iniciado em 1981 sobre métodos e técnicas de alfabetização.

Em 1983, procura-se atender às expectativas levantadas em 1982. Os cursos priorizam aspectos concernentes à fundamentação teórica ( 17.7% ) e aos procedimentos ( 17.6% ) com ênfase, ainda, sobre as metodologias das áreas de estudos ( 33.8 % ). Tem início a realização dos Seminários de Alfabetização e de Educação, envolvendo grande número de professores. Consolida-se a formação de Grupos de Estudos de Língua Portuguesa e de Secretárias com vistas ao aprofundamento teórico de suas funções.

Essa preocupação efetiva-se em 1984, com o elevado índice de cursos programados em função de uma melhor fundamentação teórica ( 31.6 % ), sem, no entanto, deixar de lado o aspecto metodológico das áreas ( 27.6% ). Mantêm-se as diretrizes propostas em 1983 no que concerne à realização do Encontro de Língua Portuguesa, dos Seminários de Estudos Sociais e de Formação Especial , a formação de Grupos de Estudos de Estudos Sociais e de Pedagogia Freinet, bem como, em função de professores regentes de CAC e SL, tem início o trabalho das Oficinas de Valorização Cultural ( teatro, música, dança, literatura, expressão corporal) integradas à Fundação Cultural de Curitiba.



TABELA 6

DEMONSTRATIVO DA INCIDÊNCIA DOS CONTEUDOS PERTINENTES AOS CURSOS DE TREINAMENTO PROMOVIDOS PELA DEE-T - Período 1980 - 1984.

ano	LEGISL.		A.ADM		PROCED.		CURRIC.		CONT.		METOD.		F.TEÓR.		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1980	-	-	1	4.2	3	12.5	2	1.4	7	29.0	11	45.9	-	-	24	100
1981	1	2.2	3	6.5	11	23.9	3	6.5	4	8.7	22	47.8	2	4.4	46	100
1982	-	-	3	6.3	7	14.6	4	8.3	18	37.5	12	25.0	4	8.3	48	100
1983	3	4.4	4	5.9	12	17.6	7	10.3	7	10.3	23	33.8	12	17.7	68	100
1984	1	1.3	8	10.5	10	13.2	4	5.3	8	10.5	21	27.6	24	31.6	76	100

FONTE: Registros Anuais de Cursos - DEE-T-DE/PMC

### 3.2. A Política de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos no Plano Municipal de Educação : 1983 - 1986

A preocupação em programar cursos que possibilitem o aprofundamento das questões teóricas da educação tem sua explicação na mudança de política educacional prevista no Plano Municipal de Educação de Curitiba : 1983-1986 , que levou os educadores municipais a repensarem sua própria prática.

#### 3.2.1. Política de Educação para uma Escola Aberta

##### 3.2.1.1. Considerações iniciais sobre a necessidade de implantação de uma Política de Educação

Com as mudanças de governo do município pelas eleições diretas de 1982, trazendo de volta a possibilidade de participação popular na escolha de seus dirigentes governamentais após um período de vinte (20) anos de regime totalitário, são estabelecidas novas metas e prioridades para o município de Curitiba, em todos os setores.

Assim, também o Departamento de Educação fez um reestudo da programação de suas ações até então vigentes, e levantou a necessidade de reformulação da Política de Educação com vistas ao atendimento das novas propostas constantes no plano do governo municipal.

A Política de Educação do DE teve seu delineamento estabelecido, de forma mais concreta, durante a realização do I SIMPÓSIO EDUCACIONAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, no período de 22 de setembro a 9 de dezembro de 1983, com o objetivo de envolver todos os professores pertencentes ao DE na elaboração de um documento que firmasse as diretrizes de ação do DE.

Sob a coordenação de professores do DE, de professores convidados da Universidade Federal do Paraná e da Secretaria de Educação da cidade de Belo Horizonte ( Minas Gerais ) discutiram-se os temas: Política Educacional do Paraná, Educação Popular, Fundamentos Filosóficos da Educação, Diretrizes Educacionais e Estratégias para a ação Educacional.

Dentre outros temas, foi objeto de análise o crescimento quantitativo da RMEC. Verificou-se que o aumento quantitativo sofrido não correspondeu aos anseios da população em termos de uma melhoria qualitativa, tendo em vista que a proposta de educação até então aplicada nas escolas tinha uma infraestrutura pedagógica e administrativa calcada num modelo considerado ideal. Tal modelo não teve mais condições de prosseguimento, devido entre outras cau-

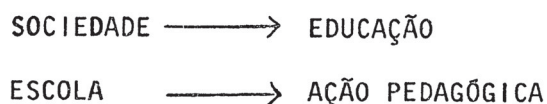
sas, ao depauperamento dos recursos para a educação e ao maior acesso às escolas, de crianças oriundas da periferia da cidade, onde a população apresenta carência de condições sócio-econômicas.

Todos esses fatores levaram educadores e a administração municipal a repensar, durante o I SIMPÓSIO, as questões ligadas aos três elementos essenciais do processo ensino-aprendizagem : ALUNO, EDUCADOR, COMUNIDADE, entendendo que educar é uma ação conjunta, cooperativa, decisória e participativa, que envolve a relação sociedade-educação.

As idéias principais obtidas com esse estudo estão delineadas de forma esquemática, no Quadro nº 1, a seguir.

## QUADRO Nº 1

## ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM



ALUNO	EDUCADOR	COMUNIDADE
<i>Ser ativo, com características próprias, capaz de expressar seus valores, interpretar a sua condição de vida.</i>	<i>Compreender o que é o ato de ensinar. Articulação dos universos sociais.</i>	<i>Ter oportunidade de transmitir suas experiências.</i>
<i>Ser livre, capaz de superar condicionantes da sua situação.</i>	<i>Ô que determina a que e a quem serve.</i>	<i>Respeito ao seu pensamento, seus desejos, aspirações e necessidades.</i>
<i>Ser capaz de se comunicar e agir cooperativamente.</i>	<i>Respeitar o contexto cultural do aluno e o seu conhecimento articulador dos anseios da família e da prática pedagógica.</i>	<i>Operar e decidir em conjunto com os educadores a educação de seus filhos.</i>
		<i>Expressar crenças e valores.</i>
		<i>Sentir-se valorizada.</i>

**Função da educação :** oferecer instrumentos para a transmissão de conhecimentos que o aluno vai necessitar para compreender a sua realidade e intervir, atuar, criticar essa realidade.

**Educação :** ação conjunta, decisória, participativa.

Entre as questões que foram levantadas destacam-se : a função da escola (democrática ou elitista), o problema do fracasso escolar, a democratização da educação, a questão da competência do professor.

### 3.2.1.2. Proposta de Política de Educação para uma "Escola Aberta": conceito e princípios.

Das discussões e análises feitas, por ocasião do I SIMPÓSIO, a partir de textos de autores brasileiros, entre os quais DERMEVAL SAVIANI, foi elaborado um documento-síntese, com caráter de proposta, intitulado POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA UMA ESCOLA ABERTA, entendendo-se ESCOLA ABERTA como

*aquele que oportuniza aos membros da comunidade transmitir suas experiências numa relação de troca. É aquela que, através da prática social, do conteúdo organizado, do pensamento coletivo, de um trabalho conjunto, do confronto das relações sociais, respeitando o contexto cultural do aluno e a expressão de seu conhecimento, ao mesmo tempo que propicia o acesso à cultura elaborada, tendo como fundamental não a substituição de uma cultura pela outra, mas a complementação, o enriquecimento mútuo, ou seja, a troca de saber.<sup>1</sup>*

É a proposta de uma escola mais democrática, voltada para as necessidades e aspirações da comunidade, que propõe a ação de educar para a subsistência, a liberdade, a comunicação e a transformação, visando à formação de um homem crítico, consciente, criativo e participante, para atuar numa sociedade mais justa e humana.

A "*Escola Aberta*" pressupõe a participação ativa da comunidade nas decisões da ação de educar, num processo de democratização do saber, para que as camadas populares tenham a garantia do acesso ao saber. Prega a descentralização do poder, julgando os homens capazes de se autodeterminarem.

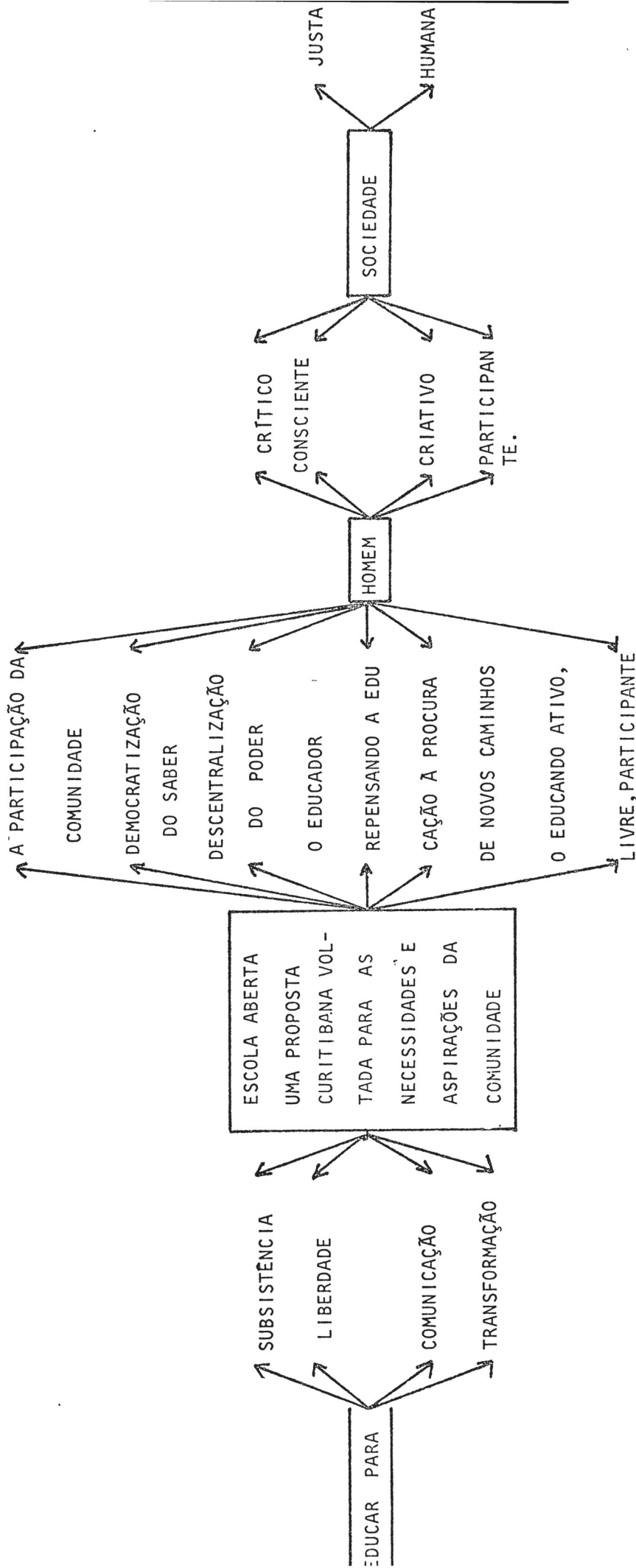
O educador é visto como aquele que questiona a sua práxis, que repensa a educação sempre em busca de novos caminhos, que entende a educação inserida num contexto social amplo, sujeita às mudanças constantes da sociedade.

Apresenta o educando como um ser livre, ativo e participante,

Esquemáticamente, assim pode ser representada a proposta de "*Escola Aberta*"(Quadro 2.)

QUADRO Nº 2

ESQUEMA DA PROPOSTA DE " ESCOLA ABERTA "



FONTE: Relatório Anual - DE/PMC -1984

Sendo a " *Escola Aberta*" vinculada aos interesses das camadas populares, assume o compromisso com uma educação como prática social.

Para tanto, são propostos três princípios norteadores: democratização da educação, reavaliação sistemática da educação, sistematização e operacionalização da educação.

O princípio da democratização da educação ressalta a idéia da retomada da dimensão política da escola. Essa dimensão permite discutir os fatores internos do processo escolar, analisá-los em função de seus determinantes ( contexto mais amplo ) enquanto alternativas pedagógicas para o problema de democratização da escola. Prega a descentralização das decisões e da ação de educar, na qual se deposita a confiança na capacidade dos homens para se autodeterminarem.

Pressupõe a retomada da luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do nível de ensino das camadas populares. Lutar significa engajar-se no esforço para oferecer um ensino de melhor qualidade, no compromisso com a garantia de acesso da maioria da população, ao saber, ao poder e a melhores condições de vida, articulando com os interesses populares, envolvendo a comunidade escolar nos processos decisórios, mobilizando-a para o resgate da real finalidade da prática educativa.

O princípio da reavaliação sistemática da educação ressalta o redimensionamento da prática pedagógica do educador que deverá respaldar-se na necessidade da compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, no permanente repensar dos valores educacionais, na idéia de que o povo tem seus próprios valores, o seu modo próprio de viver e compreender a vida e a sociedade, e na necessidade de instrumentalização, através do conhecimento, da crítica e da organização a fim de que o povo se articule de



forma a realizar sobre a sua realidade, aquilo que responda aos seus verdadeiros interesses e aos seus verdadeiros direitos.

O princípio da sistematização e operacionalização da educação para a subsistência, liberdade, comunicação e transformação, ressalta a necessidade de compreender o mundo que depende da forma de comunicação entre as pessoas no processo histórico de convivência, declara que o homem é um ser autônomo, livre, capaz de superar os condicionamentos da situação; ressalta a necessidade de instrumentalizar o homem para que este possa intervir na realidade, transformando-a.

### 3.2.1.3. A prática da "*Escola Aberta*" nas escolas da RMEC : diretrizes de ação

Enquanto Proposta, a "*Escola Aberta*" foi divulgada e amplamente discutida em todas as escolas municipais. Atendeu-se, com essa sistemática, a necessidade de descentralização das decisões do DE e de envolvimento do DE, escola, comunidade, num processo crítico, com o objetivo de alcançar uma educação dinâmica, numa sociedade em constante transformação.

Os resultados das discussões no âmbito da escola foram anotados como recomendações e vieram a compor o documento final de Política da "*Escola Aberta*" sob a forma de diretrizes de ação ( Anexo I ). Essas diretrizes direcionam a ação pedagógica de toda a RMEC e constam do atual Plano Municipal de Educação : 1983 - 1986.

A política educacional implantada pretende buscar, a longo prazo, o

*"despertar de uma consciência crítica e atuante das camadas da sociedade, pois... sob o aprendizado da crítica desenvolvida no seu difícil exercício diário poderá formar homens livres<sup>2</sup> e participantes na obra do bem comum".*

Para tanto, essa política ressalta a necessidade de que se estabeleçam mecanismos que possibilitem a participação da escola e da comunidade no processo educacional.

As diretrizes de ação constante do Anexo I, estão dispostas graficamente conforme a própria estrutura organizacional do DE: diretrizes gerais do DE, da Diretoria de Educação, da Diretoria de Educação Física, da Diretoria de Serviços Administrativos. A cada diretriz proposta correspondem estratégias para a dinamização da ação.

As diretrizes estabelecidas visam ao desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento de pessoal, ao estímulo e desenvolvimento de experiências pedagógicas que valorizem a cultura do aluno, instrumentalizando-o para uma atuação crítica, participante e transformadora, à melhoria das condições de saúde, higiene e alimentação das crianças e à busca de melhores condições de trabalho para o profissional da RMEC, com vistas à melhoria da qualidade; ao assessoramento sistemático às escolas e educadores, com vistas à consecução desse objetivo e à democratização na ação de educar; a descentralização nas decisões e busca de uma relação mais horizontal e superação da postura tecnocrática, tanto a nível de DE quanto a nível de escola,

tendo como pressuposto o compromisso e a responsabilidade de todos - pais, alunos e educadores no processo Educacional, a fim de que haja uma maior Integração e Participação da Comunidade na Escola e na Sociedade.

#### 3.2.1.4. O aperfeiçoamento dos recursos humanos na proposta de "Escola Aberta"

Dentre as ações propostas pela "Escola Aberta" definindo a descentralização das decisões na área educacional e que visam à valorização dos professores e a um ensino de melhor qualidade enfatiza-se a ação pedagógica. Na prática concreta do dia-a-dia, através da reflexão e discussão conjunta, advirão as alternativas de solução para os problemas educacionais.

Entre as diretrizes estabelecidas clarifica-se a necessidade de re pensar a ação pedagógica e o papel do educador voltado ao compromisso com a educação, articulada aos interesses populares.

Esse educador, recompondo seu modo de agir e pensar, através de objetivos propostos deverá atuar em função da promoção do homem, como agente sistematizado de um processo que possibilite tornar esse homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder nela intervir, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre as pessoas.

Essa outra educação, segundo GADOTTI, deve partir da reeducação dos próprios educadores, que se dá com a participação em todos os níveis, seja em entidades de classes, seja em centros de estudo e reflexão, seja em escolas.<sup>3</sup>

Tendo em vista essa preocupação de uma reeducação dos educadores, o DE propõe o desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos para o ensino de Pré-Escola e de 1º Grau que vise a um repensar permanente da ação educativa, para uma ação mais eficaz junto à população escolar, sendo responsabilidade da DEE-T, esse aperfeiçoamento.

As diretrizes da DEE-T propõem, em consequência, a promoção de programas de treinamento e aperfeiçoamento que resultem em melhorias no rendimento escolar e desempenho dos docentes da RMEC, com diagnóstico permanente, acompanhamento e realimentação do processo; a promoção da integração com o Serviço de Supervisão Escolar nas unidades escolares visando ao acompanhamento e desempenho dos professores treinados, no sentido de detectar a utilidade dos conhecimentos adquiridos nos cursos e trazer subsídios para a realimentação do processo; promoção de modalidades diversificadas de cursos a fim de tornar flexível a sistemática de execução do aperfeiçoamento, adequando-os às necessidades da clientela.

A partir dessas diretrizes de ação a DEE-T estabeleceu metas prioritárias que possibilitam um redirecionamento na sistemática de programação com abertura à realização de eventos no sentido mais de aperfeiçoamento educacional do que simples treinamento de habilidades.

Assim, uma das metas prioritárias da DEE-T é a de promover cursos solicitados pelos interessados, conforme levantamentos efetuados atendendo às necessidades de cada setor. Ressalta-se, ainda, a abertura dada às escolas na programação de seus próprios cursos, de acordo com as necessidades e com planejamentos aprovados pela DEE-T.

Além de cursos previstos para docentes, merendeiras, inspetores de alunos, pessoal administrativo e pessoal técnico-administrativo do Órgão Central, estimula-se a realização de Encontros e Seminários com o objetivo de discutir, analisar e propor alternativas no âmbito maior do sistema municipal de educação.

## NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup>  
CURITIBA, Prefeitura Municipal . Departamento de Educação. Proposta de Política de Educação para uma Escola Aberta. out. 1983 p.8 mineo

<sup>2</sup>  
Id. ibid. p.14

<sup>3</sup>  
GADOTTI, Moacir. A nova postura do educador numa sociedade em conflito. Jornada de Educação. 5. Florianópolis, 1979. Anais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina- Centro de Educação, nov. 1979 p. 19-28

## CAPÍTULO IV

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo ressaltou a necessidade de um melhor preparo do professor através da implantação de uma política de desenvolvimento de RH na área de educação, considerando-se que o aperfeiçoamento docente implica uma ação pedagógica competente como fator de melhoria da qualidade de ensino.

O atual sistema escolar brasileiro não satisfaz as novas necessidades criadas pela concepção de educação e de sua prática.

Também o professor encontra dificuldades no novo fazer-pedagógico, comprometido com as camadas populares e proposto pela educação de hoje. O professor está despreparado para lidar com a criança concreta, real, das escolas de periferia, despreparo esse motivado pelo distanciamento entre o embasamento teórico recebido nos cursos de formação docente e a prática entendida como compreensão do contexto no qual se situa aquela criança.

Ora, as mudanças ocorridas com a democratização da educação solicitam a busca de uma nova qualidade para a escola e a redefinição do trabalho do professor.

Essa democratização implica no compromisso político do professor, vinculado aos interesses da criança das camadas populares, assumindo sua competência técnica frente à educação dessa criança, repensando a questão do cotidiano pedagógico.



O professor deve garantir a essa criança um mínimo absoluto indispensável do instrumento da educação que lhe permita compreender o mundo que a cerca e transformá-lo.

A proposta educacional do Município, expressa na "*Política de Educação para uma Escola Aberta*", procura identificar o educador, como aquele que assume o compromisso de apreender os interesses e necessidades da população e através da informação e da prática democrática sistematiza idéias, oferecendo elementos para a população compreender as relações sociais e de produção; é aquele que reflete sobre sua prática, clarificando seus objetivos e a dimensão e o direcionamento da educação; é aquele que exercita a crítica como forma de rever e repensar a função da escola, sua finalidade, seus objetivos, em relação aos anseios da população; é aquele que enfrenta os conflitos e contradições sociais existentes, em conjunto com a população, em busca de possíveis soluções com vistas ao bem-estar coletivo; é aquele que coloca na prática a sua concepção de educação através dos conteúdos que desenvolve, das atividades, das ações e da forma como se relaciona com os alunos; enfim, é o professor articulador dos conceitos e interesses das camadas populares com a prática escolar.

Em função desse perfil do educador para a "*Escola Aberta*" a prática educativa deve sofrer mudanças, forçando o professor a uma revisão das tarefas específicas de sua ação, que devem ser desenvolvidas e distribuídas ao longo do ciclo da vida, em função de uma educação permanente.

A idéia de educação permanente, como aperfeiçoamento contínuo, se estende à ação do educador tendo em vista ser o homem "*transformável, imaturo, inacabado*" e, como reafirma GADOTTI, o "*homem jamais termina de tornar-se homem*"<sup>1</sup>.

Segundo FURTER, os

*"homens, enquanto agentes, serão continuamente estimulados para se transformarem... num processo permanente que permita a cada homem realizar-se".<sup>2</sup>*

O princípio de permanência e continuidade da formação do educador deve fundamentar uma política de RH para a educação que terá, como tarefas, dentre outros aspectos, instrumentalizar o professor para desenvolver-lhe a capacidade analítica, tanto em função de si próprio como em relação ao grupo a que pertence; criar oportunidades de expressão; estimular atitudes criadoras e imaginativas para despertar novos interesses.

A política de desenvolvimento de RH para a educação, deve, também, propiciar condições para que o professor interaja de forma ativa com seu ambiente e sua vida, visando à valorização da reflexão, da criatividade, do julgamento autônomo, da crítica, da auto-atualização. Dessa forma, o professor torna-se cômico de que cada um é participante efetivo da realidade social, o que leva a uma abertura crescente à experiência, à flexibilidade, à captação dos novos significados da vida cotidiana e dos valores sociais e culturais.

Esse novo posicionamento do professor reflete-se sobre a educação entendida como "*ação transformadora*", que deve preparar o "*homem de amanhã para uma nova realidade*", e não mais educação como reprodução, conservadora e transmissora de valores culturais de uma geração para outra.

É uma nova educação que leva, necessariamente, à ação, num modelo

bastante participativo.

Considerando-se esse conceito de educação e o perfil do educador de uma " *Escola Aberta*", torna-se possível responder ao problema proposto neste estudo que foi o de verificar os aspectos a serem enfatizados num processo de desenvolvimento de RH para a educação que possibilitam uma ação pedagógica com competência, para a melhoria da qualidade de ensino.

Tais aspectos demonstram, entre outros, a necessidade do professor envidar um grande esforço, a nível pedagógico, de (re)habilitar-se profissionalmente de forma a cumprir competentemente o seu papel técnico-político, bem como indicam a forma mais adequada de realizar o processo de aperfeiçoamento do professor.

Quanto ao primeiro aspecto, o da (re)habilitação profissional, é preciso que o educador

*"tenha uma atitude crítica sobre o que pretende da atividade escolar, sobre a função do conhecimento e da ciência na sociedade e que saiba como obter de forma mais eficiente e efetiva a participação das pessoas".<sup>3</sup>*

Para o desenvolvimento dessa atitude crítica, o professor deve ter consciência sobre os aspectos considerados fundamentais na educação e no processo ensino-aprendizagem, quais sejam:

a. - O entendimento sobre o significado político da educação; sobre como deve ser a educação básica das crianças das camadas populares; para que serve a escola no projeto individual e social dessas crianças; qual o

papel que a educação escolar desempenha no processo de uma sociedade mais justa.

*O trabalho docente comprometido com os interesses majoritários da sociedade tem sua dimensão política no próprio trabalho de sala de aula.*

*Ele pressupõe que o professor seja capaz de transmitir ao aluno um conhecimento intimamente articulado com a experiência social, com a vida concreta dos alunos, um conhecimento enquanto método de análise das realidades concretas, que possibilite um melhor entendimento das relações objetivas entre homem e mundo".<sup>4</sup>*

b. - Domínio e aprimoramento do ensino dos conteúdos e técnicas a serem transmitidos aos alunos, numa tentativa de o professor suprir as deficiências de sua própria formação. Uma seleção crítica das orientações que envolvem, entre outras, atividades de adaptação dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação à realidade dos alunos; criação de recursos de ensino adequados às necessidades de cada unidade; participação nas decisões mais amplas sobre planejamento, currículo e avaliação.

c. - Uma sólida formação teórica, em função das mudanças sociais, que pressupõe a reconstrução do fundamento técnico-pedagógico da prática do magistério, baseada numa crítica profunda das didáticas e metodologias da teoria e da prática pedagógica.

*É fundamental que os professores possuam uma base sólida de conhecimentos específicos, de forma a conseguirem manter-se atualizados e a terem condições de selecionar e estruturar o conteúdo a ser ensinado. É fundamental ainda que esse domínio inclua a percepção do contexto histórico-econômico, político e social em que esses conteúdos foram gerados e, mais ainda, em que eles deverão ser conhecidos e recriados pelos alunos.*<sup>5</sup>

Entender os conteúdos na sua dimensão crítico-social pressupõe um saber socialmente construído e, ao mesmo tempo crítico, permitindo evidenciar e compreender suas contradições favorecendo um novo entendimento da realidade social.

"O que ensinar" e "como ensinar" revestem-se de igual importância quando se busca qualidade na aprendizagem.

d. - O delineamento de uma nova atitude do professor em relação ao fracasso escolar, no sentido de que ele assuma a sua responsabilidade neste processo de seleção e exclusão, buscando alternativas na situação concreta do aluno, na sua prática social.

e. - A necessidade da ênfase no saber-fazer pedagógico como um dos caminhos para a superação do fracasso escolar na democratização do ensino, no sentido de uma aproximação cada vez maior de uma competência, comprometida com a maioria da população brasileira.

f. - A necessidade do professor assumir a postura de fazer realmente a educação, de compreender que a educação é feita na escola e, esta, portanto, tem de ser o local privilegiado do processo pedagógico, incorporando a realidade concreta vivida pelo aluno, que é a comunidade.

g. - A necessidade do professor estabelecer regras, objetivos e a seqüência de uma ação contínua a partir de situações pedagógicas inéditas, entendendo que o tempo de formação aumenta continuamente, identificando-se com a vida inteira da pessoa.

h. - O conhecimento da realidade escolar onde atua e que inclui a tarefa de conscientizar a massa da população, organizando a escola, os pais, a comunidade, criando mecanismos de participação e envolvimento dos elementos da escola: conselhos de escola, associações de pais, grupos de estudo, entre outras.

Quanto ao segundo aspecto a ser enfatizado no processo de desenvolvimento de RH em educação, o do "como" realizar o aperfeiçoamento do professor, podem ser indicadas formas individuais e coletivas de treinamento.

As formas coletivas de treinamento prevêem a participação do corpo docente como um todo integrado em atividades tais como: seminários, conferências, simpósios, círculos de estudo, atividades essas que possibilitam amplos debates sobre as questões educacionais. O corpo docente precisa sentir-se como uma unidade, ou seja, ele deve trabalhar com um propósito comum.

As formas individuais de treinamento prevêem o processo de auto-

aperfeiçoamento, o qual vai exigir do professor, grande dose de entusiasmo, de motivação, pois se aprende de acordo com as próprias necessidades, propósitos e experiências passadas.

Entre os meios recomendáveis está o treinamento em serviço para ampliação e atualização de experiências e conhecimentos. Devem ser dadas oportunidades para o ensaio e a experimentação.

Sistematizando as experiências planejadas e registradas, estas permitem recolher, conservar e analisar os dados que se produzirem, podendo provocar inovações valiosas no campo da educação. Esse tipo de trabalho

*gera uma dinâmica propícia para despertar e enriquecer continuamente o espírito criador dos professores, além de ajudá-los a valorizar seu próprio esforço e a amadurecer sua capacidade profissional.<sup>6</sup>*

A montagem de um programa de educação permanente em serviço na escola deve significar que toda a atividade escolar será uma oportunidade para uma aprendizagem significativa.

Para tanto, o professor deve ser envolvido no programa desde o seu início. Esse programa de educação permanente em serviço deve ser elaborado com base na situação concreta do professor, nas suas carências pedagógicas, no estágio de maturidade profissional que tenha alcançado.

Tal programa deve levar em consideração alguns princípios considerados básicos num processo de aperfeiçoamento profissional:

- reconhecer que os professores diferem individualmente em suas habilidades para ensinar, e em suas necessidades e potencialidades;
- proporcionar amplas oportunidades para que os professores assumam responsabilidades na liderança e no desenvolvimento das atividades;
- assegurar a discussão e o estudo dos problemas baseados nas experiências, situações de sala de aula;
- estimular a participação de todos. Todas as colaborações devem ser valorizadas;
- desenvolver o treinamento sem apressar o processo. Não podemos esquecer que mudanças se obtêm a médio e longo prazo.
- respeitar a personalidade de professor e permitir que o mesmo adquira sensação de segurança e confiança em si mesmo e no que realiza, de sorte que compreenda e aceite as mudanças que se propõem;
- deverá favorecer o planejamento e avaliação contínuos.<sup>7</sup>

Em função dos aspectos descritos, recomenda-se, como ponto de partida da ação pedagógica do professor, a discussão coletiva sobre o papel da escola, o levantamento das principais preocupações educativas e da definição dos fins educacionais que se pretende atingir: por que educamos? que sociedade pretendemos construir? o que é a escola de qualidade? o que seria qualidade para a nossa escola concreta?

A obtenção de respostas para esses questionamentos vai depender da reflexão permanente dos envolvidos na ação educativa, favorecendo uma ava-



liação contínua do processo e das ações coletivas e individuais.

O resultado que se espera das respostas obtidas é o engajamento, o compromisso político de todos e de cada um e a inevitável busca e construção de competência técnica e de responsabilidade com os resultados do trabalho pedagógico e de níveis mais altos da qualidade do ensino.

É para o educador da " *Escola Aberta* ", proposta pelo Município, que devem estar voltadas as ações da DEE-T, numa proposta de aperfeiçoamento contínuo de recursos humanos levando o educador a um compromisso político com as crianças das classes populares ( a criança concreta das escolas de periferia); uma ênfase na recuperação da competência técnica do educador quanto ao domínio dos conteúdos e à pesquisa de metodologias adequadas ao tipo de clientela das escolas de periferia ; na conscientização, pelo educador, de que a educação é algo permanente, que cada um é responsável pelo seu auto-aperfeiçoamento.

Recomenda-se, para tanto, que sejam promovidos cursos de aperfeiçoamento, para que o professor tenha a garantia de um espaço para o desenvolvimento de sua competência técnica, para discutir as questões da reformulação do currículo escolar, das mudanças de conteúdos e métodos adaptados às crianças das camadas populares, com planejamentos que impliquem em transformações no modo de agir e de pensar das crianças acima referidas.

Que o professor consiga, com esses recursos, compreender que, ao definir conteúdos e métodos capazes de ajudar as crianças das camadas populares a integrar os conhecimentos adquiridos na sua cultura de origem, es-

tá auxiliando a definição do espaço de autonomia da escola por meio da prática pedagógica e contribuindo para a formação de uma cultura.

Na definição dos conteúdos, o professor deve evitar o perigo do barateamento desses, facilitando-os ou minimizando-os, isto porque adaptar os conteúdos não significa dar à criança apenas uma parcela desse conteúdo, mas inventar maneiras de ensinar-lhe tudo, de outra forma, com outro ritmo, em outra seqüência, organizando e reorganizando o material que aquela criança precisa dominar.

Recomenda-se, também, a ampliação dos espaços para discussão da proposta de uma "*Escola Aberta*", possibilitando uma análise de suas idéias centrais:

- enquanto concepção de educação : o que é educação ? qual é a sua função dentro da realidade brasileira ? quais os pontos essenciais que caracterizam essa proposta ?

- quanto à concretização do conceito de ensino, o que expressa? que posicionamento do professor essa proposta requer ? que tipo de trabalho é possível desenvolver junto ao aluno, ao educador e à comunidade ? que conteúdos e procedimentos devem ser explorados ? quais os possíveis caminhos e alternativas para minimizar os problemas ?

- quanto à infra-estrutura existente : as diretrizes possibilitam a participação de todos os envolvidos no processo educativo ? nas decisões com igualdade de responsabilidade ? os recursos existentes e ou inexistentes impedem o seu desenvolvimento enquanto essência ?

Pretende-se que as respostas advindas da análise da proposta de uma " *Escola Aberta* " possibilitem, ao professor, uma maior clareza do seu papel como educador, e da necessidade de conhecer a realidade em que atua, para aperfeiçoá-la.

Um outro aspecto enfocado no presente estudo diz respeito ao despreparo do professor pela formação inadequada que recebe nas escolas de magistério.

Esse aspecto foge ao domínio do trabalho a ser desenvolvido pela RMEC, na medida em que esta não pode interferir diretamente nas agências formadoras de professores.

Considerando-se, no entanto, que esses professores serão absorvidos pelas escolas da RMEC, como mão-de-obra, na medida em que se submeterem e forem aprovados em concursos públicos; que irão atuar numa realidade que pouco conhecem; que, inevitavelmente, sofrerão todo um processo de adaptação frente a essa nova realidade, com prejuízos a sua prática pedagógica; que a dificuldade de adaptação pode comprometer a aprendizagem das crianças da realidade onde estarão atuando, sugere-se sejam incluídas duas medidas na política de desenvolvimento de RH para a educação numa perspectiva de " *Escola Aberta* ", quais sejam:

a. - definição de uma proposta de reformulação dos estágios existentes nas escolas de magistério de 2º Grau e nas Faculdades de Educação, no sentido de que se possibilite aos estagiários e futuros professores, uma visão da política educacional implantada pelo Município, bem como o sistema educacional do Estado, como conhecimento da realidade na qual irão

b - determinação de questões consideradas fundamentais nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento aos professores ingressantes na RMEC que levem-nos a certificar-se da realidade na qual irão atuar, tais como, a dimensão política da educação, o papel da escola na sociedade brasileira atual, a ação do professor como agente principal do processo pedagógico, a política educacional do município, caracterização da clientela das escolas municipais, valores e tendências da educação (filosofia), direitos e deveres trabalhistas.

Concluindo-se não se pretende que o tema sobre aperfeiçoamento de RH se esgote com este estudo. Pretende-se, isto sim, que as intervenientes levantadas neste estudo possam contribuir para a elaboração de propostas de política de aperfeiçoamento de recursos humanos que venham a acontecer e, principalmente, que as medidas tomadas no campo educacional sejam elas estatuto do magistério, concursos públicos, reestruturação da carreira do magistério, criação de novos cargos, sejam levadas em consideração pelo fato de terem reflexo direto sobre a motivação do professor para esta ou aquela modalidade de aperfeiçoamento numa variação considerável de interesses.

Finalmente recomenda-se que sejam realizadas pesquisas de campo junto aos recursos humanos da RMEC para caracterizar, através de instrumentos apropriados, o grau de conscientização do professor quanto à percepção do aperfeiçoamento contínuo em sua prática pedagógica e até que ponto a DEE-T vem atendendo aos interesses de aperfeiçoamento desses professores.

## NOTAS DE REFERÊNCIA

- <sup>1</sup> GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984 p.164
- <sup>2</sup> FURTER, Pierre. Educação Permanente e desenvolvimento cultural. Petrópolis, Vozes, 1974 p.158
- <sup>3</sup> LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. Revista ANDE. São Paulo, 1 (4):40-4, 1982 p.43
- <sup>4</sup> SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (equipe). A escola que queremos. Revista ANDE, São Paulo, 5 (10): 11-5, 1986 p.13
- <sup>5</sup> SALGADO, Maria U. Caiafa. O papel da didática na formação do professor. Revista ANDE. São Paulo, 1 (4): 9-18, 1982 p.18
- <sup>6</sup> APARÍCIO, Luís. Tópicos iniciais sobre Supervisão da Educação. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, 1972 v.1. p.35
- <sup>7</sup> MAESTRI, Dulce A. Um projeto em Supervisão Educacional para o Estado do Paraná. São Paulo, 1972 p.35 mimeo

ANEXO 1

"PROPOSTA DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA UMA " ESCOLA ABERTA " "

DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
Diretrizes Gerais	Estratêgias para a Ação
1. Democratizar o poder na administração do ensino através de participação da comunidade escolar (corpo docente técnico-administrativo, auxiliar, discente, pais de aluno e outros).	<p>1.1 Criação de canais de participação a nível de DE e U.E. entre os quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conselho Municipal de Educação</li> <li>◦ Colêgiado do DE;</li> <li>◦ Eleição de Diretores</li> <li>◦ Currículo</li> <li>◦ Grêmio Estudantil</li> <li>◦ Clube Escolar</li> <li>◦ Centro de Interesse</li> <li>◦ APM</li> <li>◦ Conselho Comunitário</li> </ul> <p>1.2 Cessão do prédio escolar à comunidade para eventos culturais, sociais, recreativos, filantrópicos.</p>
2. Promover a melhoria na qualidade de ensino	<p>2.1 Promoção de seminários anuais.</p> <p>2.2 Realização de cursos e treinamentos.</p> <p>2.3 Revisão dos planos curriculares.</p> <p>2.4 Edição de revistas e/ou jornal da educação.</p> <p>2.5 Criação e/ou ampliação das bibliotecas escolares.</p>

FONTE: Documento "PROPOSTA DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA UMA "ESCOLA ABERTA" -

DE/PMC - out.83 - mimeo p.15-24

Diretrizes Gerais	Estratégias para a Ação
	<p>2.6 Estabelecimento de novos critérios para admissão e remoção de pessoal.</p> <p>2.7 Melhoria da infra-estrutura da RME no que diz respeito a recursos humanos, físicos e materiais.</p> <p>2.8 Revisão dos critérios de gratificação de regência.</p> <p>2.9 Efetivação, na prática, do estágio probatório.</p>
<p>3. Repensar da ação pedagógica e do papel do educador em função desta ação.</p>	<p>3.1 Promoção de seminários e encontros, com a participação das unidades escolares.</p> <p>3.2 Formação de grupos de estudo dos profissionais da educação.</p> <p>3.3 Atendimento pedagógico e informações administrativas aos professores recém-admitidos.</p> <p>3.4 Promoção de reuniões pedagógicas pela equipe da escola.</p> <p>3.5 Revisão da regulamentação das atividades pertinentes ao estagiário a serviço das escolas.</p> <p>3.6 Assessoramento psico-pedagógico-social às escolas.</p>
<p>4. Valorizar o educador como profissional, tendo em vista as perspectivas de trabalho e de salários.</p>	<p>4.1 Acompanhamento dos trabalhos da comissão e empenho de toda a categoria na aprovação do Estatuto do Magistério Municipal.</p> <p>4.2 Reavaliação dos critérios de promoção.</p> <p>4.3 Incentivo ao aperfeiçoamento dos professores: convênios com instituições, participação em congressos, seminários, etc.</p>



Diretrizes Gerais	Estratégias para ação
<p>5. Criar condições para que os educandos possam desenvolver requisitos básicos para a subsistência, atuação crítica e criativa.</p>	<p>5.1 Valorização das manifestações culturais da comunidade em que a escola se insere.</p> <p>5.2 Incentivo a formas de participação</p> <p>5.3 Reestruturação do currículo.</p> <p>5.4 Utilização de dinâmica de grupo</p> <p>5.5 Estudos para implementação de <u>a</u> <u>t</u> <u>e</u> <u>n</u> <u>d</u> <u>i</u> <u>m</u> <u>e</u> <u>n</u> <u>t</u> <u>e</u> <u>d</u> <u>i</u> <u>m</u> <u>e</u> <u>n</u> <u>t</u> <u>o</u> <u>d</u> <u>o</u> <u>a</u> <u>l</u> <u>u</u> <u>n</u> <u>o</u> <u>e</u> <u>m</u> <u>p</u> <u>e</u> <u>r</u> <u>i</u> <u>ó</u> <u>d</u> <u>o</u> <u>i</u> <u>n</u> <u>t</u> <u>e</u> <u>r</u> <u>a</u> <u>i</u> <u>n</u> <u>t</u> <u>e</u> <u>r</u> <u>a</u> <u>i</u> <u>l</u> <u>-</u> <u>P</u> <u>r</u> <u>o</u> <u>j</u> <u>e</u> <u>t</u> <u>o</u> <u>P</u> <u>i</u> <u>l</u> <u>o</u>.</p> <p>5.6 Desenvolvimento de atividades de sobrevivência junto aos educandos.</p>
<p>6. Efetivar a reestruturação e dinamização administrativa, com a finalidade de maior agilização dos trabalhos e eficácia no atendimento às escolas e adequação das novas propostas à ação educativa.</p>	<p>6.1 Comissão para estudos e proposição do organograma do DE ao órgão superior.</p> <p>6.2 Sistematização de dados e informações a nível pedagógico e administrativo.</p> <p>6.3 Estabelecimento da setorização através de escolas-pólo, para agilização do atendimento de <u>a</u> <u>s</u> <u>s</u> <u>e</u> <u>s</u> <u>o</u> <u>r</u> <u>a</u> <u>m</u> <u>e</u> <u>n</u> <u>t</u> <u>o</u> <u>p</u> <u>e</u> <u>d</u> <u>a</u> <u>g</u> <u>ó</u> <u>g</u> <u>i</u> <u>c</u> <u>o</u> <u>e</u> <u>a</u> <u>p</u> <u>e</u> <u>r</u> <u>f</u> <u>e</u> <u>i</u> <u>ç</u> <u>a</u> <u>m</u> <u>e</u> <u>n</u> <u>t</u> <u>o</u>.</p> <p>6.4 Visita conjunta anual às escolas pelos diretores das Diretorias.</p> <p>6.5 Estabelecimento de um dia na semana para atendimento às escolas, no DE, com a garantia da presença de pelo menos um responsável por setor.</p>

Diretrizes Gerais	Estratégias para a Ação
7. Integração com outros órgãos ou entidades para o desenvolvimento de programas nas escolas, definindo as funções de cada um.	7.1 Elaboração de programas de ação conjunta com DDS, DPP, FCC, SEED, CETEPAR, SESB, PRASEPAR, SEIC, CENAFOR e outros, <u>sem esquecer a real função da escola.</u>
8. Proposta de uma nova política de recursos humanos, visando ao estabelecimento de novos critérios para admissão, lotação, promoção, recrutamento e seleção de pessoal.	8.1 Comissão com elementos das diretorias do DE e DA e representantes das categorias envolvidas. 8.2 Concurso de opção de carreira. 8.3 Concurso de remoção.
<b>DIRETORIA DE EDUCAÇÃO</b>	
Diretrizes Gerais	Estratégias para a Ação
9. Dinamização da estrutura administrativa com a finalidade de maior agilização dos trabalhos, maior eficiência no atendimento às escolas e adequação das novas propostas à ação educativa visando à democratização da escola municipal.	9.1 Eleição de Diretores das escolas. 9.2 Revisão do organograma da DEE. 9.3 Elaboração e divulgação de cronograma de reunião DEE e DEA às escolas. 9.4 Estabelecimento de setorização através de escolas-pólo para agilização do atendimento nos níveis de assessoramento pedagógico e aperfeiçoamento pessoal. 9.5 Assessoramento psico-pedagógico social às escolas.
10. Revisão do currículo escolar em conjunto com a DED, visando ao atendimento à realidade sócio-econômico-político-cultural do educando, através do envolvimento da escola e comunidade.	10.1 Formação de grupos de estudos. 10.2 Atuação dos grupos da DEE e DED junto às escolas para revisão do currículo.

Diretrizes Gerais	Estratēgias para a Açaõ
11. Proposiçaõ, anālise e reavaliaçaõ de projetos e programas da DEE junto às escolas e/ou comunidade.	11.1 Acompanhamento, avaliaçaõ e realimentaçaõ de projetos e programas junto às escolas e/ou comunidade. 11.2 Reuniões mensais das Divisões. 11.3 Reuniões semanais dos grupos de trabalhos.
12. Redefiniçaõ do papel do educador	12.1 Seminário Municipal previsto em calendário. 12.2 Envolvimento de todos os funcionários da escola no processo educativo. 12.3 Garantia de horários das atividades complementares de 1a.a 4a. série, possibilitando estudos, discussões, etc. 12.4 Encontros e grupos de estudos.
13. Redefiniçaõ dos critérios de lotaçãõ do pessoal do magistērio em funçaõ das reais necessidades das escolas.	13.1 Comissãõ para estudos dos critérios de lotaçãõ composta por elementos da DEE, DED, DEA, AMMC.
14. Desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos para o ensino prē-escolar e 1º Grau, que vise a um repensar permanente da açãõ educativa	14.1 Seminário Municipal de Educaçaõ, previsto em calendário. 14.2 Levantamento das prioridades de treinamento com as Divisões e Unidades Escolares. 14.3 Discussãõ de proposta orçamentária para cursos. 14.4 Cursos de extensãõ universitária. 14.5 Treinamento setorizado (Escolas-Pólo).

Diretrizes Gerais	Estratégias para a Ação
	<p>14.6 Estabelecimento de critérios para dispensa de professores e funcionários da RME, para cursos de especialização e pós-graduação.</p> <p>14.7 Local permanente para realização de cursos e reuniões.</p>
<p>15. Implantação e implementação de projetos na área de saúde, alimentação escolar e de apoio ao estudante,</p>	<p>15.1 Levantamento de dados nas escolas numa ação conjunta da DEE-A e DEE-E para avaliação do atendimento na área de saúde e alimentação escolar e apoio ao estudante.</p> <p>15.2 Programação conjunta entre DEE-A, DEE-E e DDS.</p> <p>15.3 Contatos com os órgãos afins para ação integrada.</p> <p>15.4 Previsão de recursos humanos e materiais para desenvolvimento de projetos da DEE-A.</p> <p>15.5 Captação de recursos para desenvolvimento dos projetos da DEE-A.</p> <p>15.6 Entrosamento da DEE-A com órgãos afins.</p>
<p>16. Redefinição das finalidades e funções da APM.</p>	<p>16.1 Comissão interdepartamental DE-DDS e SEED</p> <p>16.2 Estudos junto à COAPAM e às APM das escolas.</p>

## DIRETORIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Diretrizes Gerais	Estratégias para a Ação
<p>17. Dinamização da estrutura administrativa com a finalidade de maior agilização dos trabalhos, e eficácia no atendimento às escolas e adequação de novas propostas à ação educativa, visando à democratização da escola municipal.</p>	<p>17.1 Integração entre DEE, DED e DEA.</p> <p>17.2 Entrosar a DEE com órgãos afins: SEGE, Associação de Bairros, FCC, MOBREAL, DDS, Universidades.</p> <p>17.3 Assessorar e orientar a comunidade na organização e planejamento dos programas da DED para recreação popular.</p> <p>17.4 Dinamizar opções de lazer para crianças e idosos, através de serviço de recreação popular.</p> <p>17.5 Incentivar a utilização das instalações escolares e de lazer, valorizando sua preservação.</p> <p>17.6 Integrar unidades escolares com a DED, através de reuniões setoriais com diretores, coordenadores e professores.</p> <p>17.7 Promover cursos para a melhoria de desempenho do docente em Educação Física.</p> <p>17.8 Agilização de cronograma de visitas de supervisão às escolas para um acompanhamento didático pedagógico.</p>
<p>18. Redefinição da atuação da Diretoria de Educação Física e Desportos (DED) junto à Diretoria de Educação.</p>	<p>18.1 Encontros entre as Divisões, DEE e DED para elaboração de critérios de atuação.</p> <p>18.2 Planejamento integrado da Divisão de Educação Física em unidades escolares e Divisão de Ensino.</p>

Diretrizes Gerais	Estratégias para ação
19. Integração do setor de Educação	19.1 Participação do professor de Educação Física no planejamento e atividades curriculares da escola. 19.2 Implantação de Clubes Escolares.
20. Redefinição da responsabilidade e do papel do professor da Educação Física e do recreacionista na escola e na comunidade.	20.1 Grupos de estudos, encontros e debates que propiciem reflexões sobre a importância da Educação Física, do papel e da responsabilidade social do professor, no processo educacional como um todo. 20.2 Integração do professor de Educação Física do recreacionista com todos os elementos e setores da escola. 20.3 Participação efetiva do professor de Educação Física e recreacionista em reuniões, planejamentos, conselhos de classes.
21. Realização de promoções desportivas com caráter mais recreativo do que competitivo.	21.1 Gincanas 21.2 Jogos pré-desportivos a nível de escola. 21.3 Festival folclórico 21.4 Festival de jogos regionais com características totalmente recreativas: 10 a 11 anos. 21.5 Jogos pré-mirins: 10 a 11 anos 21.6 Alteração na faixa etária de treinamento: acima de 10 anos.

Diretrizes Gerais	Estratégias para a Ação
<p>22. Dinamização da estrutura administrativa com a finalidade de maior agilização dos trabalhos e eficácia no atendimento às escolas e adequação de novas propostas à ação educativa, visando à democratização da escola municipal.</p>	<p>22.1 Racionalização da solicitação de dados através da implantação de novo sistema de coleta de dados e informações entre DE e Unidades Escolares.</p> <p>22.2 Estudos para a implantação de sistema de informática.</p> <p>22.3 Estabelecimento de setorização através das escolas-pólo para agilização no atendimento das escolas circunvizinhas.</p> <p>22.4 Reunião mensal com os funcionários do DEA.</p> <p>22.5 Reunião bimestral com os setores das três diretorias.</p> <p>22.6 Reunião semestral com o corpo administrativo das unidades escolares.</p>
<p>23. Elaboração da proposta orçamentária do DE, em consonância com as propostas apresentadas pelas demais Diretorias, após o exame criterioso de suas prioridades.</p>	<p>23.1 Planejamento conjunto de todas as Diretorias, discutido previamente com todos os setores.</p>
<p>24. Estabelecimento de sistemas e critérios de cooperação com órgãos federais, estaduais e municipais para a solução de problemas na área educacional.</p>	<p>24.1 Formação de grupos de trabalho composto por elementos das Diretorias para tratar de assuntos referentes a projetos e convênios.</p> <p>24.2 Levantamento das instituições e entidades públicas e privadas para estabelecimento de termo de cooperação técnico-financeira.</p> <p>24.3 Revisão dos convênios existentes.</p>

Diretrizes Gerais	Estratégias para a Ação
	<p data-bbox="855 237 1385 412">24.4 Participação junto ao IPPUC para planejamento e construção de escolas (Grupo de Trabalho de Curitiba).</p> <p data-bbox="855 430 1398 555">24.5 Estabelecimento de padrões mínimos nos projetos de construção de escolas.</p>



ANEXO 2

EVOLUÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA:  
rede física, recursos humanos e planos de educação.

São apresentados os aspectos quantitativos relacionados à evolução da rede física escolar, à evolução quantitativa de recursos humanos e aspectos qualitativos da evolução curricular dos Planos de Educação no período 1974-1984.

1. EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DA REDE FÍSICA ESCOLAR:

Desde a primeira unidade escolar, criada em 1964, até hoje, a Prefeitura Municipal de Curitiba vem implantando novas unidades escolares, com o objetivo de melhor atender às zonas periféricas.

Observa-se na Tabela 7, um crescimento gradativo de escolas e número de salas de aula, ano a ano, com a conseqüente evolução do número de alunos matriculados.

Os dados apresentados evidenciam períodos de crescimento percentual do número de alunos matriculados: 1966 - 43%; 1967 - 178.5%; 1971 - 41.9%; 1977 - 43.6%; que coincidem respectivamente com o período de ampliação do número de escolas (1966; 1976; 1977) e de salas de aula (1966; 1967; 1971; 1976) decorrentes de implantação de uma política de Educação para o Município que previa, nesses períodos, a construção de novas unidades escolares e contratação de pessoal docente através de concursos públicos.

Há uma sensível redução na matrícula de alunos em 1965 pelo fato de ser este o ano em que a primeira escola municipal teve início, com recursos do próprio município; até 1964 o corpo docente era formado por professores estaduais. A partir de 1965 esses professores são transferidos e passam a atuar em outras escolas públicas estaduais da comunidade.

TABELA 7

PERSPECTIVAS DE CRESCIMENTO DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS, EM PROPORÇÃO AO NÚMERO DE ESCOLAS E NÚMERO DE SALAS DE AULA DAS UNIDADES ESCOLARES DA RMEC - PERÍODO 1964 - 1984.

ANO	EVOLUÇÃO DO Nº DE ALUNOS MATRICULADOS		EVOLUÇÃO DO Nº DE ESCOLAS		EVOLUÇÃO DO Nº DE SALAS	
	Nº	% CRESC.	Nº	% CRESC.	Nº	% CRESC.
1964	00621	-	01	-	010	-
1965	00455	-26.73	01	-	010	-
1966	00800	75.82	02	100	020	100
1967	02228	178.5	03	50	040	100
1968	02994	34.38	04	33.33	050	25
1969	03833	28.02	06	50	060	20
1970	05040	31.48	09	50	090	50
1971	07150	41.86	10	11.11	130	44.44
1972	08853	23.81	13	30	150	15.38
1973	10843	22.47	16	23.08	176	17.33
1974	10953	1.01	20	25	197	11.93
1975	12383	13.05	22	10	205	4.06
1976	13755	11.07	36	63.63	369	80
1977	19752	43.59	47	30.5	394	6.78
1978	24707	25.08	52	10.63	491	24.61
1979	27742	12.28	59	13.46	555	13.03
1980	34914	25.85	72	22.03	663	19.45
1981	40093	14.83	75	4.16	710	7.09
1982	41675	3.94	82	9.33	766	7.89
1983	44725	7.32	85	3.66	792	3.39
1984	45841	2.49	85	-	848	7.07

FONTE: Relatórios analíticos e Planos de Educação - DE/PMC

## 2. EVOLUÇÃO DOS ASPECTOS CURRICULARES DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Toda proposta curricular vai exigir, em contrapartida, recursos humanos preparados para atender às especificidades de cada proposta. Isto se constata quando se faz um estudo da evolução dos aspectos curriculares nos Planos de Educação do Município.

Desde a implantação da primeira unidade escolar, em 1964, até hoje, há uma preocupação por parte das autoridades educacionais de ofertar um ensino no município, com características específicas de qualidade, no sentido de melhores perspectivas do trabalho pedagógico, tanto em relação ao educando e ao educador, como à comunidade.

Pode-se mesmo dizer que houve um caráter de pioneirismo quando da implantação da primeira escola pelo fato de ter-se instalado, juntamente com a unidade escolar, o primeiro Núcleo Comunitário de Curitiba. A escola propunha-se a ser centro de comunidade, desenvolvendo suas atividades em conjunto com a família, por meio de clubes de interesse, biblioteca comunitária, educação sanitária, além de oferecer uma iniciação profissional ao educando.

Essa proposta curricular exigia preparo de recursos humanos para atuar nas diversas atividades, isto é, professores especializados em Artes Industriais, Recreação Orientada, Biblioteca, Artes Plásticas, Estagiários de Medicina (p/Educação Sanitária) e de Agronomia (p/atendimento às atividades agrícolas).

Em 1970, foi criada a Seção de Classes Especiais para atender aos alunos com deficiência de aprendizagem. A estas classes é prestado atendimento através dos setores de Supervisão Pedagógica, Orientação Educativa,

Formação Especial, Centro de Criatividade, Educação Física, Biblioteca e Odontologia, Hortas Escolares e Educação Sanitária.

São requisitadas pessoas especializadas para atuar nos diversos setores e os docentes recebem treinamento específico para a atuação junto aos alunos das referidas Classes Especiais.

Em 1973, já então com 16 unidades escolares, o Plano de Educação Municipal prevê a implantação dos Núcleos Comunitários como instituições operacionais para desenvolver junto à comunidade, atividades integradas nas áreas social, educacional e de saúde.

Os princípios curriculares são determinados pelo Órgão Central com planificação, complementados pela própria escola, de acordo com suas características; ampliam setores especializados de atuação como coordenação pedagógica, orientação educacional, centro de criatividade, artes práticas, recreação, atividades agrícolas, e mantém os seguintes setores auxiliares: Biblioteca Comunitária, Parque de Recreação, Associação de Pais e Professores, Centro de Orientação Profissional e Artes Industriais.

São implantadas turmas de 5a. a 8a. série, em sete(07) unidades escolares, de conformidade com a Lei nº 5692/71.

O quadro referencial dos Recursos Humanos se modifica na medida das novas prioridades exigindo pessoal especializado para atuar nos novos setores. São admitidos professores licenciados nas diversas áreas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Artística, Educação Física, Religião, Matemática, História, Ciências, Educação Moral e Cívica, Desenho, Organização Social e Política Brasileira, e Artes Plásticas. Começam, também, a

atuar professores com formação em Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional.

O Plano de Educação Municipal do ano de 1978 apresenta algumas modificações curriculares em relação a 1973/1974, entre elas o trabalho com o Pré-Escolar (setor implantado em 1975) e as atividades complementares (possibilitando desenvolvimento nas áreas afetiva, psicomotora, como suporte das atividades de classe). Permanecem, porém, o estabelecimento de diretrizes curriculares pelo Órgão Central, com detalhamento a ser efetuado pelo corpo docente de cada escola.

Os recursos humanos requisitados prevêem professores com especialização na área do Pré-Escolar, em Educação Física, Biblioteca, Artes Plásticas, Expressão Musical e Atividades Agrícolas.

Em 1979, foi procedida a reestruturação administrativa do Departamento do Bem-Estar Social, desmembrado em Departamento de Desenvolvimento Social e Departamento de Educação. O Plano de Educação Municipal de 1980 prevê um currículo que atenda ao pré-escolar e ao escolar nos aspectos biopsicopedagógico, com atendimento às Classes Especiais, as metodologias para alfabetização, dinamização do ensino de Ciências, as Bibliotecas, hortas escolares, Educação Física nas escolas de 1º Grau, nas Unidades Recreativas, as promoções desportivas. As diretrizes curriculares são propostas pelas próprias escolas, sob orientação do Órgão Central.

Há uma preocupação com a nova política de desenvolvimento de recursos humanos que exige a adoção de uma atualizada sistemática de atendimento aos professores, aos especialistas e ao corpo técnico-administrativo das unidades escolares e do Órgão Central do Departamento de Educação.

O Plano Municipal de Educação de 1983 define as ações curriculares dando ênfase ao aluno, nos aspectos da alfabetização, da ampliação das classes de pré-escolar, da cultura, do trabalho e da assistência ao educando; ao educador, analisando as necessidades de competência técnica e política e promovendo sua valorização; à comunidade, com a participação dos pais e das organizações existentes no processo educacional.

O currículo prevê a reflexão pedagógica da escola; fundamentação teórico-prática sobre currículo; redefinição da ação pedagógica de acordo com as necessidades reais da escola; ênfase na Pedagogia dos Conteúdos. Há uma descentralização de decisão no âmbito do currículo, cabendo a cada escola propor, também, o calendário escolar de suas atividades letivas.

Como ações prioritárias citam-se: realização de eleição direta de Diretores das Escolas Municipais, integração dos serviços de Orientação Educacional e Supervisão Escolar centradas no Currículo Escolar; redimensionamento da proposta Educação e Trabalho; serviço social junto à Educação e a implantação de diversos projetos das múltiplas áreas que compõem a Diretoria de Educação.

Os recursos humanos do Departamento de Educação são solicitados a um maior aprofundamento na questão política da educação com vistas à especificidade de sua ação junto ao educando e à reflexão da própria ação pedagógica.

Conclui-se, do exposto neste item, que ao longo desses vinte e um anos de educação promovida pelo município as propostas curriculares, na sua essência, pouco modificaram, como se pode observar na Tabela 8, tendo em vista que desde sua implantação as escolas já propunham uma educação abran-

gente, comunitária, para o desenvolvimento das potencialidades do educando e contavam com um quadro de Recursos Humanos, altamente especializado. As próprias diretrizes sempre previram o assessoramento, atualização e o aperfeiçoamento do corpo docente para atender às peculiaridades propostas no currículo.



TABELA 8

DEMONSTRATIVO DA IMPLANTAÇÃO E MANUTENÇÃO DE SETORES PEDAGÓGICOS PREVISTOS NOS PLANOS CURRICULARES DAS UNIDADES ESCOLARES - PERÍODO 1964-1983

1964 (01 un.esc.)	1970 (09 un.esc.)	1973 (16 un.esc.)	1978 (52 un.esc.)	1979 (59 un.esc.)	1983 (85 un.esc.)
a. Clubes de Interesse	a. -	a. -	a. -	a. -	a. Clubes de Interesse
b. Biblioteca	b. Biblioteca	b. Biblioteca	b. Biblioteca	b. Biblioteca	b. Biblioteca
c. Educação Sanitária	c. Educação Sanitária	c. Educação Sanitária	c. Educação Sanitária	c. Educação Sanitária	c. Educação Sanitária
d. Iniciação Profiss.	d. Formação Especial	d. Artes Práticas - Centro Or. Profiss. - Artes Industriais	d. Artes Práticas	d. Artes Práticas	d. Artes Práticas
e. Recreação Orientada	e. Educação Física	e. Educação Física - Parque Recreação	e. Educação Física - Parque Recreação	e. Educação Física	e. Educação Física
f. Artes Plásticas	f. Centro Criatividade de	f. Centro Criatividade de.	f. Centro Criatividade - Artes Plásticas - Expressão Musical	f. Centro Artes Criadoras - Artes Plásticas - Expressão Corporal - Expressão Musical	f. Centro de Artes Criadoras
g. Atividades Agrícolas	g. Ativid. Agr.	g. Ativ. Agr.	g. Ativid. Agr.	g. Ativ. Agr.	g. Ativ. Agr.
h. Superv. Pedagógica	h. Superv. Pedagógica	h. Superv. Pedagógica	h. Superv. Pedagógica	h. Superv. Pedagógica	h. Superv. Pedagógica
i. Orient. Educativa	i. Orient. Educativa	i. Orient. Educativa	i. Orient. Educativa	i. Orient. Educativa	i. Orient. Educativa
j. Classes Especiais	j. Classes Especiais	j. Classes Especiais	j. Classes Especiais	j. Classes Especiais	j. Classes Especiais
	l. Ass.Pais Profes.	l. Ass.Pais Profes.	l. Ass.Pais Profes.	l. Ass.Pais Profes.	l. Ass.Pais Profes.
	m. Pré-Escolar	m. Pré-Escolar	m. Pré-Escolar	m. Pré-Escolar	m. Pré-Escolar
	n. Serviço Social				n. Serviço Social
					junto à Educ.

FONTE: Planos de Educação - DE/PMC

### 3. EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DO QUADRO DE RECURSOS HUMANOS DA EDUCAÇÃO

Os aspectos quantitativos relacionados ao pessoal do Magistério dizem respeito à formação profissional, ao regime de trabalho e à lotação por grupo ocupacional - docentes e especialistas.

Esses dados possibilitam uma visão da evolução do quadro de recursos humanos em educação, em função da ampliação da rede física escolar, das propostas curriculares já analisadas no item anterior e da própria regulamentação da categoria funcional.

Esses dados são subsídios para uma análise posterior das perspectivas de aperfeiçoamento desses recursos.

#### 3.1 QUADRO DE PESSOAL: PERÍODO 1965-1978:

Com a implantação da primeira escola municipal, em 1964, com início das atividades em 1965, houve necessidade de seleção do corpo docente que atuaria na referida escola. Foi realizado um teste de seleção, em duas etapas: a primeira etapa consistiu em entrevistas com os candidatos, por elementos do Departamento de Educação; a segunda etapa foi de testagens em conteúdos básicos do então Curso Primário e de aspectos de Didática e Psicologia desenvolvidos pelas Escolas Normais.

Foram aprovados e contratados os candidatos que apresentaram as condições necessárias para atuar frente às classes primárias, como regentes, do 1º ao 4º ano.

Em 1967, com a ampliação da Rede Escolar, houve necessidade de contratação de novos professores. Desta feita, a forma de seleção escolhida foi por Concurso Público, o primeiro a se realizar a nível de município.

Em 1968, é criado o ginásio da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, quando são contratados, então, os primeiros professores licenciados do município.

Em 1969, realiza-se o segundo Concurso Público para provimento de vagas na classe inicial da carreira de Professor Normalista, com atuação do 1º ao 4º ano do então Curso Primário.

Nos anos de 1971 e 1972, entram em funcionamento outros quatro ginásios municipais, ampliando-se, assim, o quadro de professores licenciados.

Com a implantação da Lei nº 5692/71, os ginásios municipais e as escolas fundamentais passam a denominar-se Escolas Municipais de 1º Grau e, em 1973, com a nova regulamentação da Carreira do Magistério, são criados os cargos de Professor Licenciado, Supervisor Escolar, Orientador Educacional. Para suprir as vagas criadas realiza-se Teste de Seleção para ingresso nas referidas carreiras.

Nos anos de 1974, 1975, 1978 e 1979 realizam-se novos concursos para provimento de cargo de Professor Normalista, para atuar em turmas de 1a. a 4a. série.

Como se pode observar na Tabela 9, há um crescimento proporcional entre o número de alunos matriculados, o número de professores contratados e o número de escolas construídas, nesse período de 1964 a 1978. Os maio-

res índices de contratação de professores verificam-se em 1965 (400%), 1966 (173%), 1967 (60%), 1968 (124%), 1971 (143%) e 1972 (57%), calculados sempre em relação ao ano anterior. Nesse período de 14 anos o número de professores passou de 03 (1964) para 2055 (1978), num índice de crescimento de 68.400%, enquanto o número de alunos matriculados passou de 621 (1964) para 24 707 (1978) num índice de crescimento de 3 878%. Ao mesmo tempo, o número de escolas que em 1964 era de uma(01) passa, em 1978, para cinqüenta e duas (52), acusando um índice de crescimento de 51,00%.

A análise da proporção da relação professor x aluno só pode ser feita a partir de 1965, pois em 1964 somente três (03) professores são municipais e não se tem o número total do corpo docente daquele ano.

Em 1965, a proporção é de 30.33 alunos por professor, que diminui para 19.51 em 1966, explicável pelo fato de mais uma escola ter sido construída, dobrando-se o número de salas de aula (de 10 para 20 salas) e, com isso, diminui o número de alunos por sala e por professor.

Equilibra-se a situação em 1967 com a média de 33.75 alunos por professor.

A partir de 1974 diminui essa proporção, sendo o ano de funcionamento das escolas de 5a. a 8a. série; logo, estão computados todos os professores de 5a. a 8a. série, bem como os professores que atuam em coordenações de áreas, atividades complementares em Educação Física, nas Praças, etc.. Assim, o percentual é reduzido, por não se ter o cálculo real de regente x aluno.

## DEMONSTRATIVO DA EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS E ESCOLAS CONSTRUÍDAS - PERÍODO 1964-1978

ANO	EVOLUÇÃO DO Nº DE PROFESSORES		EVOLUÇÃO DO Nº DE ALUNOS MATRICULADOS		EVOLUÇÃO DO Nº DE ESCOLAS		ÍNDICE ALUNO/PROFESSOR
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1964	003	-	00621	-	01	-	207
1965	015	400	00455	-26.73	01	-	30,33
1966	041	173.33	00800	43.12	02	100	19,51
1967	066	60.97	02228	178.5	03	50	33,75
1968	148	124.24	02994	34.38	04	33	20,22
1969	152	2.70	03833	28.02	06	50	25,21
1970	162	6.58	05040	31.48	09	50	31.11
1971	395	143.83	07150	41.86	10	11.11	18,10
1972	451	14.18	08853	23.81	13	30	19,62
1973	711	57.65	10843	22.47	16	23.08	15,25
1974	892	25.46	10953	1.01	20	25	12,27
1975	992	11.21	12383	13.05	22	10	12,48
1976	1211	22.08	13755	11.07	36	63.63	11,35
1977	1477	21.97	19752	43.59	47	30.5	13,84
1978	2055	39.13	24707	25.08	52	10.63	12,02

FONTE: Relatórios analíticos e Planos de Educação - DE/PMC

## 3.2 QUADRO DE PESSOAL: ASPECTOS LEGAIS - SITUAÇÃO EM 1979

O ano de 1979 representa um marco no estudo da evolução do quadro de recursos humanos do Magistério Municipal, modificando toda a estrutura dos cargos e refletindo sobre a própria composição de turmas nas unidades escolares.

Essa situação é decorrente da promulgação da Lei Municipal nº 6060 de 03 de outubro de 1979, que altera o quadro de pessoal e cria a Categoria Funcional- Ensino de 1º Grau, com os cargos de Professor de Ensino de 1º Grau I (para professores com Curso de Magistério de 2º Grau ou Curso Superior), Professor de Ensino de 1º Grau II (com licenciatura), Orientador Educacional e Supervisor Escolar (com licenciatura), como vemos na Tabela 10.

TABELA 10

QUADRO PERMANENTE - SISTEMA DE CARGOS

## GRUPO V- MAGISTÉRIO

CÓDIGO	CLASSES	NÍVEL	Nº DE CARGOS
M	Orientador Educacional	MOS - 1 a 7	125
M	Supervisor Escolar	MOS - 1 a 7	120
M	Professor do Ensino do 1º Grau I	MN - 1 a 7	2.427
M	Professor do Ensino do 1º Grau II	ML - 1 a 7	423

FONTE: Lei Municipal nº 6060/79 - PMC

Também a referida Lei, no seu artigo 9º, estabelece a instituição de gratificação de regência, como um estímulo aos professores que assumem regência de classe, e que é calculada em percentuais variáveis de 20% até 30% do vencimento básico, de acordo com a formação do professor, ou seja: 20% para quem tem Curso de Magistério de 2º Grau; 25% para Curso de Licenciatura Curta e 30% para Curso de Licenciatura Plena.

O Decreto Municipal nº 1418, de 05 de novembro de 1979 regulamenta o artigo 9º acima, no que se refere à gratificação de regência de professores regentes, diretores, coordenadores administrativos, Coordenadores de Áreas de Estudos e de Atividades e os critérios para distribuição de número de aulas entre os professores.

Pela Portaria nº 12/80, de 06 de novembro de 1980, do Departamento de Educação, são aprovados *"os critérios para constituição do corpo docente e corpo administrativo das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba"*.

As escolas da Rede Municipal são classificadas de acordo com o número de turmas, em mini, pequena 1, pequena 2, média 1, média 2, grande e gigante.

Essa classificação determina a constituição do corpo técnico-pedagógico-administrativo de cada unidade escolar, cujo detalhamento é descrito na Tabela 11, que a seguir se apresenta.

TABELA 11

CRITÉRIOS PARA CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE E CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLAS - 1979 - PMC/CURITIBA

TIPO DE ESCOLAS	TURMAS	COORDEN. ADMIN.	SECRETÁ- RIO (PN)	SECRET. ESCOLAR	REGENTE	AUX. DE REGENTE	CAC	SALA DE LEITURA	CANTINA	INSPETOR DE ALUNOS
MINI	até 6	-	-	1-8h	1 p/turma	1 p/per.	1/2	1/2	01	-
PEQ.1	7 a 10	-	-	1-8h	1 p/turma	1 p/per.	2	2	01	-
PEQ.2	11 a 16	SECRETÁRIA ESCOLAR			1 p/turma	1 p/per.	2	2	02	1
		DE 11 A 13 = 18 horas								
		DE 14 A 16 = 16 horas								
MÉDIA 1	17 a 20	-	-	2-8h	1 p/turma	1 p/per.	2	2	03	2
MÉDIA 2	21 a 30	-	-	2-8h	1 p/turma	1 p/per.	2	2	04	3
GRANDE	31 a 60	1	2	3-8h	1 p/turma	-31 a. 40 3p/per. -41 a 60 4p/per.	2	2	06	31 a 46=5 47 a 60=7
GIGANTE	mais 61	1	2	8-8h	1 p/turma	3 p/per.	2	2	08	10
ALBERT SCHWEITZER	5a. a 8a. 1		1	9-8h	1 p/turma	-	-	3	07	08

FONTE: Divisão de Controle de Pessoal - Diretoria de Assuntos Administrativos - DE/PMC



A função de Coordenador Administrativo é especificada da seguinte forma:

- de Prê a 4a. série - 01 Coordenador Administrativo nas escolas com mais de 40 turmas
- de 5a. a 8a. série - 01 Coordenador Administrativo nas escolas com mais de 30 turmas

Pelo que se observa na Tabela 11, são determinadas as funções de auxiliar de regente, professor de Centro de Artes Criadoras (CAC) e de Sala de Leitura (SL) que, em anos anteriores, existiam de forma não regulamentada. Quando a escola é classificada como mini, um mesmo professor é regente de CAC e SL, com uma aula semanal por turma, por atividade, a fim de que perceba a gratificação de regência compatível com o mínimo de horas-aula exigido por Lei.

Também a função de Supervisor Escolar e do Orientador Educacional são regulamentadas em função do tamanho das escolas, do número de turmas e número de alunos, como se observa nas Tabelas 12 e 13; nas escolas médias e maiores esses profissionais passam a contar com auxiliares na função; nas escolas menores, além de não contar com auxiliares, devem alternar os períodos de atendimento, o que dificulta o acompanhamento total e diário da escola.

TABELA 12

CRITÉRIOS PARA CONSTITUIÇÃO DO CARGO DE SUPERVISOR ESCOLAR SEGUNDO O Nº DE TURMAS - 1979 - PMC/CURITIBA

Nº DE TURMAS	SUPERVISOR	AUXILIAR
atê 11	1 - período alternado	-
12	1 - período alternado	1 - período alternado
16	1 - período alternado	2 - 1 por período
22	2 - 1 por período	2 - 1 por período
escolar c/3 turnos	3 - 1 por período	3 - 1 por período
a partir de 22, a cada 5 turmas	2 - 1 por período	+1 - período alternado a cada 5 turmas
a partir de 30 turmas	2 - 1 por período	idem + 1 secretária

FONTE: Programa de Trabalho - 1980 - 1983 - DE/PMC

TABELA 13

CRITÉRIOS PARA CONSTITUIÇÃO DO CARGO DE ORIENTADOR EDUCACIONAL SEGUNDO O Nº DE ALUNOS - 1979 - PMC/CURITIBA

Nº DE ALUNOS	ORIENTADOR	AUXILIAR
atê 300	1	-
atê 400	1	1
atê 500	1	2
atê 600	2	2
a cada 300	+1	+ 2

FONTE: Programa de Trabalho - 1980 - 1983 - DE/PMC

O quadro de recursos humanos estabelecido pela regulamentação legal de 1979 tem uma evolução gradativa até 1983, com índices considerados regulares, com um acréscimo observado no ano de 1980, decorrente do aumento do número de escolas construídas, que vai exigir aumento no número de contratação de professores. Isto pode ser observado na Tabela 14, a seguir.

TABELA 14

DEMONSTRATIVO DA EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS E ESCOLAS CONSTRUÍDAS - PERÍODO 1979 - 1984.

ANO	EVOLUÇÃO DO Nº DE PROFESSORES		EVOLUÇÃO DO Nº DE ALUNOS MATRICULADOS		EVOLUÇÃO DO Nº DE ESCOLAS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1979	2241	9.05	27742	12.28	59	13.46
1980	2446	9.15	34914	25.85	72	22.03
1981	2765	13.04	40093	14.83	75	4.16
1982	3159	14.25	41675	3.94	82	9.33
1983	3298	4.40	44725	7.32	85	3.66

FONTE: Relatórios analíticos e Planos de Educação - DE/PMC

A regulamentação dos critérios de constituição do corpo técnico-administrativo-pedagógico das escolas, estabelecida pela Portaria nº 12/80 do Departamento de Educação, sofre modificações no ano de 1984, com reflexos na distribuição de recursos humanos nas unidades escolares.

### 3.3 QUADRO DE PESSOAL: ASPECTOS LEGAIS - SITUAÇÃO EM 1984

A Portaria nº 03/84, de 13 de junho de 1984, do Departamento de Educação, altera o anexo nº 01 da Portaria nº 12/80 de 06 de novembro de 1980, no que se refere ao professor normalista auxiliar, e regulamenta a função de professor regente de CAC - Centro de Artes Criadoras - e SL - Sala de Leitura - nas escolas de 1a. a 4a. série, bem como estipula novos critérios de lotação para professor de Educação Física e recreacionista nas escolas de 1a. a 8a. série da Rede Municipal de Ensino.

Interessante observar que a evolução do número de escolas é decorrente da evolução do número de alunos no mesmo ano, isto é, aumenta a matrícula, ampliam-se as salas de aula, ao passo que a evolução do número de professores acontece, proporcionalmente no ano seguinte, ocasionada pela pressão do fluxo de matrícula do ano anterior. Pode-se, assim, efetuar uma análise diagonal desses dados, isto é, em 1979 observar o quadro do número de escolas, em 1980 o quadro do número de alunos e em 1981, o quadro do número de professores, o que dará uma visão global dessa evolução.

Comparativamente à legislação de 1979, a Portaria nº 03/84 trouxe grandes benefícios às escolas na medida em que ampliou a situação numérica do professor normalista auxiliar, considerado elemento essencial e necessário para o bom andamento pedagógico, como se observa na Tabela 15

TABELA 15

CRITÉRIOS DE LOTAÇÃO DE PROFESSOR NORMALISTA AUXILIAR - 1984-PMC/CURITIBA

NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE AUXILIARES
1 a 3	01
3 a 6	02
a cada 3,...	+ 01
... 58 a 60	20

FONTE: Portaria nº 03/84 - DE/PMC

Pelo que se pode observar, em 1979, o critério de lotação do professor auxiliar era de 02 por escola até o total de 30 turmas, 06 até 40 turmas e 08 até 60 turmas. Comparando-se com o critério atual verifica-se que, na mesma proporção de turmas, temos 10 auxiliares até 30 turmas, 14

auxiliares até 40 turmas e 20 auxiliares até 60 turmas. O índice de benefício projeta-se da seguinte forma:

Nº DE TURMAS	SITUAÇÃO EM 1979	SITUAÇÃO EM 1984	DIFERENÇA	% BENEFÍCIO
até 30	02	10	+ 08	400%
até 40	06	14	+ 08	133%
até 60	08	20	+ 12	150%

Quanto à função do professor normalista regente de CAC e SL é considerada a determinação contida no artigo 7º da Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus, sendo que nas turmas de pré a 4a. séries do 1º Grau a Educação Artística é desenvolvida por meio das atividades de CAC e SL.

Há uma série de vantagens para essa função, tanto pela sua regulamentação, quanto à distribuição da carga horária de regência, quando se especificam as horas-permanência e as horas de complementação, fato inédito até então na legislação educacional do município, o que proporciona o reconhecimento legal da função.

O professor regente de CAC e SL cumpre 20 horas-aula semanais em atividades específicas, considerando-se a carga horária semanal de 25 horas-aula (entenda-se a hora-aula de 40 minutos cada). Para facilitar a ação pedagógica dessas atividades, as aulas de CAC e SL serão geminadas perfazendo um total de 80 minutos, uma vez por semana, como demonstra a Tabela 16.

TABELA 16

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL - EM HORAS-AULA DE ACORDO COM O NÚMERO DE TURMAS DO REGENTE DE CAC/SL - 1984 - DE/PMC

DISCRIMINAÇÃO	TURMAS						
	10	09	08	07	06	05	04
atividades específicas	20h/a	18h/a	16	14	12	10	08
permanência	5h/a	5h/a	5	5	5	5	5
complementação	-	2h/a	4	6	8	10	12

OBSERVAÇÃO: Entende-se por complementação a carga horária semanal a ser desenvolvida através de Centros de Interesse e/ou outras atividades afins, desde que aprovados pela Diretoria de Educação (artigo 3º - Anexo II - Portaria nº 03/84)

Também em relação à legislação de 1979 há uma melhoria no que tange aos critérios de lotação, ampliando-se o número de regentes em função do número de turmas, como se observa na Tabela 17.

TABELA 17

CRITÉRIOS DE LOTAÇÃO DE PROFESSOR REGENTE DE CAC E SL - 1984 - PMC/CURITIBA

NÚMERO DE TURMAS	Nº DE PROFESSORES/84	Nº DE PROFESSORES/79	DIFERENÇA
1 a 10	01	01	-
11 a 20	02	04	-2
21 a 30	03	04	-1
31 a 40	04	04	-
41 a 50	05	04	+1
51 a 60	06	04	+2
61 a 70	07	04	+3
71 a 80	08	04	+4

A situação em 1979 previa um professor regente para cada atividade (CAC e SL), critério esse que se modifica em 1984, sendo um só regente para as duas atividades. A partir de 41 turmas aparece o benefício de mais 01 regente, que se repete a cada 10 turmas seguintes, chegando a duplicar o número de regentes a partir de 71 turmas. Este critério demonstra a valorização que o Departamento de Educação vem dando a essas atividades.

Quanto à regulamentação da função de professor de Educação Física e Recreacionista, a Portaria nº 03/84 prevê algumas ampliações no quadro de recursos humanos com critérios baseados em número de horas-aula (Tabela 18).

TABELA 18

CRITÉRIOS PARA LOTAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E RECREACIONISTAS  
 NAS ESCOLAS DE PRÉ A 8a. SÉRIE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 1984 - DE/PMC

ESCOLAS DE PRÉ A 4a. SÉRIE.		
Nº DE HORAS-AULA	PROF-LICENCIADO ED. FÍSICA	RECREACIONISTAS
15 a 24	01	-
27 a 39	01	01
42 a 54	01	02
57 a 69	01	03
72 a 80	01	04
81 a 89	02	04
90 a 99	02	05
102 a 106	02	06
108 a 117	03	05
120 a 128	03	06
ESCOLAS DE PRÉ A 8a. SÉRIE.		
86 a 90	03	03
90 a 112	04	03
120 a 135	05	04
144 a 156	05	05
159 a 180	06	05
183 a 201	07	05
204 a 210	08	06
213 a 228	09	07
230 a 243	11	05

FONTE: Portaria nº 03/84 - DE/PMC



Ampliando-se, dessa forma, o campo de atuação para os professores licenciados em Educação Física, em função do número de horas-aula estipuladas, que prevê maior número de professores contratados, inclusive com a função de Coordenador de Área de Atividades nas escolas. Já o professor recreacionista não precisa ser habilitado, necessariamente, em Educação Física, sendo, na maioria das vezes, professores com Curso de Magistério de 2º Grau.

#### 3.4 QUADRO GERAL DE PESSOAL DOCENTE E CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO de acordo com o cargo e função - outubro de 1984.

Após a regulamentação de funções estabelecida pela Portaria nº 03/84 do Departamento de Educação, firma-se o quadro geral dos recursos humanos, com a especificidade de atuação dos professores normalistas (que atuam de Prê a 4a. série, em classes, CAC e SL, como recreacionistas ou como diretores), dos professores licenciados (que atuam de 5a. a 8a. série, em classes, como professores de Educação Física, como diretores), dos professores de Formação Especial (que atuam de 5a. a 8a. série), dos Orientadores Educacionais e dos Supervisores Escolares (que atuam de Prê a 8a. série).

O maior índice de pessoal docente é de professores normalistas, que atuam de Prê a 4a. série, num percentual de 81.38% do total, sendo que 55.16% atuam em regência de classe e 34.85% exercem outras funções fora de sala de aula, tais como: direção, auxiliares de supervisão e orientação, recreacionistas, CAC e SL, e, em alguns casos, como secretários.

Exercem regência de classe um percentual de 58.18% do total, incluindo-se professores normalistas, licenciados e especialistas; desse gru-

po de regentes, os professores de Formação Especial apresentam 100% de índice de regência, não havendo nenhum professor da área atuando noutro setor.

Do total geral de professores, o Órgão Central do Departamento de Educação absorve 4.94% de professores normalistas, 8.88% de licenciados e 12.99% de especialistas. Estes, somados aos licenciados, perfazem um total de 22.87%, índice demonstrativo de que a grande maioria do pessoal que atua no Departamento de Educação é licenciado, isto é, pertence ao quadro de pessoal concursado e que tem curso superior (Tabela 19).

TABELA 19

## DEMONSTRATIVO DO PESSOAL DO MAGISTÉRIO, POR CARGO E FUNÇÃO - OUTUBRO DE 1984

FUNÇÃO CARGO	REGENTE DE CLASSE		OUTRAS FUNÇÕES FORA DE SALA		À DISPOSIÇÃO DE OUTROS ÓRGÃOS		PRAÇAS E CRECHES		DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PROFESSOR NOR- MALISTA	1540	55.16	973	34.85	44	1.58	97	3.47	138	4.94	2792	81.38
PROFESSOR LI- CENCIADO	282	64.24	19	4.33	17	3.87	82	18.68	39	8.88	439	12.80
FORMAÇÃO ESPECIAL	44	100	-	-	-	-	-	-	-	-	44	1.28
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	66	80.48	01	1.22	11	13.41	-	-	04	4.89	82	2.39
SUPERVISÃO ESCOLAR	64	86.49	-	-	04	5.41	-	-	06	8.10	74	2.15
TOTAL	1996	58.18	993	28.94	76	2.22	179	5.21	187	5.45	3431	100

FONTE: Divisão de Controle de Pessoal - Diretoria de Serviços Administrativos - DE/PMC

Observa-se, ainda, o índice de 18.68% de professores licenciados que atuam em Praças. São professores de Educação Física que exercem a função em praças desportivas, ruas de lazer e centros sociais desportivos, e estão diretamente ligados à Diretoria de Educação Física e Desportos do DE.

Quanto aos professores que atuam em creches, mantidas pelo Departamento de Desenvolvimento Social (DDS), são professores normalistas colocados à disposição desse Departamento, mas, vinculados ao DE, e o índice de atuação é de 3.47% do total geral de professores normalistas.

É interessante notar o elevado índice (13.41%), em relação aos demais cargos descritos na tabela 19, de Orientadores Educacionais colocados à disposição de outros órgãos públicos que não a Prefeitura Municipal de Curitiba.

O Departamento de Educação (escolas, praças e Órgão Central), na atuação de suas três (3) Diretorias, tem o quadro de pessoal constituído por professores e também por pessoal burocrático (administrativo) e de obras (que atuam na área de construção e manutenção de escolas, de parques e praças).

Numa análise da evolução do quadro de pessoal, comparativo dos anos de 1983 e 1984, conforme Tabela 14, observa-se o aumento de 1.34% no item de professores normalistas, de 0.06% no que se refere a supervisores e 4.03% quanto ao pessoal burocrático, perfazendo um índice de 8.48% de aumento do número de funcionários de um ano para outro. Em compensação há um decréscimo no item de licenciados (-2.31%), no de Formação Especial (-0.22%), no de Orientadores (-0.25%) e quanto ao pessoal de Obras (-0.66%).

Apesar de não terem sido implantadas novas escolas no biênio 84-85, houve, porém, a ampliação do número de salas de aulas de Prê a 4a. série, de 792 para 848 salas, que demandou em nova contratação de professores normalistas e de secretários escolares, Índices demonstrados na Tabela 20.

TABELA 20

DEMONSTRATIVO DO QUADRO DE PESSOAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - FUNÇÃO-  
1983:1984

FUNÇÃO	MN		ML		FE		SUP.ESC.		OR.EDUC		BUROCR.		OBRAS		TOTAL
	Nº	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Nº
1983	2609	67	488	12,53	49	1,26	66	1,69	86	2,21	198	5,08	398	10,22	3894
1984	2802	68,34	432	10,22	44	1,04	74	1,75	83	1,96	385	9,11	404	9,56	4224

FONTE: Relatório Anual - 1984 - DE/PMC

OBSERVAÇÃO : As siglas utilizadas correspondem às seguintes denominações:

MN : professor normalista (c/curso de 2º Grau)

ML : professor licenciado (c/curso Superior)

FE : professor que atua na área de Formação Especial

SUP.ESC : Supervisão Escolar

OR.EDUC : Orientação Educacional

BUROCR. : pessoal burocrático (secretários)

OBRAS : pessoal de obras (carpinteiros, pedreiros, jardineiros).

O quadro de pessoal do Departamento de Educação distribue-se pelas suas três Diretorias: Diretoria de Educação, responsável pelo aspecto pedagógico das escolas em geral; Diretoria de Educação Física, com atuação em escolas, parques e praças e Diretoria de Serviços Administrativos, responsável pela construção e manutenção de escolas, parques e praças. Além do pessoal que atua nessas Diretorias, há o pessoal burocrático que atua no Órgão Central do DE ou Diretoria Geral.

Observa-se que o grande índice de pessoal encontra-se na Diretoria de Educação (86.48%) e corresponde aos professores normalistas, licenciados e especialistas lotados nas 85 escolas municipais. Comparativamente ao ano de 1983 há nessa Diretoria, em 1984, uma diminuição do índice de pessoal (-5,22%). Em compensação, há um aumento do índice de pessoal nas demais Diretorias do DE, o que ocasiona um aumento geral de 8.48% no quadro geral de recursos humanos do DE, como se observa na Tabela 21.

TABELA 21

DEMONSTRATIVO DO QUADRO DE PESSOAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO -LOTAÇÃO POR DIRETORIA - 1983 - 1984.

LOTAÇÃO ANO	DED		DEE		DEA		DEG		A. DISPOSIÇÃO		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1983	187	4.80	3571	91.7	136	3.49	-	-	-	-	3894
1984	239	5.66	3653	86.48	229	5.42	10	0.23	93	2.20	4224

FONTE: Relatório Anual - 1984 - DE/PMC

OBSERVAÇÃO : As siglas utilizadas correspondem às seguintes denominações:

DED : Diretoria de Educação Física e Desportos

DEE : Diretoria de Educação

DEA : Diretoria de Serviços Administrativos

DEG : Diretoria Geral

#### 4. EVOLUÇÃO QUALITATIVA DO QUADRO DE RECURSOS HUMANOS DA EDUCAÇÃO: DEMONSTRATIVO DO GRAU DE FORMAÇÃO

O pessoal docente e técnico-administrativo-pedagógico do Departamento de Educação, que atua nas unidades escolares municipais, apresenta um nível elevado de formação em cursos de 3º Grau (Superior), conforme levantamento efetuado pela FUNDEPAR, em 1983, que consta da Tabela 22.

Devido à ação prioritária da Prefeitura nas quatro séries iniciais do ensino de 1º Grau é expressivo o número de admitidos no cargo de professor normalista, sendo 2157 docentes, dos quais 64.5% possuem o 3º Grau completo, sendo 59% com formação pedagógica. Somente um docente possui curso de 1º Grau, num índice de 0.04% do total.

TABELA 22

DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE TÉCNICO E ADMINISTRATIVO DE 1a. A 4a. SÉRIE  
SEGUNDO A HABILITAÇÃO - 1983

HABILITAÇÃO \ ATUAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU						3º GRAU						TO
			MAGIST.		OUTRA		SUBTOT.		PEDAG.		OUTRA		SUB.		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
DOCENTE	01	0.04	753	34,9	12	0,6	765	35	1275	59,1	116	5,4	1391	64,5	2157
TÉCNICO	01	0,7	-	-	-	-	-	-	146	9,93	-	-	146	9,9	147
ADMINISTRATIVO	715	66,45	61	5,7	98	9,1	159	14,8	176	16,4	26	2,4	202	18,8	1076

FORNE: FUNDEPAR- Distribuição do pessoal docente, técnico e administrativo em  
exercício - 1983

Com os dados atualizados de 25.06.1985 e utilizando o moderno recurso do computador para o levantamento estatístico das habilitações do quadro de pessoal do DE, verifica-se a confirmação do elevado número de recursos humanos da educação, que possui formação de 3º Grau ( Tabela 23 ).

Do total de 4294 funcionários do DE, 53.6% possuem 3º Grau completo, dos quais 52.9% tem formação pedagógica.

Quanto ao pessoal que atua nas funções administrativas mais simples ( inspeção, merenda), encontra-se um índice de 4% de alfabetizados e 1.5% com 1º Grau completo.



Quanto ao item "Estranho", (Tabela 23 ) com o índice de 12%, corresponde à caracterização de pessoal cujos dados não foram programados no computador. São os casos de licença prêmio, à disposição, etc.

**TABELA 23**

**DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, POR GRAU DE FORMAÇÃO - 1985**

GRAU DE FORMAÇÃO SUB- TOTAIS	ALFA- BETIZA DOS	"ESTRA NHO"	1º GRAU	2º GRAU		TOTAL	3º GRAU		TOTAL	TOTAL GERAL
				MAGIS.	OUTRA		PEDAG.	OUTRA		
NÚMERO	201	551	66	1075	103	1178	2269	29	2298	4294
PERCEN- TUAL	4,7%	12,8%	1,5%	25%	24%	27.4%	52.9%	0.7%	53.6%	100%

**FONTE: DIVISÃO DE CONTROLE DE PESSOAL - DEA - DE/PMC - 1985**

**5. REGIME DE TRABALHO E LOTAÇÃO: PESSOAL DOCENTE E ESPECIALISTA**

Regido pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais, o pessoal docente efetivo ingressa no Quadro de Magistério mediante concurso público de provas e títulos, admitindo-se ainda pessoal pelo regime da C.L.T.

Em caráter transitório, no período de 1976 a 1979, criou-se o Quadro Supletivo do Magistério, já extinto.

Os professores efetivos são lotados no Departamento de Educação e, a critério da Diretoria de Educação, em articulação com a Diretoria de Serviços

Administrativos, são designados para o exercício de suas funções nas escolas da Rede Municipal, à vista das necessidades existentes.

A lotação dos professores recém-admitidos faz-se por escolha de vagas, pelo candidato, atendendo ao edital de chamamento da DEA. Os professores podem, durante o ano letivo, nos meses de julho e dezembro, solicitar remoção da escola de origem para outra que mais lhe convier, atendendo aos critérios estipulados pelas Portarias de Remoção, baixadas pelo DE, nos dois períodos acima referidos.

O quadro de pessoal efetivo tem sido sempre superior ao de pessoal regido pela C.L.T., tendo em vista as nomeações que se dão por concurso público de ingresso na carreira do magistério.

Em 1979, quando ainda vigorava o Quadro Supletivo, o índice de pessoal efetivo era de 87.64% para um índice de 1.04% do pessoal C.L.T. e 11.32% do pessoal do Quadro Supletivo ( Tabela 24 ).

**TABELA 24**

**DEMONSTRATIVO DO QUADRO DE RECURSOS HUMANOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO SEGUNDO O REGIME DE TRABALHO - Junho de 1979.**

REGIME DE TRABALHO	Nº DE CARGOS	%
EFETIVO ESTATUTÁRIO	2020	87.64
C.L.T.	24	1.04
SUPLETIVO	261	11.32
TOTAL	2305	100%

FONTE: Divisão de Controle de Pessoal -Diretoria de Serviços Administrativos DE/PMC-1979

## 6. JORNADA DE TRABALHO E SALÁRIO - BASE: 1984

A jornada de trabalho do pessoal de magistério (docente e especialista) é de 24 horas semanais.

O salário-base é determinado, dentre outros fatores, pelas atividades que o docente ou o especialista exerce, tendo havido, para implantação a partir de novembro de 1979, reajuste salarial para correção das distorções e concessão de "*gratificação de regência*", visando à valorização de pessoal docente, conforme foi descrito no item 3.2. deste capítulo, que trata dos aspectos legais do DE no ano de 1979.

A jornada de trabalho do pessoal administrativo (inspetores, merenceras, secretárias escolares) é de 44 horas semanais, ou 8 horas diárias.

## 7. DADOS COMPLEMENTARES SOBRE A EVOLUÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS RECURSOS HUMANOS DA EDUCAÇÃO

A evolução dos recursos humanos na RMEC apresenta um crescimento numérico contínuo, conseqüência da ampliação da rede física escolar, processo este que visa atingir a meta de construção, em 1986, de até 100 (cem) escolas, segundo o Plano de Educação do DE.

Um novo concurso público foi realizado em julho de 1985 para contratação imediata de 206 novos professores que atuarão como regentes de classes de Prê a 4a. série. Ao mesmo tempo foi efetuado concurso de Opção, de caráter interno, para ascensão a funções que exigem maior habilitação, a nível de 2º e 3º Graus. Foram criados novos cargos para Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Professores Licenciados para atuarem de 5a. a 8a.

série, Psicólogos, Bibliotecários, Assistente Administrativo, Auxiliar de Serviços Escolares (inspetores), e o pessoal aprovado, para desempenho de suas novas funções, necessita de assessoramento sob a forma de treinamento específico para a área de atuação, de forma que estejam habilitados, também na prática, ao exercício da função com competência. Essa questão de proporcionar condições de aperfeiçoamento aos recursos humanos do DE remonta ao início do funcionamento do próprio DE, como demonstram os dados apresentados no Capítulo III desse trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKOFF, R.L. Planejamento empresarial. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- ANDRADE, Narcisa Veloso de. Supervisão em educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, FENAME, 1976.
- ANDREWS, L.O. Formación práctica del docente. Buenos Aires, Troquel, 1971
- APARÍCIO, Luis. Tópicos iniciais sobre Supervisão da Educação. São Paulo, 1972. v.1.
- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982
- AQUINO, Cleber P. de. Administração de Recursos Humanos: uma introdução. São Paulo, Atlas, 1979.
- ARGYRIS, Chris. A integração indivíduo-organização. São Paulo, Atlas 1975.
- ARISTON, Eunice & PORTO, Tania M.E. Manual de Supervisão Educacional para o Ensino Superior - uma abordagem sistêmica. Porto Alegre, SAGRA, 1979.
- ARMELLINI, Neusa J. Competências do Supervisor do ensino municipal para o meio rural. Porto Alegre, UFRGS, 1977 dissertação de mestrado.
- ASPY, David. Novas Técnicas para humanizar a educação. São Paulo, Cultrix, 1978.
- AZEVEDO, Neiza Dias da Cruz. Produtividade na escola - as contribuições da Administração. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1977.
- BEEGS, Walter K. La formación del maestro, Buenos Aires, Troquel, 1969.
- BEISIEGEL, Celso de Ruy. Educação e sociedade no Brasil após 1930 s.n.t. mimeo
- \_\_\_\_\_. Estado e Educação Popular. São Paulo, Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo; Ática, 1982.

- BENTON, Lewis R. Supervisão e Gerência. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BERGAMINI, Cecília W. Desenvolvimento de Recursos Humanos : uma estratégia de desenvolvimento organizacional.. Sao Paulo, Atlas, 1980.
- BERMANN, Louise M. Novas prioridades para o currículo. Porto Alegre, Globo, 1976.
- BOOG, Gustavo G. Desenvolvimento de recursos humanos: investimento com retorno ? Sao Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). A questão Política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. A educação como cultura. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas, Papirus, 1983.
- \_\_\_\_\_. (org). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. O que é educação ? São Paulo, Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. Pensar a prática. São Paulo, Loyola, 1984.
- BRANDÃO, Zaia (org). Democratização do Ensino: meta ou mito ? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- \_\_\_\_\_. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Brasil : a cultura (des) vendada. Brasília, 1985 (Estudos de Planejamento, 4 )
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Compromissos dos Municípios com a Educação Básica. Brasília, 1983.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Educação para todos: caminho para mudança. Brasília, 1985 mimeo
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Educação Pré-Escolar. Brasília, 1985 ( Estudos de Planejamento, 1 ).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Fundamental. Estudo Avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau. Brasília, 1978.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Formação de Professores a Nível de 2º Grau. Brasília, 1973 (Ensino Fundamental, 10 ).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Informação e Planejamento. Brasília, 1985 ( Estudos de Planejamento, 4 ).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Manual de Normas do Programa Institucional de Capacitação de Docentes. Brasília, 1977.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Microensino : uma alternativa no treinamento de Professores em Serviço. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Gabinete de Estudos e Planejamentos. Núcleo de Análises de Documentação e Informação. Notas sobre experiências estrangeiras no campo da investigação pedagógica. Institutos Nacionais de Pedagogia e organismos afins. Brasília, 1972, n.p. mimeo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Projeto LOGOS 1 - 1974. Brasília, 1975.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Projeto LOGOS 2. Brasília, 1975.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Sistema Integrado - supervisão escolar, orientação educacional. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Médio. Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional: fatores de melhoria do ensino. Brasília, 1977.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR. Petrópolis, n.3, Vozes, 1982.

CADERNOS DE PESQUISA . São Paulo, Fundação Carlos Chagas.n.30/sd

n.31/dez.1979; n.32/fev. 1980; n.34/ago. 1980; n.39/nov. 1981; n.40/fev.1982; n.42/ago. 1982; n. 45/maio 1983.

CADERNOS DO CEDES. São Paulo, Cortez, n.1/1980; n.2/1981; n.3/sd; n.5/sd; n.6/1982; n.7/sd; n.8/1983; n.9/sd; n.13/1986; n.17/1986.

CAMPOS, Luis Fernando R. Proposta para Treinamento de Recursos Humanos com ênfase na área de operação de equipamentos rodoviários. Curitiba, UFPR, 1984. dissertação de mestrado.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Prática de Ensino: os estágios na formação do professor. São Paulo, Pioneira, 1985.

CARVALHO, Irene Mello. O processo didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974.

CECCON, Claudius et alii. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, Vozes/IDAC, 1982.



- CENPASE. Proposta de reformulação do Curso de Pedagogia. s.n.t. mimeo
- CHADWICK, Clifton. Tecnologia Educacional para el docente. Buenos Aires, Paidós, 1975
- CHAGAS, Valmir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976
- CHIAVENATO, Idalberto. Administração de recursos humanos. São Paulo, Atlas, 1979
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1, São Paulo, 1980. Anais. São Paulo, Cortez, 1980
- \_\_\_\_\_. 2, Belo Horizonte, 1982. Anais. São Paulo, Editora Parma, 1982
- \_\_\_\_\_. 3, Niterói, 1984. Painéis. São Paulo, Edições Loyola, 1984
- \_\_\_\_\_. Simpósios. São Paulo, Edições Loyola, 1984
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, Brasília, 1965. Anais. Brasília, MEC-INEP, 1965
- \_\_\_\_\_. 2, Porto Alegre, 1966. Anais. Brasília, MEC-INEP, 1967
- \_\_\_\_\_. 3, Salvador, 1967. Anais. Brasília, MEC-INEP, 1969
- COUTO, Marina. Como elaborar um currículo. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1966
- COUSINET, Roger. A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem. São Paulo, Editora Nacional/USP, 1974
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975
- \_\_\_\_\_. (coord). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo, Cortez, 1985
- CUNHA, M.A. Versiani. Didática fundamental na teoria de Piaget. Rio de Janeiro, Forense, 1972
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. Dados físicos da Rede Municipal de Ensino. 1976 mimeo
- \_\_\_\_\_. Departamento do Bem Estar Social. Plano de Educação. 1976. mimeo
- \_\_\_\_\_. Leis, decretos, etc. Decreto nº 1094-17 jul. 1979. Disposições sobre a estrutura, codificação e atribuições do DE. mimeo
- \_\_\_\_\_. Leis, decretos, etc. Decreto nº 1.418-05 set. 1979. Regulamenta os artigos 6º e 9º, da Lei nº 6.060, de 03 de outubro de 1979, mimeo

\_\_\_\_\_. Leis, decretos, etc. Lei nº 6.060 - 03 out. 1979. Altera o Quadro de Pessoal, cria e extingue cargos, fixa novas tabelas de vencimentos, define política salarial e dá outras providências. Diário Oficial, Curitiba, 10 out. 1979

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Departamento de Educação. Portaria, nº 12 de 06 nov. 1980. Aprova os critérios para constituição do Corpo Docente e Corpo Administrativo das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Curitiba. mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Portaria nº 03 de 19 jun. 1984. Altera o Anexo I da Portaria nº 12/80 de 06 de novembro de 1980, no que se refere ao professor normalista auxiliar e regulamenta a função do professor regente de CAC - Centro de Artes Criadoras e SL - Sala de Leitura nas escolas de 1a. a 4a. série, bem como estipula novos critérios de lotação para professor de Educação Física e recreacionista nas escolas de 1a. a 8a. série da Rede Municipal de Ensino. Curitiba, mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento do Bem Estar Social. Estratégias para elaboração de Currículos nas Unidades Escolares Municipais. 1974 mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento do Bem Estar Social. Plano de Educação. 1976 mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Plano Curricular. Diretrizes Curriculares para as escolas municipais. 1977 mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Programa de Ação Anual. 1981; 1982

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Plano de Ação do Governo Municipal. 1983-1986. 1983 mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Programa de Trabalho. 1980-1983. 1983 mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Proposta de Política de Educação para uma Escola Aberta. 1983, 24 f. mimeo

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Relatório Anual de Atividades. 1980; 1981; 1982; 1983; 1984. mimeo

CURLE, Adam. A profissão do planejador educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1975

D'ANTOLA, Arlette (org). Supervisão e Currículo. São Paulo, Pioneira, 1983.

DUTRA, Marina Laura da Silveira. Treinamento a distância. In: Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, 16, Porto Alegre, 1984. mimeo

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. São Paulo, v.4, n.10, set., 1981.

- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. São Paulo, n.2, 1979
- \_\_\_\_\_. São Paulo, v.5, n.14, maio 1983
- \_\_\_\_\_. São Paulo, v.v.n.15, ago. 1983
- EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação , v.4, n.2, jul/set., 1979
- EDUCAÇÃO & SELEÇÃO. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.5, jan/jun., 1982
- EDUCAÇÃO. Infância e Cultura. Brasília, v.11, n.39, abr/jun.1983
- ENCONTRO MUNICIPAL DE DIRETORES, ORIENTADORES EDUCACIONAIS E SUPERVISORES ESCOLARES,1, Curitiba, 1985. Conclusões. Curitiba , Prefeitura Municipal , Departamento de Educação, 1985 mimeo
- ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO, 5. Rio 'de Janeiro , ASSERJ, 1982
- EXECUTIVO. Porto Alegre, FDRH, v.8, 1982 Número Especial
- FERREIRA, Paulo Pinto. Treinamento de pessoal; a técnico-pedagogia do treinamento. 3.ed. São Paulo, Atlas, 1979
- FLEMING, Robert S. Currículo Moderno 2 ed. Rio de Janeiro, Lida- dor; Brasília, INL, 1974
- FONTES, Lauro Barreto. Manual de treinamento na empresa moderna. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1980
- FRANCO, Maria Laura P.B. O desempenho de papéis em sala de aula. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979 v.1,2.
- FRANSETH, Jane. Supervisão escolar como guia. México, Editorial Trillas, 1972
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980
- \_\_\_\_\_. Educação e mudança. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 1981
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 10.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4.ed. São Paulo , Moraes, 1980
- FUNDEPAR. Distribuição de pessoal docente, técnico e administra - tivo em exercício. Curitiba, 1983
- \_\_\_\_\_. Caracterização dos recursos humanos na área da educação .
- \_\_\_\_\_. O Ensino Normal no Paraná e os recursos humanos para o desenvolvimento. Curitiba, 1969
- FURTER, Pierre. Educação e vida. 3.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1970

- FURTER, Pierre. Educação Permanente e desenvolvimento cultural .  
Petrópolis, Vozes, 1974
- GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984
- \_\_\_\_\_. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.  
São Paulo, Cortez, 1983
- \_\_\_\_\_. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 6 ed.  
São Paulo, Cortez, 1985
- GARCIA, Consuelo. Desenvolvimento de habilidades de candidatos em programas de mestrado em Curriculum na UFPR mediante desenvolvimento de modelos de curriculum e utilização de módulos de ensino. Curitiba, UFPR, 1979
- GARCIA, Pedro B. Educação: modernização ou dependência ? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977
- GARCIA, Walter. Inovação educacional no Brasil; problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez, 1980
- GARCIA, Walter E. (org). Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1977
- GUSDORF, George. Professores para que ? São Paulo, Moraes, 1970
- HAMBLIN, A.C. Avaliação e controle de treinamento. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1978
- HARPER, Babette et alii. Cuidado, escola. São Paulo, Brasiliense, 1980
- HEEMAN, Ademar. O magistério para as séries iniciais do 1º grau .  
Curitiba, FUNDEPAR, 1982
- HIERRO, Lelia O. de. Enfoque práctico de la Supervisión Escolar .  
Cuadernos Pedagógicos, n.27. Buenos Aires, Editorial Kapelusz ,  
1974
- HIGHET, Gilbert. A arte de ensinar. São Paulo, Melhoramento, 1969
- HUNTER, Madeline. Teoria da motivação para professores. Petrópolis, Vozes, 1975
- \_\_\_\_\_. Teoria de retenção para professores. Petrópolis, Vozes ,  
1975
- \_\_\_\_\_. Teoria do reforço para professores. Petrópolis, Vozes ,  
1975

- INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. Subsídios para um Plano de Educação. 1984 mimeo
- \_\_\_\_\_. Setor de Planejamento Social - Supervisão de Planejamento ; Abandono e reprovação na 1a. série em escolas municipais de Curitiba. 1982 mimeo
- JORNADA DE EDUCAÇÃO. 1;2;3. Florianópolis, 1975;1976;1977. Anais Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1977
- \_\_\_\_\_. 4- Florianópolis, 1978. Anais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1978
- \_\_\_\_\_. 5- Florianópolis, 1979. Anais Florianópolis Universidade Federal de Santa Catarina, 1979
- \_\_\_\_\_. 7 - Florianópolis, 1981. Anais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1981
- \_\_\_\_\_. 8 - Florianópolis, 1982, Anais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1982
- JUSTO, Henrique. Carl Rogers: teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno. 2.ed. Porto Alegre, Livraria S. Antonio, 1975
- KELLY, Albert Victor. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981
- KLEIN, Idalma. Efeitos de um treinamento de microensino, sobre o desempenho de professores de 1a. série do 1º grau na área de Comunicação e Expressão. Goiânia, UFG, 1982. dissertação de mestrado
- LEMBO, John. M. Porque falham os professores. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária/USO, 1975
- LENGRAND, Paul. Introducción a la educación permanente. Barcelona, Teide/UNESCO, 1973
- \_\_\_\_\_. As significações da educação permanente. In: GARCIA, Pedro B. (org). Educação Hoje. Rio de Janeiro, Eldorado, s.d.
- LENHARD, Rudolf. Fundamentos da Supervisão Escolar. São Paulo, Pioneira, 1973
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos São Paulo, Loyola, 1985
- LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo McLuhan. Petrópolis, Vozes, 1982
- LOBOS, Júlio A. Administração de recursos humanos. São Paulo, Atlas, 1979
- LUCENA, Maria Diva da Salete. Avaliação de desempenho: métodos e acompanhamento. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1977

- LÚCK, Heloísa. Ação integrada. Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1982
- LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogia. 6 ed. São Paulo, Editora Nacional, 1969
- MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1983
- MAESTRI, Dulce A. Um projeto em Supervisão Educacional para o Estado do Paraná. São Paulo, 1972 mimeo
- MARANHÃO, Terezinha de Jesus Batista. A tríplice dimensão da supervisão Escolar: Supervisores Escolares em nível de MACRO e de MICRO-sistemas. Curitiba, UFPR, 1980. Dissertação
- MARCHAND, Max. A afetividade do educador. São Paulo, Summus, 1985
- MARIN, Peter et alii. Os limites da educação escolar. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1984
- MARQUES, Juracy. Debates. EXECUTIVO. Porto Alegre, ano 8, 1982. Número Especial
- \_\_\_\_\_. et alii. Educadores de amanhã: análise e reformulação do Curso de Pedagogia. Porto Alegre, UFRGS, 1974
- MATTOS, Alexandre M. Organização : uma visão global; introdução ; ciência ; arte. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, Fundação Getúlio Vargas, 1975
- MEDEIROS, Luciene & Rosa, Solange. Supervisão Educacional : possibilidades e limites. São Paulo, Cortez, 1985
- MIALARET, Gaston. A formação do professor. Coimbra, Livraria Almedina, 1981
- MICHAELIS, John & DUMAS, Enoch. A escola primária. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1967
- MINAS GERAIS . Plano Mineiro de Educação. Belo Horizonte 1984-1987. mimeo
- MINER, John B. Psicologia de pessoal. Rio de Janeiro, A Casa do Livro, 1972
- MORAIS, Regis de. Entre a educação e a barbárie. Campinas, Papyrus, 1982
- \_\_\_\_\_. O que é ensinar. São Paulo, EPU, 1986
- MORRISON, A. e MCINTYRE, D. Os professores e o ensino. Rio de Janeiro, Imago, 1975
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. O professor como pessoa. Porto Alegre, Sulina, 1976.

- NAGEL, Thomas & RICHMAN, Paul T. Ensino para competência: uma estratégia para eliminar fracassos. Porto Alegre, Globo, 1976
- NAMO DE MELLO. Educação escolar : paixão, pensamento e prática. São Paulo, Cortez, 1986
- \_\_\_\_\_. et.alii. Educação e transição democrática. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1985
- \_\_\_\_\_. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982
- NIDELCOFF, Maria Tresa. A escola e a compreensão da realidade. 11 ed. São Paulo, Brasiliense, 1985
- \_\_\_\_\_. Uma escola para o povo. 9 ed. São Paulo, Brasiliense, 1981
- OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo, Cortez, 1986
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Avaliação das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação - Paraná (1980-1983) e subsídios para elaboração do IV Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Curitiba, 1984.
- PEREIRA, Luis. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo, Pioneira, 1975
- PERES, Janise Pinto. Administração e Supervisão em Educação. São Paulo, Atlas, 1977
- PIEKERING; George. O desafio à Educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1972
- PILOTTO, Erasmo. Mestre de meninos: notas para um discurso. Curitiba, UFPR, 1983
- PINHEIRO, Lucia M. & PINHEIRO, Maria do Carmo M. Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério primário. São Paulo, Editora Nacional, 1969 v.1.
- PINTO. Myrthes da Fonseca. Um aspecto da qualificação profissional do pessoal docente primário. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1968
- POSTIC, Marcel. Observação e formação de professores. Coimbra, Livraria Almedina, 1979
- PRADO Jr, Bento et alii. Descaminhos da educação pós-86. São Paulo, Brasiliense, 1980
- PRESTES, Naíde Alves. Supervisão Pedagógica. São Paulo, Cortez & Moraes, 1976.
- PROCTOR, James O. Ensinando a ensinar. 3 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo, Record, 1963.
- PRZBYLSKI, Edy. A supervisão Escolar, a integração e o aprimoramento do professor. Porto Alegre, s.ed. 1977 - -

- PULLIAS, Earl V. e YOUNG, James D. A arte do magistério. 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976
- RACKHAM, Neil & MORGAN, Terry. Análise comportamental em treinamento. São Paulo, Mc Graw - Hill, do Brasil, 1980
- RAMOS, Corina Lúcia Costa. Supervisor Educacional de Recursos Humanos: competências básicas para sua formação e desempenho. Curitiba, UFPR, 1980  
Dissertação de mestrado
- RANGEL, Mary. Supervisão Pedagógica: um modelo. Petrópolis, Vozes, 1979
- REGO, Maria Gisélia Lopes do. Ação integrada em educação. In: Seminário de supervisão pedagógica. Brasília, MEC, 1981
- REVISTA ANDE. São Paulo, n.3/1982; n.4/1982; n.5/1982; n.7/1984; n.10/1986  
\_\_\_\_\_. Brasília, v.63, n.146. jan/abr. 1980
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. INEP. Brasília, v. 64, n.147, maio/ago. , 1983  
\_\_\_\_\_. INEP. Brasília, v.65, n.149. jan/abr. , 1984
- REVISTA DE EDUCAÇÃO. Série mestrado UFPR. Curitiba, v.2. n.1., 1978
- RIBEIRO, Elinor E. Competência docentes para o curso de habilitação específica para magistério - 2º grau - no Paraná. Curitiba, UFPR, 1980  
Dissertação de mestrado.
- RIBEIRO, Maria Luíza. A formação política do professor de 1º e 2º graus - São Paulo, Cortez, 1984  
\_\_\_\_\_. História da educação brasileira : a organização escolar. São Paulo, Moraes, 1981
- RICH, John Martin . Bases humanísticas da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1975
- RODA, Marilda Leal. Atribuições do programador que atua em agências de desenvolvimento de recursos humanos para educação. Curitiba, Dissertação de mestrado UFPR, 1981
- RODRIGUES, Neidson . A função da escola de 1º de grau na sociedade democrática e o papel do educador. s.n.t. mimeo  
\_\_\_\_\_. Colegiado: Instrumento de democratização. s.n.t. mimeo  
\_\_\_\_\_. Lições do príncipe e outras lições. 2 ed. São Paulo, Cortez , 1984  
\_\_\_\_\_. O educador: sua competência técnica e política. Palestra proferida no III Seminário Municipal de Curitiba/de Curitiba ? 2 de jul. (gravação).



- RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1985
- ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. 2 ed. Belo Horizonte, Interlivros, 1973
- ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação. 2 ed. São Paulo, Moraes, 1980
- SANDER, Benno. Problemas Gerais de Currículo. 5.ed. Porto Alegre, Globo, 1979
- SANT'ANNA, Flávia Maria et alii. Dimensões básicas do ensino. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1979
- \_\_\_\_\_. Microensino e habilidades técnicas do professor. 3 ed. Porto Alegre, Editora Bels, 1977
- SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 2 ed. São Paulo, Saraiva, 1975
- \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica - São Paulo, Cortez, 1980
- \_\_\_\_\_. Escola e democracia: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez, 1985
- SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro, Zahar, 1973
- SCHWARTZ; Bertrand. Educação, amanhã: Petrópolis, Vozes, 1976.
- SEAGOE, May Vilet. O processo de aprendizagem e a prática escolar. 2 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1978
- SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 16. Porto Alegre, 1984. Anais. Rio de Janeiro, ABT, 1985
- SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1, Curitiba, 1979. Relatório. Curitiba, Prefeitura Municipal, Departamento do Bem Estar Social. 1979 mimeo
- \_\_\_\_\_. 2, Curitiba, 1983. Relatório dos trabalhos de grupo apresentados em painéis. Curitiba, Prefeitura Municipal, Departamento de Educação, 1983. mimeo
- SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE REALIDADE DO ENSINO DE 1º GRAU NAS CAPITAIS, 1, Curitiba, 1977. Anais. Curitiba, Prefeitura Municipal, 1977.
- SEMINÁRIO TENDÊNCIAS E PRIORIDADES DE CURRÍCULO NA REALIDADE BRASILEIRA, 1, São Paulo, 1984. Anais. São Paulo, EDUC, PUC, 1984
- SERGIOVANNI, Thomas J. & STARRAT, Robert J. Novos padrões de supervisão escolar. São Paulo, EPU, 1978

- SHEPARD, Willian C. Como ser um bom professor. São Paulo , EPU, 1974
- SILVA, Arlete Marques da. Educação: terra de ninguém . São Paulo, Loyola, 1983
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Os (des) caminhos da escola:trauma - matismos educacionais. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979
- SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. Supervisão educacional. Petrópolis, Vozes, 1981
- SIMPÓSIO EDUCACIONAL, 1, Curitiba, 1983. Relatório. Prefeitura Municipal, Departamento de Educação, 1983 . mimeo
- SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista . Coimbra, Livraria Almedina, 1974
- SOARES, Jacy Célia de Franca. Supervisão Escolar em tempo de Reforma, São Paulo, Ática, 1974
- SPERB, Dalilla C. Problemas Gerais de Currículo. 5 ed. Porto Alegre, Globo, 1979
- SPRANGER, Eduard. El educador nato. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1960
- STATON, Thomas F. Princípios educacionais aplicados ao treinamento de pessoal. Sao Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil Ltda, 1975
- STINETT, T.M. La profesión de enseñar. Buenos Aires. Ediciones Troquel, 1968
- SUCHODOLSKI, Bogdan. Fundamentos de pedagogia socialista. Barcelona, Editorial Laia, 1976
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo: teoria y práctica. 2 ed. Buenos Aires, Troquel, 1976
- TAHAN, Malba. O professor e a vida moderna. Rio de Janeiro, Vecchi, 1967
- TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Tecnologia no treinamento. Rio de Janeiro, ano 8, n.26, jan/fev. 1979
- TEIXEIRA, Anísio S. Pequena introdução à filosofia da educação : a escola progressiva ou a transformação da escola. 5 ed. São Paulo, Editora Nacional, 1967
- TOLEDO, Flávio de. O que são Recursos Humanos. 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 1983
- . Recursos Humanos no Brasil: mudanças, crises e perspectivas. Sao Paulo, Atlas, 1981

- TRALDI, Lady Lina. Currículo: conceituação e implicações. São Paulo, Atlas, 1977 v.1.
- TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. 5 ed. Porto Alegre, Globo, 1978
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Treinamento de professores: uma abordagem auto-instrucional. Porto Alegre, UFRGS - PADES, 1980
- USSAMI, YOSHIE. Atuação da Supervisão no desempenho das atividades dos docentes de 2º Grau. São Paulo, Resenha Universitária, 1976
- VIEITEZ, Cândido Giraldez. Os professores e a organização da escola : a nova hegemonia na escola. São Paulo, Cortez, 1982
- WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social. 3 ed. São Paulo, Moraes, 1983
- WILES, Kimball . Técnicas de supervisión para mejores escuelas. México, Trillas, 1971
- WOUK, Maria das Dores. Treinamento em micro-ensino. Curitiba, Centro de Recursos Audiovisuais da UFPR, 1978