

ELISA MARIA DALLA-BONA

As Propostas de Treinamento e Aperfeiçoamento
de Professores na Rede Municipal de Ensino de
Curitiba - Uma Análise Crítica e uma Solução:
O Assessoramento

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

CURITIBA
1990

ORIENTADORA

Lilian Anna Wachowicz

Doutora em Educação
pela Pontifícia
Universidade Católica de
São Paulo.

Professora Titular da
Universidade Federal do
Paraná.

Ao professor que, com o
seu giz branco, escreve
sobre o quadro-negro da
educação.

Agradecimentos:

A meus pais, porque me ensinaram a importância do desenvolvimento intelectual;

a minhas irmãs, aos sobrinhos e cunhados, pelo carinho, pelo amor e pelo apoio dedicados tanto nos momentos tristes quanto nos alegres que impregnaram esta caminhada;

aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial às professoras Lilian Anna Wachowicz, Maria Dativa de Salles Gonçalves e Maria Amelia Sabbag Zainko, que orientaram esta dissertação não só com competência mas também com carinho e dedicação;

aos professores entrevistados, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que prontamente se dispuseram a colaborar com seus depoimentos;

à Prefeitura Municipal de Curitiba, à CAPES e ao CNPQ, pelo apoio financeiro;

aos colegas de mestrado que compartilharam comigo de incertezas, conflitos, dúvidas e angústias, elementos essenciais à difícil caminhada da construção do saber;

a meus amigos e amigas que me ouviram, que me distraíram e me divertiram, ajudando-me a aliviar as preocupações e dando forças para recomeçar a caminhada;

ao Alexis que dedicou horas de trabalho datilografando esta dissertação;

a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este "sonho" se concretizasse.

SUMÁRIO

AS PROPOSTAS DE TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Uma Análise Crítica e uma Solução:

o Assessoramento

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Sumário.....	v
Resumo.....	vii
1. Origem da Questão.....	10
2. Considerações Metodológicas e o Percurso do Trabalho.....	14
Referências Bibliográficas.....	23
3. O Treinamento na Teoria da Administração	
Introdução.....	24
3.1. Teoria Geral da Administração - Taylor.....	24
3.2. Administração Geral e Industrial - Fayol.....	35
3.3. Escola de Relações Humanas - Mayo.....	46
Referências Bibliográficas.....	57
4. A Absorção da Lógica Empresarial na Educação e na Escola: Consequências à Realidade Concreta da Rede Municipal de Ensino de Curitiba	
Introdução.....	60
4.1 Antecedentes Históricos: Análise Crítica do Treinamento de	

Professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - período 1963 a 1982.....	65
4.2. A Proposta Político Pedagógica Escola Aberta e a sua forma de <u>Treinar</u> professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba- 1983 a 1985.....	80
4.3. A Proposta Político-Pedagógica Currículo Básico e a sua forma de <u>Aperfeiçoar</u> Professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 1986 a 1988.....	105
Referências Bibliográficas.....	131
5. O Treinamento e/ou Aperfeiçoamento de Professores nas Propostas Escola Aberta e Currículo Básico: sua Compreensão e/ou Influência na Prática Docente	
Introdução.....	137
5.1. As Propostas Escola Aberta e Currículo Básico no seu contexto histórico-social.....	139
5.2. Currículo Básico e o Aperfeiçoamento de Professores como forma de garantir sua implantação.....	155
5.3. O saber fazer que chegou até a sala de aula, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	165
Referências Bibliográficas.....	179
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
Referências Bibliográficas.....	202
ANEXOS.....	204

RESUMO

Este estudo toma por objeto de exame o treinamento e o aperfeiçoamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde sua implantação (1963) até 1988.

Desenvolveu-se uma análise crítica sobre a estrutura do órgão encarregado pela educação no município de Curitiba; as propostas educacionais em cada período, bem como sua forma de implantação ou a opção para o aperfeiçoamento de professores. Tudo isto contextualizando cada proposta à realidade educacional brasileira.

Como questão orientadora deste trabalho partiu-se da idéia de que, por muito tempo, o professor foi treinado para o trabalho docente.

O sentido restrito que o termo "treinamento" expressa é adotado para definir o adestramento, a mecanização a que estiveram ou estão expostos os professores.

No treinamento, os professores adquirem apenas a visão parcelada da complexa ação educacional em que se inserem.

O treinamento, historicamente, desenvolveu-se a serviço do modo de produção capitalista, onde interessa à empresa ou à mantenedora que o treinando se especialize em determinada função e a desenvolva com perfeição. Neste caso, quem pensa não é quem executa e vice-versa.

Habilitado para desenvolver apenas parcela do trabalho, o trabalhador - contraditoriamente ao pretendido pelo treinamento - crescentemente insatisfez-se com o trabalho mecanizado,

necessitando de mais treinamento e controle. Conseqüentemente o treinamento veio gerando a necessidade de maiores investimentos e não justificando sua ação que, em última análise, significa dizer a ineficiência do trabalhador e a diminuição do lucro.

A lógica empresarial, que desenvolve o treinamento ou adestramento, infiltrou-se também no contexto educacional.

Algumas concepções de educação absorveram a lógica empresarial, justificando o treinamento de professores. Há um comprometimento ideológico nestas concepções educacionais que permitiram que o professor fosse adestrado para o trabalho docente.

Mas, como vimos, o treinamento contraditoriamente desenvolve a insatisfação no trabalho. Com os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba confirmamos esta contradição e, ainda, detectamos a tendência à ruptura com o treinamento e, dialeticamente, com as referidas concepções educacionais.

Iniciou-se concretamente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir de 1983, a superação do treinamento e a ruptura com as concepções educacionais que o justificavam.

O ano de 1986 foi considerado, por nós, como marco histórico para início da implantação do aperfeiçoamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e também para a adoção de concepções educacionais comprometidas com a maioria da população.

Consideramos que a melhoria da qualidade do ensino depende do aperfeiçoamento de professores. Esta é uma ação que depende do

comprometimento das entidades mantenedoras em conceberem propostas político-pedagógicas vinculadas aos interesses da maioria da população e garantir a implantação das mesmas. Caso a mantenedora assuma esta vinculação, conseqüentemente, investirá no aperfeiçoamento dos professores, como garantia de implantação das propostas.

O aperfeiçoamento de professores é algo que se viabiliza pela vontade política dos dirigentes. Esta afirmação indica a não aceitação de que cada um é responsável pelo seu auto-aperfeiçoamento. Esta responsabilidade é do professor desde que superada a omissão dos dirigentes. A referida omissão trata do não comprometimento dos dirigentes com políticas pedagógicas que viabilizem o resgate da competência profissional (técnica e política) do professor.

1. ORIGEM DA QUESTÃO

A proposição deste estudo teve sua origem na necessidade de investigar a forma de como o professor vem sendo aperfeiçoado para exercer o trabalho docente.

Esta necessidade surgiu a nível de experiência concreta, enquanto atuávamos como docente da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e também como docente de cursos de aperfeiçoamento de professores da Rede e de outras instituições.

Imediatamente após à nomeação para o magistério Municipal de Curitiba, no último bimestre de 1983, passamos a atuar do Pré à quarta série do 1o. grau, como docente de escolas da Rede.

Apesar da formação em cursos de magistério e de pedagogia, denotava-se em nossa atuação docente um distanciamento entre o embasamento teórico dos cursos e a prática em sala de aula. As crianças, os conteúdos, os procedimentos metodológicos abordados nos cursos, nada tinha a ver com a situação concreta em que nos encontrávamos.

A falta de domínio do conteúdo do Currículo, da conscientização sobre o tipo de clientela da Rede e, ainda, do saber fazer com os conteúdos (didática) evidenciavam o nosso despreparo (apesar da formação acadêmica) para exercer com competência (técnica e política) o trabalho docente.

O relato de nossa situação no Magistério Municipal se fez mister no sentido de destacarmos o que várias obras brilhantemente relatam sobre a dicotomia entre teoria e prática

que se instalou entre os meios acadêmicos e a prática docente. Destacamos, entre estas, a de Guiomar Nano de Mello - "Magistério de 1o. Grau - Da Competência Técnica ao Compromisso Político", porque com muita propriedade trata da questão da prática docente na escola de 1o. grau. Vale ressaltar que, como Guiomar N. de Mello, entendemos que ao professor vem sendo negado o domínio do conteúdo (saber) e também do método (saber fazer), "restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência" (1).

Direcionamos nossa análise para o despreparo a que está submetido o professor e qual a saída que ele encontra para esta situação, enquanto responsável pela educação de inúmeras crianças que, anualmente, dependem dele para sua formação.

Constatando o despreparo do professor para assumir a posição de condutor do processo educacional, fica evidente que ele depende da vontade política dos dirigentes das entidades mantenedoras de fornecer-lhe subsídios e condições de trabalho. Concretamente queremos dizer que é de competência dos dirigentes a concepção de um currículo, bem como encontrar formas para o aperfeiçoamento de professores que possibilite sua atualização e capacitação profissionais (técnica e política), aí sim, capacitando-o, assim, a ser o condutor do processo educacional.

Delegamos grande responsabilidade aos dirigentes das entidades mantenedoras, porque, enquanto o quadro caótico dos cursos de formação de professores, a nível de 2o. grau e superior não se altera, é da vontade política destes dirigentes que o professor depende para capacitar-se (técnica e

politicamente) para o trabalho.

A valorização do aperfeiçoamento profissional dos professores que já estão em serviço tem feito com que as divisões ou departamentos de aperfeiçoamento sejam conseqüentemente valorizados.

Estas divisões ou departamentos nasceram nas empresas capitalistas que buscam adestrar os profissionais, no sentido de desenvolver habilidades, atitudes, comportamentos, condicionando-os para que preencham, com o máximo de eficiência e rapidez, o perfil que a função exige. O profissional que está sendo adestrado não é o mais importante, mas sim, a função que ele precisa preencher.

A lógica empresarial, enfocando o adestramento como opção para (en)formar o trabalhador, foi absorvida e legitimada também no sistema educacional.

Tendências pedagógicas como a escolanovista e a tecnicista foram legitimadas pelas leis do ensino no Brasil (4024/61 e 5692/71) e, por sua vez, conduziram a aceitação do adestramento como forma de treinar professores.

O quadro político brasileiro, na década de 80, foi marcado pela ruptura com a ditadura militar no poder desde 1964. Esta ruptura teve seus reflexos na educação, promovendo tendências pedagógicas diversas das escolanovista e tecnicista. O resgate da educação como um ato não apenas pedagógico, mas político-pedagógico, garantiu a tendência à ruptura não só com as concepções educacionais, mas também com o treinamento.

No lugar deste emerge o aperfeiçoamento, como negação dialética do primeiro, ou seja, o aperfeiçoamento nega o treinamento por incorporação.

Preocupamo-nos então, neste estudo, em detectar como as afirmações acima se desenvolveram na realidade da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde 1963 até 1988.

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E O PERCURSO DO TRABALHO:

Tendo como objeto de análise o aperfeiçoamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, assumimos para esta investigação a concepção teórica e a metodologia dialética.

O ponto de partida do método dialético é tentar reproduzir o real no pensamento. Para isto, recorre-se às categorias simples.

Para nós, assim como para Marx, o real é anterior ao pensamento e subsiste a ele. As categorias simples ou as determinações do real são aquelas que possibilitam a reprodução do concreto por meio do pensamento.

Neste estudo, como quer a dialética, estas categorias não foram definidas "a priori", mas emergiram do conteúdo das respostas dos depoimentos dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, obtidos nas entrevistas.

Interessava-nos entrevistar os professores que efetivamente tivessem participado de cursos de aperfeiçoamento de 1983 a 1988 e estivessem, neste período, atuando como docentes do Pré à 4a. série do 1o. grau na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Julgamos ser possível selecionar a amostra a partir de consulta aos relatórios da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional da Secretaria Municipal de Educação.

Nestes relatórios constam:

- nome do curso
- período de realização
- docente
- nome dos participantes
- escolas de origem dos participantes
- nível da carreira dos participantes

Tentamos selecionar alguns nomes de escolas e de professores, que apareciam com maior frequência como participantes dos cursos.

Este trabalho parecia interminável, dada a quantidade de cursos e de participantes.

Selecionados alguns nomes, procuramos entrar em contato telefônico com estes professores, em seu local de trabalho. As dificuldades eram inúmeras. Algumas vezes o professor se encontrava em licença, outra se negava a conceder entrevista, outras afirmava não ter exercido funções docentes no período 1983 a 1988.

Decidimos abandonar os nomes dos professores e ater-nos aos das escolas.

Os professores que interessavam à amostra, deveriam ter, no mínimo, seis anos de atuação junto à Rede Municipal de Ensino. Este período é suficiente para que muitos deles já estejam alocados em escolas mais centrais.

Em geral, as escolas municipais são de periferia e as vagas para os professores nas escolas mais centrais são bastante

cobiçadas. No segundo caso, estão alocados professores mais antigos na Rede Municipal de Ensino, pois um dos critérios para o remanejamento de local de trabalho é a antigüidade.

Em contato telefônico com o diretor das escolas selecionadas, o interávamos dos propósitos da pesquisa e os critérios para a amostragem.

O diretor informava-nos quais os professores que atingiam os critérios, bem como, quais os dispostos a conceder entrevista.

Geralmente as entrevistas ocorreram no horário de permanência (período em que os alunos estão em aulas especiais e o professor da classe disponível).

Durante 40 dias (21/03/89 a 23/04/89), percorremos 13 escolas municipais em Curitiba e entrevistamos 54 professores.

A Rede Municipal de Ensino neste período era composta por 100 escolas e 2815 professores de pré a 4a. série do 1o. grau. Entendemos que seria possível que um aumento no número de entrevistados pudesse suscitar também

"um aumento no número de elementos suscetíveis de serem relacionados, permitindo precisar ou complementar o esquema. Com efeito, é verossímil que determinados elementos que poderiam enriquecer o modelo não estejam presentes no material recolhido. Mas a experiência mostra que, em geral, acima de trinta ou quarenta entrevistados, as entrevistas suplementares não trazem informação suficiente que justifique o aumento do Corpus" (1).

Apesar do universo bastante grande de professores, julgamos que a amostra que obtivemos foi significativa, principalmente

dada a "qualidade, de conteúdo, de fins, de substância, de história real, de vida ..." (2) obtidas nas entrevistas.

Optamos por uma análise qualitativa. Esta opção não invalida a busca do empírico, ao contrário:

só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda. Qualidade e quantidade são, pois, pólos contrários - como quer a dialética - não extremos contraditórios que apenas se excluem (3).

A questão que nos preocupava era exatamente de nos cercarmos inteligentemente de base empírica.

Propusemo-nos questionar radicalmente (chegando à raiz) o real e, para tanto, necessitávamos de um instrumento crítico.

Conscientes da inexperiência como pesquisadora, ainda que limitada e precariamente, lançamo-nos na difícil empreitada de elaboração do questionário e validação do instrumento.

A preocupação esteve não só em elaborar um bom instrumento de coleta de dados, como também, durante a entrevista, assumir uma postura tal que o entrevistado se sentisse bastante à vontade para emitir suas opiniões.

Logo na primeira entrevista, notamos que o gravador inibia o depoimento. Tentamos, numa segunda oportunidade, escrever as respostas. Comparando as duas situações, observamos que, com o gravador, coletávamos um material muito mais rico, com maior detalhamento. Optamos, então, pelo uso do gravador.

Nas próximas entrevistas procuramos esclarecer ao professor

entrevistado a importância do uso do gravador, bem como a natureza do trabalho, a importância do seu depoimento e, ainda, sobre quais questões gostaríamos de obter sua reflexão. Conversávamos previamente sobre a questão e, quando o professor permitia, gravávamos as respostas.

Seria falso afirmar que conseguimos colocar todos os professores muito à vontade. Na verdade, a presença de alguém de fora da escola, colhendo depoimentos, já é uma situação artificial.

O primeiro instrumento continha questões bastante abertas, de forma que o professor se estendia nas respostas, contando alguns detalhes que fugiam ao cerne das questões que nos propúnhamos analisar, ficando estas entrevistas longas e cansativas.

O segundo instrumento, reelaborado a partir do primeiro, tornou as questões mais restritas, procurando atribuir dados que pudessem já na pergunta direcionar a resposta para o objeto a ser estudado.

Também este instrumento sofreu reformulações. Em algumas perguntas, utilizávamos os termos gestão Fruet e gestão Requião, que posteriormente foram alterados pelas expressões Escola Aberta e Currículo Básico, nome das propostas educacionais das duas gestões respectivamente.

Esta alteração se deu pelo fato de uma professora entrevistada ter se queixado de tendenciosidade política, devido à citação do nome dos ex-prefeitos.

Finalmente, chegamos ao instrumemnto definitivo (em anexo),

que nos possibilitou a obtenção de valioso material para análise.

As entrevistas gravadas foram transcritas, e, do conteúdo das respostas, emergiram as seguintes categorias simples:

- Metodologia do Aperfeiçoamento de professores
- Compreensão que os professores têm das propostas educacionais
- Representação que o professor faz da orientação teórica e prática das propostas educacionais
- Objetivos do aperfeiçoamento

Estas categorias são abstrações e resultaram da busca das determinações do real. Foram, durante toda a análise, consideradas, na totalidade, umas relacionadas com as outras e não isoladas.

"... é preciso entender que o processo científico do pensamento, no método dialético, começa na abstração que resultou da busca das determinações do real" (4).

O ponto de referência foram as entrevistas, portanto o concreto empírico. É através das abstrações que chegamos às determinações e às relações simples. Elas nos conduziram à reprodução do concreto por meio do pensamento.

A busca em reproduzir o concreto pela via da abstração ou pela via do pensamento é viabilizada pelas categorias de análise ou categorias simples. Através delas, procedemos à leitura dos dados do concreto empírico. Estas categorias foram tomadas não unilateralmente, mas em suas relações, formando uma estrutura teórica. Para apreendermos nosso objeto de estudo, ou seja, o

aperfeiçoamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foi preciso organizarmos o conhecimento pela apreensão das relações que o organizam. Isto conseguimos "refletindo a história pela qual efetivamente as relações se dão. A reflexão passa a centrar-se no desenvolvimento social real. A atenção se desloca para a relação entre o movimento das categorias e o movimento da realidade" (5).

Mantivemos durante todo o processo a relação das categorias com a realidade ou com o movimento histórico. Esta afirmação é facilmente perceptível ao longo do trabalho, onde durante toda a análise contextualizamos o momento histórico da sociedade e da educação brasileira, bem como da educação municipal e o encaminhamento dado por ela ao aperfeiçoamento dos professores desta forma aprofundando as análises e revestindo de historicidade as categorias. Na metodologia dialética e conseqüentemente neste trabalho, recorre-se à história "numa ordem inversa àquela que apresentou na realidade: para compreender o passado é preciso ter o quadro atual do presente, no qual estão contidos os elementos e dele partir para o entendimento do passado" (6).

O caminho metodológico percorrido, vai do abstrato ao concreto pensado. Na lógica dialética temos o concreto no ponto de partida e no ponto de chegada do conhecimento temos o concreto pensado.

"O empírico e o abstrato são momentos do processo de apropriação do concreto no pensamento... o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em

construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis..." (7).

Após termos encontrado as determinações da realidade (categorias simples) passamos a explicitar, a expor, interpretar e criticar estas determinações.

"Justamente este é o momento da passagem do abstrato para o concreto, mas como transformação necessária, desdobramento da coisa que foi investigada" (8).

O ponto de partida foi o concreto empírico e o ponto de chegada o concreto pensado.

O ponto de chegada é uma síntese da realidade, entendida em suas múltiplas determinações.

Para concretizarmos esta síntese, que entendemos passível de aperfeiçoamento, portanto uma entre as possíveis sínteses, organizamos este trabalho em três capítulos:

Capítulo 3 utiliza as teorias de Frederick Taylor, Henri Fayol e Elton Mayo, objetivando reconstruir um quadro teórico, capaz de esclarecer a gênese do treinamento.

Uma vez caracterizada no capítulo 3 a lógica empresarial para treinar os trabalhadores, o Capítulo 4 esclarece como esta lógica foi absorvida pela educação e pela escola, analisando o caso concreto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O capítulo utiliza a categoria simples Metodologia do Aperfeiçoamento de Professores, objetivando esclarecer qual a metodologia utilizada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde a sua implantação, até 1988 e também utiliza a categoria simples - Objetivos do Aperfeiçoamento, objetivando analisar o

que pretendem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba quando optam pelo treinamento e/ou aperfeiçoamento.

O Capítulo 5 aprofunda a análise de duas propostas político-pedagógicas adotadas para a educação no município de Curitiba, desenvolvidas no período de 1983 a 1988. As categorias simples utilizadas são: a compreensão que o professor do município de Curitiba tem destas propostas e a representação que ele faz da orientação teórico-prática de ambas. O objetivo é chegar a entender se as propostas foram ou não implantadas e de que forma.

As considerações finais retomam as idéias principais, desenvolvidas ao longo do trabalho, e apontam algumas sugestões para aqueles que pretendem desenvolver propostas de aperfeiçoamento de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Origem da Questão:

1. CURY citado por MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1o. grau - Da Competência Técnica ao Compromisso Político, Ed. Cortez, 9a. edição, SP, p.8

Considerações Metodológicas e o Percorso do Trabalho:

1. MICHELAT, em textos selecionados por THIOLENT, Michel. Crítica Metodológica. Investigação Social e Enquete Operária. Ed. Polis. 1987, 5a. edição, SP, p.210.

2. DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. Coleção Polêmicas do Nosso tempo, Ed, Cortez, SP, 1987, p.44.

3. DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. Coleção Polêmicas do Nosso tempo, Ed, Cortez, SP, 1987, p.42.

4. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.37.

5. MARX citado por WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.38.

6. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.38.

7. SAVIANI, Dermeval. Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, 8a edição, 1986, p.12.

8. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.41.

3. O TREINAMENTO NA TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO

Introdução:

Neste capítulo buscaremos analisar a Teoria da Administração, tendo em vista a elaboração de um quadro teórico mais específico, que possa esclarecer como, porque e a serviço de quem se desenvolveu o treinamento na sociedade capitalista.

Este quadro teórico encontra-se fundamentado nas teorias de Taylor, Fayol e Mayo. O capítulo tratará da gênese do treinamento. Os capítulos subsequentes complementam este primeiro, no sentido de evidenciar a absorção da lógica empresarial na escola. Na sociedade brasileira o capitalismo foi ficando mais marcante e, por conseguinte, na escola também.

O adestramento, modo específico de treinar, desenvolvido à serviço do modo de produção capitalista, é a forma compatível com políticas educacionais que visam à manutenção da ideologia dominante, ou seja, impõem sua orientação ideológica, garantindo sua hegemonia e legitimação no poder.

3.1. Teoria Geral da Administração - Taylor

Retomando a história da "Ciência da Administração" (aqui compreendida como ideologia e não como ciência, porque parte de

uma pseudoneutralidade e racionalidade) que se inicia no âmago da indústria capitalista como resposta às necessidades de racionalização da produção empresarial, necessariamente estaremos partindo das idéias de Frederick W. Taylor(1).

Taylor criou a teoria Geral da Administração que emergiu, no final de século XIX, da necessidade de racionalização da produção, expansão da produção e melhor aproveitamento das máquinas.

Sua teoria pregou a necessidade das relações harmônicas entre empregadores e empregados, portanto pressupunha uma sociedade não contraditória. Partiu do princípio de que era necessário o encobrimento das tensões e conflitos em toda a estrutura organizacional, enfocando o interesse apenas pelo controle e administração.

A concepção de harmonia em Taylor seguiu a mesma vertente das de Émile Durkheim: "A vida social, como qualquer outro tipo de vida, é, em primeiro lugar, um sistema de funções estáveis e regulares".(2)

Tanto para Taylor como para Durkheim, toda anomalia devia ser curada, assim como no organismo humano, onde não se pode ter um órgão em disfunção para que não comprometa os demais.

Ambos são adeptos da concepção funcionalista. Coerentemente incorporam às suas teorias a idéia funcionalista de harmonia social. Neste caso, o conflito é sempre concebido como patológico, donde decorre que todo o sistema tem que ser estável e harmônico. Para estes autores, o equilíbrio social, o consenso e a harmonia são ingredientes que validam o funcionamento da

sociedade.

Estas idéias denotam um distanciamento infindo do real, do concreto e do histórico. Sabemos que a sociedade é essencialmente contraditória e é pelos pólos contrários no mesmo todo, pelos antagônicos, pela luta de classes que ela vem se construindo historicamente.

A análise superficial das instituições como as de Taylor as decompõe, encontrando apenas seu substrato material, não desvelando desejos, ideologias e compromissos. Fica num nível superficial (empírico), não se aprofundando ao nível da síntese.

Taylor parece ignorar que as instituições se definiram numa determinada sociedade, num determinado contexto.

"Não detecta nenhuma causalidade externa entre fenômenos e sim apenas uma causalidade circular que fornece os parâmetros para que se possa perceber a significação dos elementos num conjunto. Definindo a leitura apenas analítica do equilíbrio de uma sociedade."(3)

Os esquemas de Taylor, "fundam-se na justaposição e articulação de determinismos lineares, baseados numa lógica axiomática que cria um sistema de obrigação devido à lógica interna."(4)

Contraopondo-se a esta idéia de justaposição está a afirmação de Gramsci:

"O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais

complexos."(5)

A harmonia nas organizações poderia ser alcançada, segundo Taylor, pela busca do entendimento dos problemas ligados à vida e ao conforto dos que trabalham. Perceberemos nitidamente que, ao longo da exposição de suas idéias, a preocupação central foi buscar uma operação mais racional para alcançar uma produção-padrão, altamente lucrativa.

Portanto, "essas inovações na organização do trabalho foram introduzidas a fim de que o capitalista receba uma fatia maior do bolo."(6)

Taylor quis que os homens, sob sua direção, realizassem durante um dia de trabalho uma produção aceitável. Para tanto, impôs a si próprio o trabalho de encontrar o método adequado para fazer um trabalho; ensinar o trabalhador a realizá-lo e fixar as condições em que o referido trabalho deveria desenvolver-se; fixar o tempo padrão para a realização do dito trabalho e, por fim, pagar ao trabalhador um prêmio em forma de salário extraordinário, se fizesse o serviço como especificado.

"O método Taylor é oriundo da aplicação de um esquema empírico como método onde o conhecimento surge da evidência sensível, e não da abstração. O objeto do conhecimento é concreto. O método baseia-se em dados singulares observáveis, isso limitando a possibilidade de generalização. Na essência presidindo tudo, está uma atitude descritiva onde o importante é como e não o porquê da ação."(7)

O salário, neste caso, " é tido como um prêmio ao bom e produtivo comportamento do operário, e não como uma forma de

remuneração a que eles têm direito, por sua efetiva participação na produção de valor."(8)

Ficou valorizado o operário "mais mecanizado", ou aquele capaz de desvalorizar seu próprio trabalho, sua criatividade."É preciso educar o operário para aceitar a desvalorização da parte de trabalho que lhe cabe no processo coletivo de produção. E um dos instrumentos para essa educação é a estrutura salarial ..."(9)

O operário receberia um prêmio, em forma de salário, pela sua "eficiência", ou pela sua capacidade de seguir rigorosamente os padrões de eficiência exigidos pela empresa. Tanto mais automatizado estivesse o homem, tanto menos teria capacidade de entender o quanto é explorado pelo capital. Ignoraria a força coletiva do trabalho, ou seja, a força resultante do agrupamento de vários homens na produção. Todos contribuem para um resultado que nenhum homem isolado poderia produzir. A força resultante aqui referida é o que Marx definiu como cooperação. "Não se trata aqui da elevação da força produtiva individual através da cooperação mas da criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva."(10)

Evidencia-se, assim, em Taylor uma preocupação tipicamente capitalista, onde os homens devem ser altamente competitivos, para assim produzirem melhor e receberem mais pelo que produziram. Este princípio individualista, distancia-se e muito da concepção de homem como ser político e social.

Taylor jamais vislumbrou que "ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua

individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie."(11)

Na proposta de Taylor,

"O capitalista paga a cada um dos trabalhadores o valor de sua força de trabalho independente, mas não paga a força combinada dos mesmos. Sendo pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos isolados que entram em relação com o capital, mas não entre si. Sua cooperação só começa no processo de trabalho, mas depois de entrar neste deixam de pertencer a si mesmos. Incorporam-se então ao capital."(12)

Taylor acreditou que o dever das empresas era dar ao trabalhador uma oportunidade "justa" para ganhar o máximo possível. Num primeiro momento poderíamos até mesmo acreditar que a intenção fosse esta, entretanto, numa compreensão mais aprofundada, percebe-se que a intenção é a de qualificar e ajustar os operários às normas de funcionamento da empresa.

Segundo Taylor, o método adequado para realizar um trabalho inclui o estudo detalhado dos movimentos elementares que possam ser exatamente cronometrados, descritos e ensinados a qualquer pessoa. Inclui, ainda, o estudo do custo do tempo. Os movimentos têm que ser automatizados, de forma que não permita desperdício do tempo. Estes princípios valorizavam a automatização sobre a iniciativa e a criatividade; a submissão sobre a independência; a capacidade de obedecer às normas estabelecidas sobre o exercício do controle externo.

Evidencia-se a dicotomia entre teoria e prática, entre quem planeja e executa.

Taylor criou um sistema de administração e direção onde um

dos pontos principais do trabalho é a separação entre as funções de preparação e as de execução. Afirmou que o operário, mesmo o mais competente, é incapaz de compreender a ciência sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente. Quase todos os atos dos trabalhadores deviam ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitavam os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso.

O trabalhador segundo Taylor, ainda que bem habilitado na organização e no uso dos dados científicos, estaria materialmente impossibilitado de trabalhar, ao mesmo tempo, na máquina e na mesa de planejamento. A visão de homem, aqui estabelecida, é a do indivíduo preguiçoso e ineficiente, infantilizado e com baixo nível de compreensão. A premissa era a de que, todos somos crianças grandes e que o operário trabalhava com maior satisfação quando lhe era dado, todos os dias, tarefa definida para ser realizada em tempo determinado e que representava um dia de serviço para um bom trabalhador. Toda a preocupação de Taylor voltou-se para o estudo do trabalho pesado, não qualificado e este evidenciava a necessidade premente de uma cúpula incumbida da tarefa de planejar. Isto associado a sua concepção de homem, constituiu a inviabilidade do entendimento do homem como sujeito da práxis, como construtor do seu próprio projeto.

A questão, agora, exige que algumas idéias com relação à práxis e a divisão do trabalho sejam abordadas por nós.

Quando Taylor inviabilizou a possibilidade do homem que trabalha na máquina fazê-lo também na mesa de planejamento, ele dicotomiza teoria e prática, inviabilizando a práxis. A prática de Taylor quer ser auto-suficiente e por isso pensou proporcionar um repertório de soluções.

"O homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica - prática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência - se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ela considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário."(13)

O próprio trabalhador, aceitou a dicotomia entre teoria e prática, negando-se a lutar pela conquista de "espaços" que possibilitassem avançar seus estudos teóricos. Evidentemente esta teoria teria que ser considerada, por ele, não mais como algo livresco, mas sim como algo que se torna prático quando penetra na consciência dos homens, desfazendo, assim, a idéia de utilitarismo vinculado à idéia de prática, vislumbrando-se a concepção de práxis:

"A práxis é, portanto, a revolução ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático."(14)

"Assim a necessidade radical fundamenta tanto a teoria que é a sua expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendidas estas como práxis à altura dos princípios; ou seja, como Revolução, ou emancipação total do

homem."(15)

A divisão técnica do trabalho aprofunda a divisão entre teoria e prática. Os teóricos (planejadores) são considerados seres superiores, capacitados a tomar decisões pelos subalternos, pelos escravos ou pelos homens que exercem atividade eminentemente prática. Este último não necessita pensar, falar, expressar-se, mas apenas agir. Mesmo porque não poderia ser massa crítica pois as condições históricas não o permitiam, desta forma, permanece afastado do saber teórico, que considera livresco, inacessível (que está em poder de uma elite muito privilegiada e na qual ele não se enquadra) e desnecessário.

Para Taylor, a divisão do trabalho deveria ser bem definida para que as responsabilidades não recaíssem sobre os diretores. A divisão equitativa das responsabilidades cotidianas, favoreceu o rendimento máximo dos homens nas oficinas, segundo Taylor.

Assim, neste sistema, o ideal é que o operário saiba muito a respeito de pouca coisa. Quanto mais capaz se torna o operário para realizar seu trabalho específico, tanto mais eficiente se tornaria toda a produção.

A extrema especialização que caracteriza a divisão capitalista do trabalho permeia todo o pensamento de Taylor. Sumariamente diríamos que Taylor tentou sistematizar e controlar a organização do trabalho. Para tanto, desenvolveu métodos de organização do trabalho manual, visando uma operação mais racional para alcançar uma produção-padrão altamente lucrativa. Ele realizou um estudo detalhado das tarefas pelos especialistas e a separação entre o planejamento do trabalho e sua execução,

desta forma, dissociando o processo de trabalho das especialidades do trabalhador e permitindo que os planejadores usassem o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo produtivo. Propôs a implantação de uma gerência, com a função de impor ao trabalhador a maneira de realizar a tarefa e controlar sua execução. O treinamento do trabalhador atenderia a execução de sua tarefa específica.

Ele começou por distinguir, nas relações de produção, as funções de direção das funções de execução.

Quando propôs a racionalização do trabalho, visava o desenvolvimento de recursos humanos e materiais, conseguindo elevar a taxa de exploração da força-de-trabalho.

Esta exploração passava não só pela mais-valia, mas também pela expropriação definitiva do conhecimento do trabalhador que, submetido ao trabalho dividido e sem a visão do todo, implicou na perda de sua autonomia e o efetivo controle da administração sobre sua produção para expansão do capital.

Peter Drucker afirmou que "uma das funções primordiais da administração nos países adiantados, nas próximas décadas, será a de tornar produtivo o conhecimento."(16)

Isto significa que já não basta submeter o trabalhador a simplesmente ser explorado para produzir mais. É preciso aperfeiçoar a organização administrativa que existe e colocar em funcionamento uma organização inovadora capaz de transformar o atendimento às necessidades sociais num negócio lucrativo.

A proposição taylorista, indicou uma "aparente" participação nas decisões da direção. Isto porque a intenção é limitar o

trabalhador em uma das funções, dicotomizando quem executa de quem planeja.

"O capital tem cada vez menos necessidades de pessoas de confiança porque não precisa mais delegar sua autoridade e, sim, objetivar funções."(17)

"Os dirigentes e técnicos são assim agrupados como simples executantes da vontade do capitalismo, e colocados do outro lado de uma barreira ideal, que os separa dos trabalhadores."(18)

"Já não basta contestar ordens transmitidas do alto através dessas pessoas; é preciso também contestar essas novas funções e, assim, a objetivação do poder que elas dissimulam."(19)

Na maior parte das vezes os dirigentes e técnicos agem atendendo as necessidades exigidas por sua função(que por sua vez está estruturada para atender ao capital) de maneira inconsciente. Elas chegam a fazer esforços sobre-humanos para cumprir bem suas tarefas e em nenhum momento avaliam que estão sendo exploradas. Esta alienação está diretamente ligada à divisão do trabalho intelectual e manual.

A dicotomia entre teoria e prática perpassa todas as funções, estabelecendo uma hierarquia alienante tanto para quem executa quanto para quem planeja, não percebendo que essa forma de organização do trabalho estabelece e mantém a relação entre o capital e o trabalho, assentada na exploração da força de trabalho para produção de mais-valia.

"Quando Taylor teorizou sobre a divisão do trabalho, alcançando uma organização dos trabalhadores capaz de torná-los tão produtivos quanto mais submissos

estivessem em relação à direção, o que ele propôs foi o maior controle da direção sobre o trabalhador, de modo que através da formalização dos procedimentos para realizar as operações, da supervisão funcional, do controle dos movimentos, da determinação do índice de produção, a empresa pudesse tornar o trabalhador mais produtivo.(20)

"A divisão de funções enquanto resultante da divisão técnica do trabalho, no modo de produção capitalista, assegura em todos os níveis da empresa a subordinação do trabalho ao capital, uma vez que a direção é quem decide sobre o processo de produção e o seu objetivo não pode ser o aperfeiçoamento desse processo em detrimento do lucro. Fayol teorizou sobre essa divisão, propondo que a administração possa mantê-la através do planejamento, da organização, da coordenação, do comando e do controle".(21)

Enfim, a forma sugerida para o treinamento na visão taylorista tem que atender o objetivo de "educar", "adestrar" o treinando para que se sinta ajustado à empresa e não emergam conflitos, prejudiciais à sua harmonia.

Parcelarização e mecanização do trabalho se sustentam com o adestramento como forma de treinar.

Na essência da questão do treinamento como adestramento encontra-se a exploração do trabalho pelo capital, justificando a desqualificação do trabalhador e sua submissão a salários indignos, mas proporcionais às suas limitações como trabalhador mecanizado.

3.2. Administração Geral e Industrial - Fayol

Taylor e Fayol pertenceram à mesma época, ou seja, a do grande desenvolvimento industrial do século XX. Enquanto Taylor

se ateuve às questões das máquinas, ferramentas e organização do trabalhos nas oficinas, Fayol preocupou-se com a exploração das minas e gestão geral das empresas.

Henry Fayol(22), engenheiro francês, desenvolveu seu trabalho inicialmente como engenheiro de minas e mais tarde como diretor da "Société Anonyme de Commentry Fourchambault et Decazeville".

O livro Administração Industrial e Geral é fruto das anotações que realizou no dia-a-dia em seu trabalho. A preocupação central de sua obra esteve voltada para a capacidade administrativa dos chefes. Para tanto, ele definiu seis funções essenciais: a função técnica, comercial, financeira, de segurança, de contabilidade e, finalmente, a função administrativa.

Esta última, prioritária, é definida da seguinte maneira: administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

O pressuposto desta definição é semelhante ao de Taylor e está na tentativa de que a paz e a harmonia reinem na empresa, de forma que o consenso não permita espaço ao discenso e tudo esteja sob o controle do chefe.

Para se atingir a "tão almejada " harmonia, que, segundo Fayol, seria uma grande fonte de vitalidade e felicidade, a função do chefe era fundamental. A idéia era a de que todos nas organizações obedecessem ao impulso do chefe, que era o homem treinado e capacitado para exercer o poder. As ordens do chefe, moveriam harmoniosamente toda a organização, garantindo que

todos alcançassem maior produtividade. Esta produtividade estaria diretamente ligada à quantidade de dinheiro e ao aumento do volume da produção. A nosso ver, o quantitativo sobreporia o qualitativo. A ausência de harmonia causaria atrito de interesses opostos e conseqüentemente desordem no trabalho. Caberia ao chefe, como bom administrador, extirpar estes males.

Percebe-se, já neste momento, a premissa autoritária desta doutrina. Ela impõe um individualismo onde o coletivo não é mais que um simples agrupamento quantitativo. Para que a quantidade se transformasse em qualidade seria necessário que o coletivo fosse entendido não como o somatório das partes, mas algo que apresentasse propriedades comuns, onde os envolvidos tivessem consciência e lutassem por estes interesses.

Fayol acreditou que, exercida a autoridade, nasceria a responsabilidade. Ele desconsiderou que, numa gestão democrática, as pessoas "compram a briga", no intuito de fazer a organização a que estão ligados progredir e, conseqüentemente, a todos os envolvidos no processo coletivo. Neste caso, a responsabilidade não se daria pelo medo, pelo uso do poder, pela relação de mando, mas ao contrário pelo exercício de liberdade e pela consciência coletiva.

Fayol afirmou que um bom chefe deveria ter e difundir, no seu ambiente, a coragem de assumir responsabilidades.

A nosso ver, ao contrário do que afirmou Fayol, a liberdade estará diretamente condicionada à passagem do individualismo ao "homem coletivo", do momento egoísta-passional para o momento ético-político, que foi definido por Gramsci como a "elaboração

superior da estrutura em super-estrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do "objetivo ao subjetivo" e da "necessidade à liberdade." "(aspas do autor)(23)

Fayol definiu suas idéias como doutrina e isto num estilo bem positivista, pois considerou-a universal, adaptável a qualquer gerência. Demonstrativo desta afirmação está na defesa que ele faz das idéias do pai do positivismo, Augusto Comte.

Também influenciaram a doutrina de Fayol, o organicismo de Bernard e o harmonismo de Durkheim.

O biólogo Claude Bernard fundou a ciência biológica experimental, cujas bases são: observar, recolher, classificar e interpretar os fatos, instituir as experiências, impor regras.

Emile Durkheim, muito atraído pelo positivismo radical de Bernard, construiu o estrutural-funcionalismo onde, entre outras afirmações e proposições, afirmou que todo elemento conflitante seria reputado como patológico e, como tal, possível objeto de um reajuste político que estabelecesse o equilíbrio harmônico nesse âmbito social.

Durkheim, homem da classe média francesa, percebendo a luta pelo poder entre o tradicionalismo monárquico e de um socialismo proletário, chamou atenção de seus interesses de pequeno burguês, criando uma teoria que buscou "cientificamente" o imperativo da unidade nacional, eliminando conceitualmente da idéia de estrutura a possível luta de classes com o momento constitutivo da realidade social da época. Junto a isto, o conceito de classe perde sua dimensão essencial de conflito, chegando ao homem "médio ajustado", "integrado funcionalmente".

Fayol, da mesma forma, atendendo a seus interesses, foi criador e aliado do espírito da época e à ideologia burguesa de então.

O homem "ajustado" à empresa deveria velar para que os interesses particulares fossem subordinados aos interesses da empresa.

O controle sobre o trabalhador, objetivava cercear-lhe a tal ponto que só lhe restasse priorizar o trabalho na empresa, refugiar-se na "segurança" dela.

Desde que controlada a vida do trabalhador e tudo tão harmonicamente definido, a relação de mando ficaria supostamente fácil de viabilizar-se. Só o que restaria ao funcionário seria a empresa, ele não correria o risco de abalar o que lhe era vital, portanto, seguiria o que lhe era imposto, com obediência. Era fundamental, então, que se formassem chefes que fossem grandes administradores. A estes homens seria permitida a iniciativa, o aprofundamento teórico. A formação do técnico poderia se dar empiricamente na própria empresa, a formação administrativa careceria de doutrina e é a ela que Fayol se dedicou.

O caminho percorrido na criação da doutrina administrativa de Fayol, se deu a partir de uma análise lógico-dedutiva, pois defendeu a subordinação do interesse particular ao interesse geral. Aqui a função administrativa restringe-se ao pessoal. Estabeleceu quatorze princípios de administração. O primeiro deles é o da divisão do trabalho, que foi considerada como algo que faz parte da natureza. A medida que a sociedade aumenta, aparecem novos órgãos destinados a substituir o órgão único, primitivamente encarregado de todas as funções. A divisão do

trabalho tem por finalidade produzir mais e melhor, com o mesmo esforço. Quem faz todo o dia a mesma coisa, da mesma maneira, tende a especializar-se. Cada mudança de ocupação ou de tarefas implica num esforço de adaptação que diminui a produção. Em nenhum momento percebe que o homem se torna cada vez mais pobre como homem.

A divisão do trabalho é um hábil desdobramento das capacidades do homem, ela aumenta a produção da sociedade - seu poder e seus prazeres - mas diminui a capacidade de cada pessoa considerada individualmente.

Fayol concebeu o trabalho como a essência da propriedade privada. O trabalho humano é simples movimento mecânico.

A divisão do trabalho proposta por ele prevê o menor número possível de operações atribuídas a cada indivíduo, oportunizando a fissão do trabalho e a concentração do capital, a nulidade da produção do indivíduo e a produção em massa de riqueza.

O segundo princípio é o da autoridade e responsabilidade. A autoridade consiste no direito de mandar e no poder de se fazer obedecer. A responsabilidade é um corolário da autoridade. Em qualquer lugar onde se exerça autoridade nascerá uma responsabilidade.

Não estavam postas para Fayol, as condições históricas que lhe permitiriam conceber, por exemplo, um Conselho Administrativo, onde seria valorizada a participação cooperativa de todos os envolvidos no processo de produção. Para promover esta participação seria necessário entender, diferentemente de

Fayol, que todos os homens em qualquer tipo de trabalho desde o mais mecânico até o mais intelectual sempre desenvolvem alguma atividade intelectual qualquer. Sendo intelectuais, todos podem e devem exercer ação crítica, participativa, consciente e responsável. Este tipo de ação e entendimento do homem auxiliam na inviabilidade da exploração do capital, que é um dos pressupostos da doutrina de Fayol

O terceiro princípio é a disciplina. Ela consiste na obediência. E mais uma vez ele super valoriza e sobrecarrega o chefe afirmando que a disciplina é tal como a fazem os chefes. Uma direção rigorosa causa pressão nos funcionários que, por sua vez, obedecem e assim podem ser considerados disciplinados. Não queremos analisar a disciplina proposta por Fayol, radicalizando ou afirmando que a indisciplina é que favorece a criatividade e a participação. Queremos dizer que a disciplina, a seriedade, o rigor, a competência com que se realiza um trabalho são também fundamentais. A crítica que fazemos é quanto à radicalização que impessa a participação consciente, a democracia e a cogestão.

O quarto princípio é a unidade de comando. Apenas um chefe manda. A administração democrática é interpretada como tendo dualidade de comando, que é sinônimo de conflito e desordem no trabalho.

O quinto princípio trata da unidade de direção e é afim com o oitavo e nono, que tratam, respectivamente, da centralização e da hierarquia. O pensamento que os envolve é o de um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que visam ao mesmo

objetivo.

Fayol parece acreditar que a centralização do poder neutraliza as lideranças orgânicas. Na prática isto não procede, pois, contraditoriamente e discordantemente, numa estrutura rígida de poder desenvolve-se a inversão da práxis que, neste caso, significa o despontamento de lideranças orgânicas significativas, ou seja, líderes que emergem entre os mandados. Estes líderes são comprometidos não com planos, objetivos ou burocracia, mas com as necessidades reais, com as opressões do cotidiano, tanto morais como econômicas, políticas, culturais e sociais. Gramsci afirmou que " a estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, uma fonte de novas iniciativas."(24)

Do seio do capitalismo emergirá o socialismo; do seio do despotismo nascerá a consciência crítica dos homens. A repressão não os levará à estagnação mas a revolução. Não que isto se dê espontaneamente, pois as condições de transformações são históricas. O que favorecerá estas transformações são as condições históricas e a vontade dos homens.

O sexto princípio é o da subordinação do interesse particular ao interesse geral. Este princípio busca, acima de tudo, fazer com que o chefe e seus subordinados tenham sempre em mente que, em primeiro lugar, estão os interesses da empresa; o bom chefe não prioriza a família ou a política, ou a ideologia, em detrimento da empresa.

O sétimo princípio trata da remuneração do pessoal e o décimo segundo, da estabilidade do pessoal.

Tanto a remuneração quanto a estabilidade são obrigações da empresa para com o trabalhador. O objetivo de Fayol, entretanto, é fazer com que o trabalhador entenda que elas serão dadas como prêmio aos bons serviços prestados.

Na doutrina de Fayol, o trabalho é concebido como algo que tem valor. Na verdade, para Marx, o trabalho é a substância e a medida imanente dos valores, mas ele próprio não tem nenhum valor. O trabalho não é mercadoria. O que tem valor é a força de trabalho, a qual existe na pessoa do trabalhador e difere da sua função. O trabalhador, portanto, tem que ser valorizado e beneficiado, pois sem ele não há trabalho e, conseqüentemente, não há produção de valor. Se a empresa oferece benefícios aos empregados é porque o trabalho deles tem proporcionado excedentes que viabilizam estes benefícios; ela lhes dá o que lhes é de direito. Na prática observa-se que a maioria dos trabalhadores não tem consciência de que é obrigação da empresa oferecer-lhes o que caracterizam como benefícios. Ao invés de reivindicarem seus direitos dentro da organização a que estão ligados, vislumbram como salvação, um dia poderem integrar o quadro das organizações que lhes oferecem tais benefícios.

O décimo princípio é o da ordem, envolvendo a ordem material ("um lugar para cada coisa em seu lugar") e a social ("um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar").

A doutrina de Fayol busca orientar e conduzir as pessoas

para uma prática individualista, utilizada para resolver os problemas na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas, muito embora, camufle estas intenções tratando de princípios como União do Pessoal e Iniciativa.

Este individualismo levaria a cada indivíduo, "fechado em sua torre", representar menor risco. Desta forma, os valores sociais ativos, o espaço para criar livremente e sair da alienação ficariam controlados. E tudo isto sob a promessa de que se obedientes e seguidores fiéis da doutrina, contribuiriam para criar uma individualidade harmônica capaz de torná-los felizes.

O aparente seria entender que seguida a doutrina de Fayol estaria garantida a alienação do homem, que nada mais é que vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente, receptivamente, como o sujeito separado do objeto. Entretanto, distinguindo o essencial do processo aparente da realidade e apreender suas relações, leva-nos a entender que será no âmago do intuito individualista de Fayol que os homens emergirão do desespero, da sufocação a que estarão submetidos e buscarão opções de desalienação, opções de coletividade, enfim de socialização.

Caso a autoridade hierárquica seja indispensável para atingir uma produtividade elevada, como acreditou Fayol, supõe-se que a realização no trabalho será privilégio de minorias.

Concluiu-se que o treinamento, decorrente das idéias de Fayol, alia-se ao de Taylor. Permanece a idéia de adestramento. Neste caso, um trabalhador capaz de, talentosamente, realizar

inúmeras atividades, no seu trabalho, deve apenas desenvolver uma função específica, porque assim automatiza mais rapidamente seus movimentos, produzindo mais e raciocinando menos. O treinamento criará condições para que o trabalhador automatize o trabalho e diminua o tempo para realizá-lo.

Nesta concepção há a possibilidade de treinar para que o trabalhador tenha maior criatividade e aprenda a tomar decisões, conforme a escala hierárquica em que se encontra sua função. Neste caso, havendo maior possibilidade de realização pessoal no trabalho.

Na verdade o que menos importa é a realização do trabalhador, mesmo dos chefes. O importante é treiná-lo para exercer bem sua função e garantir o retorno do capital investido.

O empresário, o "chefe" dos "chefes", atua como educador com pretensões hegemônicas dominantes. Estabelece uma filosofia, uma política e uma metodologia de treinamento a serviço do lucro. Define-se uma desumanização do trabalho.

O trabalho deixa de ser atividade natural para ser artificial, necessitando preparar e motivar o trabalhador via treinamento para o trabalho submisso. Estas características definem o perfil do trabalhador ideal, segundo Fayol. Daí decorre uma concepção de treinamento onde alguns concebem, planejam e capacitam para que outros executem.

Para garantir a execução, conforme o planejado, o trabalhador não deve criar, propor, mas, subservilmente, mecanicamente implantar e executar.

Dai decorre a necessidade de detalhar minuciosamente os objetivos a serem alcançados porque uns concebem, outros comandam e aqueloutros apenas executam.

Precisam também ser acionados mecanismos de verificação, de comprovação da implantação das propostas. Como quem executa, não é quem planeja, é preciso avaliar, testar, verificar a qualidade da execução. A valorização da avaliação de alguns sobre o trabalho de outros acentua-se. Os departamentos de recursos humanos, as divisões de treinamento são, conseqüentemente, valorizadas, pois delas depende o referido controle.

Em suma,

"O adestramento acaba por levar a um desaprendizado, ao abandono progressivo da totalidade humana em favor das minúcias do especialista. O objetivo final é a redução do ser inteligente a um ser natural. Ser natural entendido aqui como aquele cuja criatividade e inteligência precisam ser parcialmente desativadas para que possam entrar, nesse "espaço vazio", os automatismos adquiridos e as posturas indispensáveis ao "gerente eficaz".(aspas do autor)(25)

As discussões em torno da produtividade levaram Taylor e Fayol a desenvolverem suas teorias. Por algum tempo, elas elevaram a produtividade, entretanto os trabalhadores submetidos a altos níveis de tensão nervosa, em função da necessidade de elevar a taxa de mecanização da produção capitalista, estavam conduzindo-os ao tédio, ao abstenteísmo, à queda de qualidade dos produtos, à apatia e à perda de interesse pelo trabalho. E neste quadro que surge a Escola de Relações Humanas, a qual

detalharemos a seguir.

3.3. Escola de Relações Humanas - Mayo

O enfoque no social, inspirou nas décadas de 20 e 30, após a Revolução Russa e a recessão, a Escola de Relações Humanas da Administração. Mais especificamente, esta escola foi criada para induzir "atitudes em homens concretos, especificamente os trabalhadores e os manageres americanos da década de 30."(aspas e sublinhado do autor)(26)

Enquanto a "Ciência da Administração" buscou sistematizar o controle da produção do trabalhador individual, encarando o trabalhador como um tipo de máquina humana que funciona de modo previsível se tratado corretamente, a Escola de Relações Humanas entendeu que não pode haver sentido em se estudar o trabalhador individualmente, ainda mais ignorando as questões emocionais, grupais e de liderança que envolvem suas relações.

Os estudos experimentais realizados na fábrica Hawthorne, pertencente à "Western Electric Company of Chicago", na década de 30, foram uma encomenda da companhia a psicólogos industriais, que foram orientados por Elton Mayo, da universidade de Harvard, considerado o pai da Escola de Relações Humanas.

A preocupação da companhia adivinha do fato de os "ânimos" estarem abalados, ou as relações diplomáticas entre empregadores e empregados estarem envolvidas por um clima de tensão devido às greves dos trabalhadores, provocadas pela insatisfação no

trabalho. Desta forma, a companhia considerava iminente a necessidade de aprimorar e criar métodos que levassem à melhoria das relações humanas. Daí decorre o título Escola das Relações Humanas, da qual tentaremos explicitar alguns princípios básicos.

Mayo e seus colaboradores inicialmente preocupavam-se em estudar as condições de trabalho e seus efeitos sobre a fadiga do operador.

Pensavam que a desmotivação para o trabalho era provocada pela fadiga. Esta preocupação conduziu os experimentos, no sentido de provocar alterações nas condições de trabalho. Prestaram muita atenção a variáveis como iluminação, ventilação, cores adequadas de máquinas e de paredes, limpeza e ordem, alteração na jornada de trabalho com a introdução de pausas, fornecimento de almoços gratuitos, esquemas de pagamento, controles informais do grupo sobre a produção.

O experimento inicial envolveu um grupo onde foram introduzidas alterações na iluminação do local de trabalho, tanto para maior quanto para menor intensidade de luz. O segundo grupo permaneceu nas mesmas condições, sem qualquer alteração na luminosidade.

Os resultados foram surpreendentes; a produtividade cresceu em ambos os grupos e em qualquer condição. Portanto ficou evidente que o fato dos trabalhadores terem consciência da importância do experimento que participavam, motivaram-se, produzindo bem sob qualquer ambiente físico.

Decorre daí que as alterações nas condições físicas do

ambiente não eram as variáveis que influenciavam na produtividade, mas sim fatores de caráter psicológico.

Realizaram entrevistas com os trabalhadores. Elas desvelaram detalhes acerca das atitudes pessoais dos operários com relação ao trabalho e indo além, com relação a assuntos fora da fábrica.

As investigações avançaram daí em diante, com a preocupação entre os grupos formais e informais.

Os formais eram os constituídos por relações oficiais, condicionadas pela organização técnica da produção. Referem-se, geralmente, ao padrão da organização determinado pela administração.

Os informais, estes enfatizados pela Escola de Relações Humanas, referem-se às relações sociais que se desenvolvem entre o pessoal ou os trabalhadores, acima e além do formal. Sugere grupos de companheirismo. Estes grupos surgem de maneira espontânea, independente das prescrições oficiais.

Portanto, nas organizações, existe o sistema formal (institucionalizado) e o informal (não convencional). Este segundo exerce pressão sobre o primeiro e vice-versa. Quando a pressão se dá do informal para o formal no sentido de contribuir ou colaborar na execução dos objetivos da organização, a situação é naturalmente aceita, caso contrário, e é este o ponto crucial, emerge a necessidade de controle.

Este controle inicia-se pelo entendimento de elementos emocionais, sentimentais, irracionais, involuntários, além dos de amizade, de comunicação, de participação e, fundamentalmente, os de liderança.

A meta é atrair os grupos informais, para ajudarem a cumprir os objetivos da empresa, evitando que se associem em suas entidades de classe e assumam coloração política.

A organização precisa contar com o apoio das lideranças informais e para isto se vale de profundos estudos relativos à liderança, que vão desde a liderança situacional, essencialmente objetiva e que detém a forma decisória, chegando até a liderança emergencial, que se caracteriza pela supervisão, ou seja, as pessoas desempenham papéis tendo em vista a consecução de um objetivo, e a liderança transitará por todos segundo a capacidade específica de cada um para melhor conduzir o grupo à resolução do problema concreto "aqui e agora". A questão fundamental é a possibilidade da manipulação dos líderes no sentido de que sejam persuasivos e atraiam os trabalhadores para os objetivos da empresa. Os líderes devem ser treinados para atingirem estes objetivos. A Escola de Relações Humanas, ao contrário da Administração Científica, passa a considerar o problema da satisfação concomitantemente ao da produtividade. Os trabalhadores têm outras necessidades, além das puramente econômicas, que seriam as necessidades sociais e culturais.

A satisfação social, a nosso ver, está intimamente relacionada com a questão da consciência dos homens. Esta afirmação deriva da idéia de que a existência social do homem determina sua consciência, de modo que a alienação é iminente num ambiente repressor e explorador.

Reportamo-nos aos dias atuais, percebendo que as questões econômicas nas organizações ficam intimamente relacionadas com as

sociais e as culturais. No livro *Pedagogia da Fábrica*, Acácia Kuenzer nos mostra que a empresa multinacional, onde desenvolveu sua pesquisa, utiliza-se além do proposto por Taylor que é a caracterização de salários em níveis superiores aos das demais empresas, ainda valem-se de benefícios, que são encarados pelos operários como algo a que a empresa os oferece somente por ser uma empresa dotada de benemerência e não como algo a que têm direito por sua efetiva participação na produção de valor.

Kuenzer detecta, ainda, que os benefícios envolvem apenas 2% do orçamento global da empresa. Desta maneira fica clara a exploração no sentido da utilização destes benefícios para o aumento da produtividade e isto a custo ínfimo para a empresa e a custo de superexploração para o trabalhador.

As necessidades culturais, na escola de *Relações Humanas*, ficam encaradas como algo dissociado das questões econômicas.

Esta concepção "cai por terra" quando privilegiamos o conceito de cultura não como algo livresco, onde cultos são os homens "lidos", mas sim como um conceito que se encontra na dialética processo/produto.

"O conceito de cultura se define não no fazer e no pensar de um grupo humano, mas sim através de um conjunto de relações entre as diversas formas do fazer e do pensar do grupo."(27)

A cultura é elemento do desenvolvimento.

Toda a política do desenvolvimento constitui implicitamente uma política cultural. Uma empresa que entenda seus empregados como analfabetos, não somente porque não sabem ler e escrever, mas principalmente porque são alienados, são explorados, agarram-

se a preceitos religiosos diante de sua miséria humana; esta empresa entenderá também que, ao invés de sindicalizarem-se, unirem-se, reivindicarem seus direitos, os trabalhadores serão facilmente manipulados com benefícios. Estabelece-se, assim, a íntima relação entre os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

A escola de Relações Humanas não ultrapassa os níveis da aparência, porque apenas detecta a existência das necessidades econômicas, sociais e culturais. Para chegarmos à essência da questão, faz-se mister irmos além, chegando ao entendimento do significado da exploração que o capital estabelece nestes três níveis, como vimos nas análises supra citadas.

John Dewey e Kurt Lewin foram colaboradores de Elton Mayo. Eles descobrem que:

1-"A quantidade de trabalho exercida por um trabalhador(e, portanto, o nível de competência e racionalidade da organização) não é determinado por sua capacidade física, mas por sua "capacidade" social."(aspas do autor)(28)

2-"As recompensas não econômicas desempenham um papel central na determinação da motivação e felicidade do trabalhador."(Ibdem)

3-"A especialização não é a forma mais eficiente de divisão de trabalho."(Ibdem)

4-"Os trabalhadores não reagem à administração e a suas normas e recompensas como indivíduos, mas como membros de grupos."(Ibdem)

Detectados estes fatores caberia à empresa adaptar seus

objetivos a estas necessidades, de forma que os empregados entendessem que ela merece seus esforços. Eles sentir-se-iam como parte dela e orgulhar-se-iam da sua contribuição para estes objetivos. Fica estabelecida a harmonia, o equilíbrio perfeito entre os objetivos da organização e as necessidades dos trabalhadores.

Contando com a contribuição do trabalhador, principalmente com suas habilidades manuais, a empresa teria agora que direcionar seus esforços no sentido de treinar ou adestrar estes homens para que "se aperfeiçoem", para que se especializem, principalmente, para que os conflitos sucumbam em nome de uma pseudo-harmonia.

Destas idéias se faz mister aclararmos as concepções de Mayo, com relação à cooperação. Para ele, conflito seria sinônimo de "chaga social" e a cooperação o "bem estar social".

Para Mayo, a cooperação não se dá espontaneamente, nem voluntariamente, mas sim, tradicionalmente, ou seja, a cooperação só pode ocorrer quando há uma identidade básica de finalidades. Os operários, portanto, apenas cooperam quando aceitam os objetivos da administração; caso não haja esta compatibilidade, cabe aos administradores a tarefa de organizar a cooperação, por meio da "abordagem de Relações Humanas".

Mayo considera o conflito uma irresponsabilidade social. Daí que o conflito deve ser mantido dentro dos limites de um amplo padrão de objetivos comuns. "É a cegueira de Mayo e de outros de visão medieval que motivam sua incompreensão de que é precisamente a liberdade de entrar em conflito que estabelece os

limites dentro dos quais estes conflitos podem ser circunscritos."(29)

A cegueira aqui definida vai além, passando pelo desinteresse aos assuntos políticos que, segundo Mayo, não contribuem para o senso da função social dos indivíduos. Sendo assim, sindicatos e organizações de classe estão apenas contribuindo para a "chaga social".

Mayo desconsidera o fato de que a ação política não se define "entre muros", mas nas relações sociais de produção da existência, desta forma, não adianta negá-las, pois enquanto houver estas relações a ação política não sucumbirá.

Enquanto tivermos vontade política, a atividade intelectual criadora (existente mesmo no mais mecânico dos trabalhos) deverá ser a emergente. Neste caso, os intelectuais definidos por Mayo, aqueles homens capazes de instituir uma elite poderosa e "salvar" a sociedade, atendendo os interesses dominantes, seriam substituídos por homens "intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados."(30)

Resumidamente concluímos que a Escola de Relações Humanas propositalmente busca atender as "aparentes" necessidades sociais dos indivíduos, pois estas são perfeitamente controláveis por um pequeno investimento por parte da empresa. Enquanto que as reais necessidades de satisfação social dos indivíduos, que vão desde sua competência técnica até seu compromisso político, têm que ser ignoradas, e até manipuladas via treinamento.

Fica estabelecido o vínculo com o dominante e não com o

dominado na Escola de Relações Humanas. Ela tem sido amplamente utilizada nos departamentos de pessoal, ou divisão de treinamento para selecionar, adestrar, manipular, pacificar e ajustar a "mão-de-obra", adaptando-a às necessidades da empresa.

A escola de Relações Humanas tenta escamotear a dimensão política dos pequenos grupos.

O grupo é visto como homens reunidos, como uma reunião de seres humanos, de individualidades que apresentam como traço comum pertencerem à espécie humana. Com isso, é camuflada a dimensão social das questões mais essenciais de classe, e passa-se habilmente a psicologizar os problemas.(grifo do autor)(31)

O treinamento apresenta-se, neste caso, como uma codificação de comportamentos, válidos em qualquer sociedade. O trabalhador deve ser treinado para moldar-se às funções pré-fixadas e universalmente aceitas.

Para sua conveniência trata de indivíduos isolados, desconsiderando as internalizações do seu meio, da sua cultura e da sua classe social.

Os treinandos são reunidos apenas para tarefas de ordem prática, para a autodescoberta individual pelas terapias de grupo ou para experiências científicas, como em Hawthorne.

Mayo "considera os fatores psicológicos e as relações pessoais autárquicas, desligando-os das relações sócio-econômicas e de classes da sociedade capitalista."(32) Encerrando seus trabalhos nos limiares da política.

A regressão do político ao psíquico é prova do reducionismo de Mayo. A realidade objetiva reduz-se a fatos mentais.

O treinamento na Escola de Relações Humanas reduz-se a uma

atividade infiltrada de inspiração tecnocrática e de objetivos de controle social. O treinando torna-se um ser de dimensão exclusivamente individual, "um modelo de eficácia para preencher os vários perfis profissionais traçados no gabinete do tecnocrata. Em suma, raciocínio, órgãos sensoriais, sistema nervoso e afetividade serão matéria-prima a ser modelada para se conseguir um produto final chamado "elemento treinado." (aspas do autor)(33)

Esperamos, até aqui, ter conseguido caracterizar o adestramento, podendo desde já afirmar que ele não é um problema apenas técnico, mas essencialmente político. Para exercer sua hegemonia a classe dominante precisa de uma pedagogia orientada especificamente para seus objetivos, assim como os de uma elite de intelectuais cômicos das novas tarefas propostas à classe dirigente - os treinadores.

Aqueles treinadores que compactuam de formas de adestramento como as referidas neste capítulo, sem dúvida não exercem uma ação educativa neutra, muito ao contrário, sua ação é política, vinculada ao modo capitalista de produção e com vistas à manutenção da ideologia dominante.

Trazendo estas questões para o âmbito do treinamento de professores, podemos vincular o adestramento do professor com políticas educacionais comprometidas com a hegemonia da classe dominante.

Não nos alongaremos aqui nestas questões, porque, como afirmamos na introdução do capítulo, pretendemos tratá-las especificamente nos capítulos subsequentes.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de Administração Científica. São Paulo. SP. Atlas. 1970. 7a. edição.
2. DURKHEIM, Émile. A Autonomia Metodológica da Sociologia e as Origens da Análise Estrutural-Funcional. In: MOYA, Carlos. Imagem Crítica da Sociologia. São Paulo. SP. Ed. Cultrix. 1978. 41p.
3. GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. Dimensões Críticas no Estudo da Especificidade da Administração Educacional. Curitiba. PR. Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Dissertação de Mestrado. 1980. 39p.
4. TRAGTEMBERG, Maurício. Burocracia e Ideologia. São Paulo. Ed. Cítica. 1974. 79p.
5. ROUX, Jorge. Treinamento, Empresa e Hegemonia. Revista Educação e Sociedade No.12. São Paulo. SP. Ed. Cortez. 9/1982. 38p.
6. GORZ, André. Crítica da Divisão do Trabalho. São Paulo. SP. Livraria Martins Fontes Editora. 1980. 41p.
7. TRAGTEMBERG, Maurício. Burocracia e Ideologia. São Paulo. SP. Ed. Cítica. 1974. 72p.
8. KUENZER, Acácia Z.. Pedagogia da Fábrica: as Relações de Produção e a Educação do Trabalhador. São Paulo. Ed. Cortez. 1986. 107p.
9. KUENZER, Acácia Z.. Pedagogia da Fábrica: as Relações de Produção e a Educação do Trabalhador. São Paulo. Ed. Cortez. 1986. 121p.

10. MARX, Karl. O Capital. São Paulo. SP. Ed. Bertrand Brasil-DIFEL. 1987. 134p. 11a. edição.
11. MARX, Karl. O Capital. São Paulo. SP. Ed. Bertrand Brasil-DIFEL. 1987. 378p. 11a. edição.
12. MARX, Karl. O Capital. São Paulo. SP. Ed. Bertrand Brasil-DIFEL. 1987. 382p. 11a. edição
13. VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro. RJ. Ed. Paz e Terra. 1977. 14p. 2a edição.
14. VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro. RJ. Ed. Paz e Terra. 1977. 128p. 2a.edição.
15. VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro. RJ. Ed. Paz e Terra. 1977. 128p. 2a. edição.
16. DRUCKER, citado por FELIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. São Paulo. SP. Ed. Cortez. 1984. 40p.
17. GORZ, André. Crítica da Divisão do Trabalho. São Paulo. SP. Livraria Martins Fontes Editora. 1980. 171p.
18. GORZ, André. Crítica da Divisão do Trabalho. São Paulo. SP. Livraria Martins Fontes Editora. 1980. 17p.
19. GORZ, André. Crítica da Divisão do Trabalho. São Paulo. SP. Livraria Martins Fontes Editora. 1980. 175p.
20. FÉLIX, Maria de Fátima. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. São Paulo. SP. Ed. Cortez. 1984. 59p.
21. FAYOL, Henri. Administração Industrial e Geral. São Paulo. SP. Ed. Atlas. 1981.

22. FÉLIX, Maria de Fátima. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. São Paulo. SP. Ed. Cortez. 1984. 36p.
23. GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro. RJ. Ed. Civilização Brasileira. 1986. 6a. edição. 53p.
24. GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro. RJ. Ed. Civilização Brasileira. 1986. 53p.
25. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense. São Paulo. SP. 1983. 44p.
26. ROUX, Jorge. Treinamento, Empresa e Hegemonia. Revista Educação e Sociedade No.12. São Paulo. SP. Ed. Cortez. 9/1982. 48p.
27. Anais da III CBE/1984. Diferenças Culturais e Democratização do Ensino. Luiz Felipe Perret Serpa.
28. ETZIONI, Amitai. Organizações Complexas. São Paulo. SP. Ed. Atlas. 1967. 54p.
29. ETZIONI, Amitai. Organizações Complexas. São Paulo. SP. Ed. Atlas. 1967. 130p.
30. FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. Ed. Cortez. São Paulo. SP. 1986. 2a. edição. 185p.
31. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense. São Paulo. SP. 1983. 60,61p.
32. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense. São Paulo. SP. 1983. 72p.
33. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense. São Paulo. SP. 1983. 68p.

4. A ABSORÇÃO DA LÓGICA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA: CONSEQUÊNCIAS À REALIDADE CONCRETA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.

Introdução:

No capítulo anterior, tentamos caracterizar o desenvolvimento do treinamento no modo de produção capitalista.

Pudemos concluir que ele vem assumindo características de adestramento, porque "prepara para uma guerra, a da produtividade e da competição."(1)

O treinamento como adestramento, fórmula assumida no modo de produção capitalista, reúne os treinandos não porque estes sejam importantes, mas porque a função que ocupam ou vão ocupar precisa ser preenchida por pessoas que, rapidamente, incorporem o perfil que a função exige e, conseqüentemente, fique garantido o retorno dos capitais investidos pela empresa.

O treinamento como adestramento tem caracterizado a forma de controlar o trabalho alienado, que reúne força de trabalho comprada e vendida, que dicotomiza quem executa de quem planeja e descaracteriza o trabalhador como sujeito.

Contraditoriamente, quanto mais o adestramento busca formar o trabalhador passivo e obediente, tanto maior é a insatisfação deste trabalhador diante de sua condição de objeto. Como vimos na Teoria da Administração, a insatisfação dos trabalhadores foi crescente, tanto assim que a "Escola de Relações Humanas" surge para "apaziguar os ânimos", na década de 30, entre patrões e

empregados. Constatamos que o adestramento provocou a insatisfação, o desânimo pelo trabalho. O problema para aqueles que comungam do modo de produção capitalista está não em deixar de adestrar o trabalhador para que a insatisfação seja suprida, mas sim, de continuar adestrando de forma mais eficaz, para que a obediência no trabalho seja o resultado do adestramento. Ao modo de produção capitalista interessa uma forma de adestramento capaz de ser eficaz ao ponto de adestrar e não gerar a insatisfação, ou seja, superar a contradição.

Aqueles que buscam uma sociedade mais igualitária, entre os quais nos incluímos, buscam o resgate do trabalhador como sujeito. Neste caso interessa não apenas a superação do treinamento como adestramento, mas também a superação do modo de produção capitalista. Isto não significa dizer que, primeiramente, transforma-se o modo de produção e nesta ordem o adestramento. A transformação se dará como processo dialético, que pressupõe o necessário desenvolvimento das contradições, não a supressão delas, num processo de continuidade e ruptura.

Esta contradição depende da luta daqueles que a desejam, referenciadas às condições presentes, à situação concreta e atual.

"Marx, entretanto, não se atém aos efeitos espontâneos deste desenvolvimento contraditório, pois considera fundamentais, à tática do proletariado, duas importantes indicações. Primeiramente, as reivindicações e lutas da classe operária (e aquelas que também abrangem a educação) precisam estar articuladas com a tendência à ruptura, fortalecendo-a inclusive. Além disso, estes reclamos e especificações devem estar referidos às condições presentes, à situação concreta e atual, para

que o movimento não se perca com exigências antecipadas, difíceis de serem obtidas, em face da realidade objetiva vivida."(2)

A sociedade que temos é um momento no processo histórico, portanto, passível de superação. O modo de produção capitalista e sua concepção de treinamento são as condições que temos como ponto de partida desta sociedade, é, portanto, do adiestramento que se viabilizará o aperfeiçoamento, num movimento de continuidade e ruptura.

Como afirmamos no capítulo anterior, neste capítulo, propomo-nos evidenciar a absorção da lógica empresarial (definida naquele capítulo) na educação e conseqüentemente na escola; sendo assim, quando afirmamos que as condições que temos são o ponto de partida, se faz mister esclarecermos que condições educacionais e escolares são estas.

Entendemos que o adiestramento(modos específicos de treinar no modo de produção capitalista) é a forma compatível com políticas educacionais que concebem a sociedade "como essencialmente harmoniosa tendendo à integração de seus membros."(3)

São políticas, a nosso ver, que camuflam a realidade, pois a sociedade capitalista é marcada pela divisão de classes. O antagonismo e não a harmonia a caracterizam.

Há concepções de educação que pretendem que ela seja um instrumento que garanta a coesão e a harmonia, enfim, que impeça a luta de classes.

São concepções ideologicamente comprometidas com a hegemonia da classe dominante, porque pretendem utilizar a

educação como "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante"(4), e "dosá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que possam pôr em risco sua eficiência"(5).

No primeiro caso, Saviani trata da Pedagogia Nova ou Escolanovismo que traça como objetivo para a educação integrar o aluno ao grupo, de tal forma, que também se integre harmoniosamente à sociedade, sem questioná-la, aceitando-a e se adaptando.

No segundo caso, trata da Pedagogia Tecnicista que buscou

"operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo... Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas das mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplina e práticas pedagógicas."(6)

Aqui o que interessa é o equilíbrio do sistema. Em qualquer caso constata-se a vinculação destas concepções de educação, ao modo de produção capitalista a ao adestramento. E isto trazendo para a educação o proposto por Taylor, professores e alunos são treinados pelos especialistas para que se ajustem à escola e à sociedade, controlando conflitos prejudiciais à pretendida harmonia.

E, ainda, uma vez planejado o trabalho pedagógico pelo especialista que, analogamente ao proposto por Fayol, corresponde ao empresário e ao chefe, resta ao professor a

parcelarização do seu trabalho.

Então,

"na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posições secundárias, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção."(7)

Ao especialista, tanto na empresa como vimos em Mayo, como na escola, cabe psicologizar os problemas. Intensifica os testes, as cobranças, o controle sobre o trabalho de outros, mas não sobre o seu próprio. Desvia

"o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a estes interesses..."(8)

Os interesses dominantes facilitaram a penetração da lógica empresarial na educação e na escola, respaldados em teorias não-críticas que a burocratizaram.

"Acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto era mister baixar instruções minuciosas de como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo aspecto em que se fragmentou o ato pedagógico. O

controle seria feito basicamente através do preenchimento de formulários. O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar e transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações."(9)

Traremos estas análises para a realidade concreta que nos propomos estudar que é a da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Pesquisando nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba(desde a primeira unidade escolar - 1963) e entrevistando professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, procuramos entender a absorção do enfoque sistêmico na educação do município, bem como saber se houve ou não preocupação com o aperfeiçoamento destes e em qualquer caso qual a concepção de educação em cada época e que em última análise geraram uma concepção de treinamento ou aperfeiçoamento.

4.1. Antecedentes Históricos: análise crítica do treinamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba período 1963 a 1982.

Consta, no Histórico do Departamento do Bem-Estar Social, que somente no final de 1963 é que o Departamento de Educação inicia sua atuação de forma sistemática, porque até então possuía um caráter eventual. Esta atuação tem como marco a criação da primeira Unidade Escolar-Centro Experimental Papa

João XXIII.

Afirmam que este Centro foi criado aproveitando a abertura da Lei de Diretrizes e Bases recentemente aprovada (Lei 4024/61). Ele se propunha a ser Centro de Comunidade em conjunto com a família, através de clubes, de biblioteca comunitária, de educação sanitária, além de oferecer iniciação profissional ao educando.

Por isto era considerada como uma escola que seguia padrões diferentes das existentes na época.

Pouco a pouco foram se estruturando serviços de Supervisão Pedagógica, Departamento de Educação, maior diversidade de atividades curriculares, visando corresponder à finalidade maior da Educação Nacional que era "desenvolvimento integrado da personalidade humana." (Lei 4024/61)

"A Lei 4024/61 resultou de uma longa gestação que teve início em 1946 em decorrência da promulgação da Constituição de 18 de setembro daquele ano. Nesta época, estava em plena vigência o modelo que os economistas convencionaram chamar de "substituição de importações". Esse modelo se configurou após a revolução de 1930 e seu êxito deveu-se à conjugação de uma série de fatores favoráveis. A crise do café, como consequência da crise mundial da economia capitalista, colocou-nos diante da necessidade de produzir as manufaturas até então importadas.

E essa mesma crise do café torna obsoleta a ideologia do "agriculturalismo" que se baseava na crença da "natural vocação agrícola do Brasil". A industrialização surge, então, como uma bandeira na qual se unem as diferentes forças sociais." (10)

Saviani esclarece, ainda, que junto à industrialização nascem as idéias liberais que até 1964 (ano da tomada do poder pelos militares) ficam claras "como ideologias típicas de classes dominantes; enquanto estas não estão ameaçadas, ela tem vigência. Quando, porém, paira sobre ela alguma ameaça mais séria, o liberalismo se esboroa."(11)

A ameaça a que se refere o autor, se esclarece pela seguinte afirmação:

"Com efeito, em 1960 já não dependíamos da importação de manufaturas. A meta da industrialização havia sido atingida. Desse modo não havia mais sentido em lutar por ela. Com isso aquilo que estava oculto sob o objetivo comum da industrialização, desempenhando, no decorrer do processo, papel secundário, assume caráter principal emergindo da crista dos acontecimentos quando o objetivo é atingido. De fato, se os empresários nacional e internacional, as classes médias, o operariado e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os levaram a isto eram divergentes. Assim, enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reforma tributária, financeira, agrária, educacional, etc.). Tais objetivos eram uma decorrência de uma ideologia política de racionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entram em conflito com o modelo econômico vigente. Daí a alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. A revolução de 1964 resolveu o conflito em termos da primeira opção. Em consequência, a ideologia do racionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra."(12)

Saviani conclui ter havido na Revolução de 64 uma ruptura no nível político, mas não no nível sócio-econômico. Tendo havido continuidade, neste segundo garantiu-se a continuidade também no plano educacional:

"Os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar manteve, assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes. Foi depois de 1961, quando aflora a contradição antes referida entre modelo econômico e ideologia política que a educação nacional começou a se abrir na direção das aspirações populares..."(13)

Prova desta afirmativa está na iniciativa da Prefeitura Municipal de Curitiba, em 1963, de criar sua primeira unidade escolar.

Somente em 1969, gestão do Prefeito Omar Sabbag, passa a contar como atribuição da Diretoria de Educação(órgão subordinado ao Departamento de Bem Estar Social) entre outras "zelar pela qualidade do corpo administrativo e docente, providenciando cursos de aperfeiçoamento e especialização."(14)

Até esta data a Diretoria de Educação mantinha um vínculo direto com as unidades escolares, não havia uma divisão responsável pelo aperfeiçoamento dos professores.

Consta, no documento que estruturou e regulamentou a Diretoria de Educação até 1967, ser de competência da unidade escolar apresentar à Diretoria de Educação listas de candidatos para cursos necessários ao aperfeiçoamento e atualização psicopedagógicas dos professores.

Infelizmente não há documentações desta época que comprovem se houve pedidos e se cursos foram realizados, entretanto, fica evidente a já existente preocupação com o aperfeiçoamento do professor.

Dado o pequeno número de escolas, havia a possibilidade de a escola requerer cursos diretamente ao Departamento de Educação. Com o crescimento da Rede Municipal de Ensino foi necessária a criação de uma divisão que atendesse apenas a estes casos. Este crescimento inviabilizava o aperfeiçoamento diretamente na unidade escolar, seria necessário reunir os interessados em determinado curso, num local que comportasse a demanda de pessoal.

Em 1971, implantou-se no país a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coincidentemente neste mesmo ano teve início uma nova gestão no Município - Jaime Lerner(1971 a 1974).

"A inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024/61 cede lugar a uma tendência tecnicista nas leis 5540/68 e 5692/71."(15)

Vamos tomar particularmente a Lei 5692, porque é ela que passa a reger o ensino de 1o. grau.

Segundo Saviani, a Lei 5692/71 representou, efetivamente, uma inovação em relação à Lei 4024/61. "E sabemos agora que se trata de uma inovação de ordem política."(16)

A ruptura política é necessária para preservar a ordem sócio-econômica, sendo assim, a mudança política da Lei 5692/71 era necessária para a preservação da hegemonia da classe

dominante.

No livro *Escola e Democracia*, Saviani utiliza, como exemplo, o princípio da flexibilidade, caracterizando-o como a "grande inovação da lei", para esclarecer que de tão flexível ela pode até não ser implantada e, ainda, ser revogada sem ser revogada."(17)

A lei veio esvaziar, mais ainda, a qualidade de ensino das camadas populares com seu princípio de flexibilidade:

"todo o conteúdo da aprendizagem do 1o. grau será dado em 8 anos; eis o legal, ou seja o ideal. Mas, naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de 8 anos, então que se organize este conteúdo para 6 anos, em outros para 4 ou 2... Uma outra "descoberta" da Lei 5692 foi a reformulação curricular através de atividades, áreas de estudos e disciplinas, determinando que o ensino, nas 1as. oito séries, se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudos. Ora, essas atividades e áreas de estudos são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares e todos sabem que isto efetivamente ocorreu e vem ocorrendo."(18)

Os relatórios do Departamento do Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba tratam das dificuldades que o município enfrentou para assumir a responsabilidade que a Lei 5692/71 atribuía aos municípios, no sentido de que estes arcariam gradativamente com o ônus da educação de 1o. grau. Esta responsabilidade envolvia não apenas a construção e expansão de prédios escolares e o recrutamento de pessoal docente, mas também a manutenção e treinamento constante desse pessoal.

Diante dos escassos recursos municipais, observa-se o

agravamento das dificuldades em suprir o aumento da demanda de alunos para o 1o. grau no município. Aquela gestão priorizou a desativação de recursos para as escolas já existentes, reduzindo a expansão de escolas. A prioridade ficou para a manutenção, investimentos em equipamentos, contratação de pessoal e compra de materiais.

A Diretoria de Educação foi reestruturada pelo Decreto 941/73 a fim de ter melhores condições para o desenvolvimento do trabalho na área de educação no município e, com esta reestruturação, criou-se também o serviço de avaliação e treinamento.

A nível de unidades escolares haveria um conselho técnico-administrativo formado pelo Diretor, Coordenador Administrativo, Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional e um representante eleito do corpo docente.

Era de competência deste conselho "garantir a continuidade do trabalho técnico e pedagógico do estabelecimento, resolvendo problemas técnicos relativos ao ensino, sugerindo a realização de cursos de aperfeiçoamento e atualização, avaliando documentação a ser encaminhada aos órgãos competentes."(19)

Concluiu-se que o serviço de avaliação e treinamento organizaria suas atividades embasadas nos pedidos das unidades escolares, mas como já afirmamos anteriormente, não há documentação que comprove a realização desses cursos.

A situação do ensino municipal parece ter estado bastante crítica no período em que Saul Raiz(gestão 1975 a 1979) assumiu a Prefeitura Municipal de Curitiba:

"A necessidade de investimentos no setor educacional em áreas de recente desenvolvimento do interior do estado, provocou uma retração do estado quanto aos novos investimentos em Curitiba, fazendo com que se ampliasse o hiato entre o crescimento da população e o da oferta de vagas. Cai, no município, o índice real de escolarização e desta forma um plano para que entre 5 ou 10 anos, num esforço entre Município, Estado e Governo Federal consigam atingir 100% de escolarização na faixa dos 7 aos 14 anos."(20)

Em 1977 as escolas municipais recebem o seu primeiro currículo.

Na apresentação deste currículo o Diretor Geral da Diretoria de Educação vinculada ao Departamento do Bem Estar Social - Coriolano Caldas Silveira da Mota - salienta a necessidade de aprimorar "as condições de funcionamento da Rede como um todo harmônico e eficiente."(21)

Para atingir a referida harmonia era necessário o controle e avaliação, permitindo "controlar o processo educacional e capacitá-lo a funcionar como um sistema."(22)

A Diretoria de Educação tinha como alvo avaliar o aluno, porque a finalidade era "aumentar o rendimento, tornando-o mais eficiente e econômico."(23)

A estratégia utilizada para exercer este controle, foi a do uso de testes unificados:

"A verificação unificada constitui um instrumento de avaliação que permite aferição da Rede, facilitando a correção de seus problemas setoriais baseados nos pré-requisitos semestrais, num valor de 30% da avaliação total do aluno. Convém salientar que os 70% restantes ficam sob a responsabilidade da Escola."(24)

A Diretoria de Educação objetivava o "acompanhamento, controle e avaliação dos Planos de Atuação, a nível de escola" e ainda "estabelecer um programa de avaliação que permitisse avaliar o processo ensino aprendizagem, fazendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, garantindo um controle dos resultados obtidos, comparando-os com os resultados desejados."(25)

Estes dados nos permitem detectar o enfoque sistêmico e a pedagogia tecnicista implantados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

"A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus designios, na produção fabril esta relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi organizado e objetivado na forma parcelada. Nessas condições o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz, assim, um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que lhes é, ao contrário, estranho."(26)

A educação no município foi dotada de "organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência."(27)

Fica evidente a absorção da lógica empresarial, do enfoque

sistêmico, da pedagogia tecnicista na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o Departamento de Educação concebe e os professores executam; a valorização do especialista como controlador do processo; o detalhamento de objetivos e de controle; a racionalidade dos objetivos instrucionais; a avaliação de custos; a busca do alcance de objetivos instrucionais; etc. São imposições para "modernizar", travestir as idéias de Taylor, Fayol e Mayo, enfim da lógica empresarial à Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Os princípios norteadores do currículo implantado à partir de 1977, foram embasados na teoria de Piaget:

"Toma-se por base Piaget, o qual considera que todo desenvolvimento da inteligência consiste em uma ordenação progressiva de ações inicialmente materiais e pouco ordenadas. Estas se interiorizam ao se coordenarem, esta coordenação se traduz por uma reversibilidade nas operações lógicas e matemáticas, nas quais cada uma comporta a possibilidade de uma operação inversa. O educando desenvolve a logicização, atingindo uma coerência. Passa do pensamento concreto para o hipotético-dedutivo."(28)

Percebem-se as características escolanovistas deste currículo. Neste caso a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre. O professor seria o facilitador de sua aprendizagem:

"... o professor deverá preocupar-se com o ambiente onde se processarão as experiências. Além da organização da classe para o trabalho, o ambiente deve abranger a qualidade do relacionamento vivido entre professor e aluno e alunos entre si. A espontaneidade, relações liberadas e críticas deverão ser treinadas por meio de

técnicas especiais que as gerem e solidifiquem."

O ambiente deveria ser estimulante, dotados de recursos que propiciassem a aprendizagem:

"...Recursos técnicos serão auxiliares tanto numa sistemática de ampliação dos campos de interesses quanto na transformação de uma atividade aparentemente desinteressante, em alguma coisa transcendentemente curiosa. A geração de novas necessidades é indispensável para o surgimento de novos interesses. Para que este processo aconteça concorrem decisoriamente as técnicas de trabalho selecionadas e aplicadas com tal finalidade."(28)

Estes princípios definidos, por Saviani como escolanovistas, implicavam em recursos mais elevados que a escola tradicional e como anteriormente salientados, a Prefeitura Municipal de Curitiba encontrava inúmeras dificuldades para arcar com o ônus da educação para o município. Ocorreu que:

"provocando o afrouxamento da disciplina e despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinados às camadas populares as quais muito freqüentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida a "Escola Nova" aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites."(29)

Em 1979 reassume a Prefeitura Municipal de Curitiba o Ex-prefeito Jaime Lerner. Cria, através do decreto municipal No. 1094/79, o Departamento de Educação. Este departamento seria instrumento único da Administração Municipal para a ação

educacional. Extingue-se a Diretoria de Educação e a vinculação ao Departamento do Bem-Estar Social. Fica explicitado como sendo de competência do Departamento de Educação, entre outras: "zelar pela qualidade do corpo técnico, docente e administrativo, promovendo sua contínua atualização, aperfeiçoamento e especialização."(32)

Cria-se a divisão de treinamento pedagógico, visando atender o item acima citado.

No relatório das atividades do Departamento de Educação-exercício de 1979-consta como sendo "insumo crítico do processo educacional os Recursos Humanos."

"Com relação aos Recursos Humanos, para o magistério - docentes e especialistas e pessoal administrativo - embora se ressentindo de melhor definição de uma política global de aperfeiçoamento de pessoal, à vista de levantamentos objetivos de necessidades, além da participação em encontros e seminários, foram realizados, no exercício, nove cursos de pequena duração, vinte encontros, várias reuniões e palestras, tanto da parte de Educação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Programas de Saúde, Estudos Sociais, Atividades Complementares, Inglês e Educação Artística), como da parte de Formação Especial envolvendo pessoal do ensino do 1o. Grau e do Pré Escolar."

Busca-se através da nova divisão de treinamento pedagógico, no programa de Ação Anual-1980, o estabelecimento de uma política global e funcional para o desenvolvimento dos Recursos Humanos, em articulação com o Sistema Estadual de Ensino e outras instituições."(33)

A nova gestão (Prefeito Jaime Lerner) tomava posse com graves problemas postos na área de educação: recursos escassos,

demanda de alunos maior que a oferta de vagas nas escolas; professores (Recursos Humanos) definidos como insumo crítico do processo educacional, não só pela necessidade de contratação de mais professores, mas também pela necessidade de aperfeiçoamento dos já em serviço e ainda o advento da "Escola Nova", que rebaixou o nível do ensino destinado às camadas populares, que afinal são as atendidas pelo município.

Diante das dificuldades acima citadas, a nova gestão em 1980 divulga o programa de trabalho para o período 1980-1983.

Como objetivos e diretrizes gerais da Rede Municipal de Ensino, para os Recursos humanos, consta no programa o seguinte:

"Deverão ser desenvolvidas ações que serão consolidadas por meio de projetos especiais de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e especialização do pessoal de magistério."(34)

Prevê o atendimento ao pessoal docente da seguinte forma:

Objetivo: proporcionar à população docente elementos de fundamentação e apoio pedagógico, nas áreas de estudo.

Estratégias:

-adoção de medidas necessárias a sua orientação de docentes recém-adquiridos nas escolas da Rede Municipal de Ensino;

-levantamento das necessidades da população docente num trabalho conjunto com os demais níveis de execução. Isoladamente ou em convênios com órgãos e instituições especializadas;

-proposição de cursos de treinamento, atualização, aperfeiçoamento, seminários, encontros, ciclos de estudos, com base em estudos, levantamento de necessidades ou prioridades identificadas.

-promoção de cursos de aperfeiçoamento para professores das creches dos centros sociais urbanos para uma nova atuação pedagógica eficiente."(35)

O programa tinha preocupação em assegurar o aperfeiçoamento também do pessoal técnico-administrativo-pedagógico do Órgão

Municipal de Educação, bem como do pessoal técnico-administrativo-pedagógico das unidades escolares(diretor, supervisor, orientador, etc).

Pudemos observar que, desde a implantação da Rede Municipal de Ensino, veio crescendo a preocupação com o treinamento dos professores. Usamos o termo treinamento e não aperfeiçoamento, porque, como vimos, a preocupação das leis que regeram o ensino neste período, voltaram-se para a manutenção do status quo.

As rupturas políticas que se deram, preservaram a hegemonia da classe dominante, o modo de produção capitalista e conseqüentemente o treinamento como adestramento, além da imposição do enfoque sistêmico ou lógica empresarial à educação e às escolas.

O professor treinado para a obediência no trabalho, para executar o que outros planejaram, limita-se a transmitir conhecimentos, preocupando-se apenas com as técnicas ou métodos mais eficazes para esta transmissão. Neste caso é, sem dúvida, adestrado para o trabalho. O professor tem apenas visão parcelada do trabalho, não possui visão crítica da concepção de educação que embasa sua prática, nem tampouco autonomia para alterá-la. Esta falta de autonomia é imposta a ela pela falta de conhecimentos que possibilitam uma atuação crítica. Não possuindo consciência crítica, quando chamado para sugerir cursos, acaba por reinvidicar temas novos, a cada vez, imaginando que apenas o aprendizado de novas técnicas poderão ajudá-lo no trabalho e na melhoria da qualidade do ensino. Desvincula a política-pedagógica de sua ação docente.

O aumento na oferta de cursos não se deve apenas ao crescimento quantitativo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mas principalmente ao treinamento como adestramento, que ao invés de formar uma concepção educacional capaz de garantir uma ação docente compromissada técnica e politicamente limita-se à transmissão mecânica de métodos e técnicas. Esta mecanização acaba gerando mais necessidade de treinamento, porque gera insatisfação na medida em que o trabalhador fica "mecânico", pouco criativo. O novo, neste caso, está limitado a uma nova técnica ou um novo método e não a uma opção político-pedagógica.

O parcelamento acima definido permite que o professor imagine que a concepção de treinamento ou técnicas que eles possam conter ou os conteúdos que possam tratar, nada tem a ver com uma concepção de educação. Isto seria no mínimo ingenuidade. Há, como vimos, uma intenção muito clara quando o treinamento se dá como adestramento. Ao longo do tempo o professor percebe que aquelas "novas" técnicas caem no desuso e que poucas alterações se dão em sua prática. Tanto assim que foi crescente, como vimos no caso do município de Curitiba, a necessidade de cursos, porque se a prática não se altera, novos cursos têm que ser ofertados. Aqui está posta a contradição, pois quanto mais cursos foram sendo ofertados no município, quanto maior foi a preocupação com a oferta de cursos, tanto pior foi ficando o ensino, tanto é que mais cursos precisavam ser ofertados.

A nosso ver, a superação desta contradição, não está na simples consulta aos professores sobre que cursos desejam que

sejam ofertados, ou a preocupação com a qualidade dos cursos- não que estas não sejam importantes- mas a problemática não se encerra aí. Ela abrange a necessidade da recuperação da visão crítica do professor, capaz de avaliar a manipulação a que está submetido, sendo capaz de lutar pela ruptura da situação vigente. Esta visão crítica envolve o entendimento, a análise crítica da situação concreta e atual para que possam saber o que querem romper. Queremos dizer que o professor precisa tomar consciência da estrutura que, em última análise, inviabiliza rupturas em sua prática docente.

Afirmamos, na introdução deste capítulo, haver a necessidade do desenvolvimento das contradições para que o proceso dialético de continuidade-ruptura se desenvolva.

Nossa análise, até aqui, estendeu-se ao ano de 1982. Dela podemos concluir que as contradições estavam postas, podendo com isto supor que as gestões que as sucederam, até aqui analisadas, possam ter desenvolvido o referido processo dialético de continuidade- ruptura.

4.2. A Proposta Político-Pedagógica "Escola Aberta" e a sua forma de treinar professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 1983 a 1985.

A preocupação com o treinamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba acentua-se com a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba, Lei no. 6761/85. O

estatuto prevê no capítulo VII, parágrafo 2o., a promoção por merecimento :

"A promoção por merecimento dar-se-á no prazo mínimo de 3 (três) anos, podendo ter o integrante do quadro próprio do Magistério até 3 (três) faltas e quando atingir a soma de 550 (quinhentos e cinquenta) créditos dentro do período, consoante os critérios estabelecidos no Anexo II, parte integrante deste estatuto, será aplicada por comissão designada pelo Executivo, nos termos de legislação específica."



O Anexo II refere-se ao aperfeiçoamento profissional (em ANEXO).

A Lei 6761/85 passa a valorizar o professor que participa de cursos de aperfeiçoamento profissional. Com isto, mesmo aqueles professores que anteriormente não pensavam em fazer curso superior, ou participar de cursos de aperfeiçoamento profissional, diante da possibilidade de ampliar seus rendimentos mensais, viram-se motivados a fazê-los.

Com o advento da Lei supra-citada a procura aos cursos ofertados pelo Departamento de Educação amplia-se significativamente. Com o aumento da demanda o Departamento de Educação amplia a oferta de cursos optando por algumas formas de treinar, que serão explicitadas neste capítulo.

A análise crítica do aperfeiçoamento dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 1963 a 1982, nos aclarou como as contradições com relação ao treinamento encontravam-se bastante desenvolvidas a tal ponto que a gestão municipal que então se iniciava (Prefeito Maurício Fruet - período 1983 a 1985)

encontrava as condições materiais para ofertar mais treinamento como adestramento e contraditoriamente a insatisfação dos professores.

A contradição está em ofertar adestramento e provocar a insatisfação, de forma que dialeticamente do adestramento se viabilize o aperfeiçoamento.

A superação do adestramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba dependia da insatisfação do professor, "é somente através da consciência que uma classe se converte em ator no palco histórico." (36)

Os depoimentos que coletamos em entrevistas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba esclareceram-nos que esta "necessária" insatisfação efetivou-se, nesta gestão(1983 a 1985).

O ano de 1982 foi de grande importância para a sociedade brasileira; após 18 anos de autoritarismo, o povo pelo voto direto pode eleger seus governantes. No Paraná o governador eleito foi José Richa do PMDB(Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que vem nomear para a Prefeitura Municipal de Curitiba, Maurício Fruet(gestão 83-85).

A equipe de educadores, que passou a responder pelo Departamento de Educação (designada por Fruet) afirmava ser comprometida com interesses sociais mais amplos, imprimindo nova direção às políticas educacionais até então desenvolvidas no município.

Fica definida pela equipe do Departamento de Educação que de 1955(onde inicia-se a preocupação com a educação no município

- Gestão Ney Braga) até 1982, a educação municipal apesar de ter como público-alvo os filhos das classes trabalhadoras, atendia aos interesses das camadas privilegiadas. A partir de 1983 (gestão Fruet), e continuada na gestão Requião (1986-1988), "a educação toma os interesses da maioria da população como fundamento do projeto político-pedagógico a ser executado."(37)

A educação municipal de Curitiba, a partir de 1983, propõe-se a ser instrumento capaz de possibilitar às classes dominadas o acesso ao saber científico e, conseqüentemente, à condição de serem sujeitos da transformação social, segundo seus interesses.

A equipe do Departamento de Educação partia de uma séria crítica à educação brasileira, buscando caminhos alternativos para a educação municipal.

Esta equipe reuniu-se para o I Simpósio Educacional do Departamento de Educação, realizado no período de 22 de setembro a 9 de dezembro de 1983, objetivando elaborar um documento que firmasse as diretrizes de ação do Departamento de Educação para a gestão Fruet.

O documento decorrente deste simpósio intitulou-se "Política de Educação para uma Escola Aberta", entendendo-se Escola Aberta como:

"Aquele que oportuniza aos membros da comunidade de 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 do saber."(38)

A proposta apresentada (Escola Aberta), definiu como diretrizes para o Departamento de Ensino:

-democratizar o poder na administração do ensino através da participação da comunidade escolar;

-promover a melhoria na qualidade de ensino;

-repensar a ação pedagógica e o papel do educador em função desta ação;

- valorizar o educador como profissional;

-criar condições para que os educandos possam desenvolver requisitos básicos para a subsistência, atuação crítica e criativa;

-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;

-promover a integração com outros órgãos ;

-elaborar propostas de uma nova política de Recursos Humanos.

As diretrizes para a Diretoria de Educação foram assim definidas:

-dinamização da estrutura administrativa;

-revisão do currículo escolar;

-reavaliação de projetos e programas da Diretoria de Educação junto às escolas e ou comunidade;

- redefinição do papel do educador;
- redefinição dos critérios de lotação do pessoal do magistério;
- desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento sistemático de Recursos Humanos;
- implantação e implementação de projetos na área de saúde, alimentação escolar e de apoio ao estudante;
- redefinição das finalidades e funções da APM.

O documento contém, ainda, as diretrizes para a Diretoria de Educação Física e de Serviços Administrativos, das quais não julgamos relevante fazer a citação, neste trabalho.

Para operacionalizar as diretrizes, algumas estratégias foram definidas e entre elas estão: promoção de seminários anuais; cursos e treinamentos; formação de grupos de estudos; incentivo ao aperfeiçoamento dos professores; estabelecimento da setorização através de escolas-pólo, para agilização do atendimento de assessoramento pedagógico e aperfeiçoamento; garantia de horários das atividades complementares de 1a. à 4a. séries, possibilitando estudos, discussões, etc; levantamento das prioridades de treinamento com as divisões do Departamento de Educação e unidades escolares; discussão de propostas orçamentárias para cursos; cursos de extensão universitária; treinamento setorizado (Escolas-Pólo); estabelecimento de critérios para dispensa de professores e funcionários da Rede Municipal de Ensino para cursos de especialização e pós-graduação; local permanente para a realização de cursos e reuniões.

Percebe-se que a melhoria na qualidade de ensino, na gestão Fruet, dependia da participação direta no processo educacional da comunidade.

A qualidade do ensino dependia também da preparação do professor e para tanto desenvolveram uma política de desenvolvimento de Recursos Humanos para educação.

O desenvolvimento de Recursos Humanos, na gestão Fruet, tomou como embasamento que o "professor adquira competência para esta atividade, não no sentido restrito de ser treinado para desempenhar funções, mas mediante desenvolvimento contínuo e permanente, tornando-o cômescio de que cada um é participante efetivo da realidade social, aberto à experiência."(39)

Denota-se a preocupação em negar o treinamento como adestramento, no sentido de preparar o treinando para atender o preenchimento de funções e os conseqüentes perfis para cada uma delas.

O perfil profissional apresenta duplo aspecto.

"Ao mesmo tempo que indica ao treinando quais habilidades, conhecimentos e atitudes serão desenvolvidas no treinando, ele é também um rígido balisamento que aprisiona os indivíduos dentro de especializações e com isso, quanto mais eficiente for um profissional dentro de um perfil, mais limitado ele ficará em sua criatividade, melhor poderá cumprir as metas da empresa e menores serão suas possibilidades de crescimento pessoal. Sua formação consistirá num contínuo encaixar-se em perfis sucessivos, desempenhando para cada um deles o papel correspondente."(40)

Ao mesmo tempo que o Departamento de Ensino busca superar as restrições do adestramento, propõe que este balisamento seja

superado pelo processo contínuo e interminável de formação.

A continuidade aqui refere-se à educação permanente, a um processo que se dá durante "toda a vida"(41).

Como processo de educação permanente, o treinamento de professores no município de Curitiba teria também "toda a vida" para aperfeiçoar os professores. Citamos anteriormente a flexibilidade da Lei 5692/71, que como dissemos de tão flexível pode até não ser implantada.

O enfoque de Educação Permanente para o treinamento, a nosso ver, assemelha-se ao da flexibilidade da Lei 5692/71.

Ao final deste capítulo, aprofundaremos estas críticas. Neste momento procuraremos esclarecer que estratégias foram utilizadas para treinar professores na Rede Municipal de Ensino, com enfoque na educação permanente.

Foram realizadas "Semanas Móveis" que ocorriam no início do ano (mais especificamente uma semana antes do início das aulas com os alunos) e os Seminários Municipais de Educação realizados em julho, na semana seguinte ao término das aulas do primeiro semestre. Estas duas estratégias para o treinamento envolviam obrigatoriamente todos os professores da Rede Municipal de Ensino. Estaremos evocando especificamente estas duas estratégias justamente pelo motivo de serem as que contavam com a presença maciça dos professores. Isto não quer dizer que outros cursos não tenham sido ofertados neste período, inclusive se faz mister ressaltar que inúmeros cursos foram ofertados, abrangendo questões metodológicas; as várias áreas do conhecimento; além de procurarem atingir os professores de Pré a

4a. série do 1o. grau e os de aulas especiais (Educação Física e Educação Artística). Inclusive, durante as entrevistas cursos como de Educação Sexual, oficinas de CAC (Centros de Atividades Criadoras), cursos para professores de Educação Física, foram citados e elogiados.

Convém esclarecer que os testes unificados, implantados em 1977, que visavam o controle por parte da diretoria de Educação ao rendimento dos alunos, neste momento já estavam extintos. A preocupação do Departamento de Educação voltava-se para o treinamento dos professores. Após cada curso promovido pela Diretoria de Educação, os professores faziam uma avaliação por escrito sobre ele. O pessoal da Divisão de Treinamento fazia a leitura destas fichas de avaliação, analisando a validade do curso.

A avaliação e controle voltava-se para o desempenho do próprio Departamento de Educação e dos docentes dos cursos e não mais para os professores e alunos.

A preocupação do Departamento de Educação com seu próprio desempenho, denota a necessidade de resgatar a competência deste órgão que significa, adaptá-lo às necessidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e não mais querer que o inverso procedesse.

É premente a necessidade dos órgãos públicos adaptarem-se às transformações da sociedade, sob pena de perderem sua função e credibilidade.

Em 1983 havia no município mais de cem escolas, era impossível ao Departamento de Educação exercer um controle como

em 1977 se fazia. Um redirecionamento das funções deste órgão era urgente. Entretanto, decisões como estas demoram para sedimentarem-se, dada sua complexidade.

Como veremos, o Departamento de Educação, no período 1983-85, luta para equilibrar-se entre o enfoque sistêmico implantado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e o crescimento quantitativo das escolas; o decréscimo qualitativo do ensino e as rápidas transformações na sociedade brasileira e, conseqüentemente, curitibana.

De qualquer maneira evidencia-se a ênfase dada aos cursos de treinamento de professores neste período. Tomaremos como foco de análise as referidas Semanas Móveis e Seminários, como as principais estratégias de treinamento de professores da Rede Municipal de Ensino, propostas pelo Departamento de Educação, de 1983 a 86.

Nestes cursos todos os professores participavam, não só porque lhes interessava, mas também principalmente porque eram obrigados, tendo em vista que os alunos estavam dispensados e o professor não teria porque estar na escola, mas sim aperfeiçoando-se.

Os demais cursos tinham vagas bastante limitadas e o grande número de professores da Rede Municipal de Ensino, inviabilizava na maior parte das vezes a participação, além da falta de pessoal para as substituições do professor em sala de aula, durante o curso.

Postas estas questões preliminares, passamos a analisar a metodologia do aperfeiçoamento, conteúdo que ressalta das

entrevistas e que, a partir delas, subdivide-se em itens como tempo, local, conteúdo, palestrista, grupos, estruturação. Estes itens contaram com as análises envolvendo pontos positivos e negativos.

Os professores afirmavam ter sido positiva, nas Semanas Móveis e Seminários, a concentração numa única semana.

Apesar de ficarem cansativos, garantia-se a continuidade nas discussões, além do professor participar com tranqüilidade, sabendo que seus alunos estariam em casa, não ocasionando problemas de substituição do professor para a escola.

Entretanto, esta concentração inviabilizava a aplicação prática da proposta, porque após uma semana de discussões o professor voltava para a escola com novas idéias, mas não sabia como operacionalizá-las. Além disso não havia apoio pedagógico, nem material didático para isto, a nível de escola.

O resultado desta concentração era que as inquietações e questionamentos evocados nos cursos poderiam levar a uma transformação prática, mas não sem a infra-estrutura necessária, na escola.

"A teoria em si(...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isto como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de suas

transformações.⁴²

Os professores sentiram a dicotomia entre teoria e prática. Isto é facilmente constatável pelas afirmações:

"Os cursos eram muito teóricos, distantes do cotidiano".(depoimento de professor)

"Questões polêmicas eram levantadas e não apresentavam alternativas de soluções práticas"(depoimento de professor)

"Assuntos amplos que não atendiam, aos problemas do cotidiano."(depoimento de professor)

"Ofereciam uma visão geral e o que buscávamos eram alterações práticas, portanto, específicas."(depoimento de professor)

Em muitos casos os professores afirmavam nem sequer ter conseguido assimilar as teorias, não só porque não tratavam de seus problemas imediatos como também o local designado para realizar os eventos eram inadequados.

Afirmaram que, por serem os grupos muito grandes, os locais ficavam limitados e quase sempre com uma acústica péssima, como foi o caso do Palácio de Cristal, no Circulo Militar de Curitiba, que era um ginásio de esporte e não um local para palestras. O desconforto de alguns locais tornavam os cursos cansativos e o palestrista distante, ou até não se fazendo ouvir.

Muitos palestristas, afirmam os professores entrevistados, eram capacitados, escolhidos com muito critério e se encaixavam perfeitamente aos interesses da Rede Municipal de Ensino de

Curitiba, mas ficavam muito prejudicados com a inadequação dos locais e dos grupos extremamente numerosos.

"Um palestrista de outro Estado, além de oneroso para o município, nem sempre conhece esta realidade, então, limita-se a fazer sua palestra, despreocupado com a desmotivação dos professores ." (depoimento de professor)

Cabe ressaltar que a crítica que este professor faz, nem sempre é procedente, porque o palestrista é convidado pela administração municipal e esta, por sua vez, deve criar condições prévias para recebê-lo. Estas condições incluem desde informá-lo sobre qual a realidade, a clientela, o assunto, enfim esclarecer previamente ao palestrista o que objetivamente os professores e não só a cúpula central têm como expectativa na sua participação. Além, é claro, de providenciar local com condições físicas adequadas e cabíveis ao tipo de encaminhamento que o palestrista pretende empregar em sua palestra. Caso ele pretenda fazer um trabalho em grupo então as cadeiras do auditório não podem ser fixas, ou ainda venha a falar a um número muito grande de pessoas será necessário o microfone, etc. Cabe a quem o convida criar a infra-estrutura necessária para que o gasto, o investimento para trazê-lo se justifique.

Ao palestrista cabe promover a reflexão, e aos professores juntamente com a administração municipal, encontrarem as soluções para seus problemas.

Eventualmente, estaremos sujeitos a deparar com palestristas "preocupados em receber seu cachê e ir embora" (depoimento de professor). Mas queremos crer, que alguém

que chegue ao ponto de ser convidado para dar sua contribuição a outro Estado ou até mesmo dentro do seu próprio, seja alguém que atingiu um nível de profissionalismo que não o permita proceder desta forma. Sendo assim imaginamos que, atendidas as condições prévias de organização tanto da administração municipal, quanto do palestrista, não haverá porque não obter resultados favoráveis na participação dos mesmos.

A desmotivação dos professores muitas vezes era provocado pela obrigatoriedade na participação e como os professores entrevistados afirmaram, a grande maioria não queria estar ali, portanto conversavam paralelamente, entravam atrasados, saíam adiantados, não permitindo aos interessados participarem.

De início, citamos a intenção estratégica do Departamento de Educação em setorizar os cursos através de escolas-pólo, visando a agilização do atendimento de assessoramento pedagógico e aperfeiçoamento. Isto não passou do nível intencional e o resultado da concentração dos cursos foi o de uma "avalanche de informações polêmicas"; "conteúdos que ficavam sem esclarecimento ou aprofundamento"; "cursos sem fechamento ou conclusões;" sem unidades de conteúdos e possibilidades de aplicação prática" (depoimentos de professores).

A metodologia utilizada pelo Departamento de Educação para estruturar os cursos de aperfeiçoamento, na gestão Fruet, foi de característica dicotômica. Havia um hiato entre os professores e os planejadores dos cursos. As expectativas eram diferenciadas. Os professores traziam como bagagem sua prática, estruturada bem aos moldes da escola tradicional, onde o livro

didático, as folhas mimeografadas, as aulas expositivas, as cópias, o autoritarismo eram uma constante.

Os cursos traziam como bagagem, um discurso teórico impregnado de concepções que principalmente negavam a prática do professor, criticavam-na mas não encaminhavam as críticas construtivamente, de forma que por incorporação chegassem à superação.

A situação dicotômica parece ter fomentado insatisfação por parte dos professores. Alguns depoimentos denotam esta afirmação:

"Foram cursos tão distantes das necessidades dos professores da Rede Municipal de Ensino, que pareciam ser dirigidos a meia dúzia de pessoas que tinham poder para convidar um palestrista, a custos altos, mas com a condição de atender a um grande número de pessoas"(depoimento de professor)

Este depoimento demonstra que o professor sente-se usado, desvalorizado.

"O que de melhor havia nos cursos era a oportunidade de rever amigos e fazer contatos com professores que há algum tempo não encontrávamos. Parece que os cursos tomavam características de encontro social"(depoimento de professor).

A insatisfação não advinha apenas dos professores, o Departamento de Educação também as externa:

"...de uma administração municipal que se por um lado foi reflexo das expectativas populares de mudanças, por outro teve de conviver com práticas retrógradas que lutavam contra sopros de maior participação e responsabilidade..."(43)

O aprofundamento da questão supra nos permitiria estabelecer uma distinção entre a proposta do Simpósio de 1983 e o que na realidade concreta se efetivou.

Esta análise precisa ser efetuada extrapolando o texto, obrigando-nos a examinar o contexto, analisando a concepção de treinamento que embasou as diretrizes e estratégias da proposta.

Este procedimento implica em entendermos que o treinamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na período "Escola Aberta", foi concebido como "forma de mediação da estrutura de poder do Estado, que assume o controle do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades da sua política econômica da sociedade capitalista." (44)

Intencionalmente, o Departamento de Educação propunha-se a ter o controle do processo educacional para adaptá-lo às necessidades das camadas desfavorecidas sócio-econômica, cultural e politicamente da sociedade, por mediação do treinamento de professores.

Caso o treinamento tivesse proporcionado ao professor conhecimentos, conteúdos culturais, reais, dinâmicos e concretos (muito diferentes dos formais, fixos e abstratos) de forma que o professor também tivesse possibilidade de dar condições às camadas desfavorecidas de terem acesso a estes conhecimentos, aí então estaria a administração municipal atendendo não aos interesses da sociedade capitalista, mas aos interesses de quem tem sido explorado por ela e carece de igualdade de acesso ao saber e de distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis.

Ocorreu que o treinamento foi entendido como mediação, capaz de ser superior aos fatos, imaginando-se capaz de determiná-los e alterá-los por si mesmo. Ele não foi concebido criticamente, mas ingenuamente, pensando não ser condicionado, determinado objetivamente, materialmente.

Ignoraram ser a sociedade, a educação e o treinamento determinados e determinantes da estrutura social. Daí que nesta gestão o treinamento contraditoriamente tenta colocar-se a serviço da população, através da ação docente, mas acaba obtendo como saldo a manutenção do status quo e isto porque, atendendo a estrutura capitalista, consegue, ainda que precariamente, levar apenas a equipe do Departamento de Educação ao entendimento do que seria a "Escola Aberta".

"Na sociedade capitalista, sociedade política e sociedade civil tem suas atividades conjugadas no sentido de se garantir o domínio da classe que detém a propriedade dos meios de produção. Esse domínio sobre os demais grupos sociais, a classe burguesa consegue pela mediação do estado. Este embora se apresente como representante do interesse geral da sociedade, tem como função perpetuar as relações sociais de produção, a partir das quais é organizado, e, ao mesmo tempo, reproduzir a divisão da sociedade em classes e garantir o poder de uma classe sobre as demais"(45)

A sociedade de classes marca a dominação das classes que detém os meios de produção sobre os que dela recebem exploração e salários indignos.

O projeto político pedagógico do Departamento de Educação(1983-85) almejava que as classes dominadas tivessem condições de serem sujeitos da transformação social segundo seus

interesses; é o mesmo que evocar a premência que esta classe tem em organizar-se, disseminar sua ideologia, visando a hegemonia da sociedade. Não há dúvidas da dificuldade para que isto se realize enquanto tivermos o Estado defendendo os interesses contrários aos dominados. A mediação do Estado, bem como da administração municipal no que se refere à educação, tem que garantir que o professor se aproprie do saber historicamente acumulado e também da visão crítica que o possibilite perceber sua precípua função, que é a de participar como organizador e disseminador da nova ideologia. Não que o professor vá "fazer na escola a simples inculcação ideológica sem conteúdo, como é usual em grupos políticos que confundem educação com política e praticam a crítica pela crítica."(46)

Neste caso o professor que relaciona os conteúdos à prática social, permeando-o de historicidade não terá como não explicitar a luta de classes que se trava nas sociedades desiguais.

Trata-se da administração municipal assumir efetivamente e não apenas a nível de intenção, o compromisso com a maioria da população.

Faz-se mister entendermos que os problemas se encontram na "esfera das relações sociais de produção, onde ele se origina e onde poderiam ser desveladas suas verdadeiras causas sociais e econômicas."(47) Entretanto isto não quer dizer que enquanto não avançamos no sentido de uma sociedade mais igualitária, a administração municipal não possa capacitar condignamente e criticamente seus professores, para que estes possam, com a

comunidade que atendem diretamente, viabilizar o início da desvelação do processo de escamoteação das injustiças sociais, aos quais ambos tem sido submetidos.

Estas ações não podem ser isoladas. Dependem da vontade política da administração municipal, guiando ações concretas no sentido de propiciar um atendimento constante, periódico, infra-estruturado ao professor.

A forma utilizada pela Divisão de Treinamento com enfoque na Educação Permanente, não conseguiu propiciar o tipo de atendimento acima referido, os depoimentos dos professores anteriormente citados esclarecem este fato.

A gestão Fruet (1983-86) entendeu a necessidade de aprimoramento, de constante atualização dos professores, bem como o comprometimento da qualidade de ensino, quando não pode contar com professores capacitados.

"... a educação escolar, em última instância, depende das atividades que o professor realiza com seus alunos."(48)

A necessidade de aperfeiçoamento dos professores continuava sendo um problema carente de soluções na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Estas soluções tinham que ser imediatas, não poderiam ter desenvolvimento a longo prazo.

O enfoque dado ao treinamento como Educação Permanente permitiu o entendimento de que este treinamento não possuía solução imediata, mas, a longo prazo, contrariando a necessidade premente de solução.

O conceito de Educação Permanente assumido na gestão Fruet,

esclarece este distanciamento das soluções imediatas:

"A Educação Permanente é um conceito, englobando a formação total do homem e conseqüentemente é um processo que se desenrola enquanto durar a vida."(49) Entedemos que o conceito supra citado, foi assumido como uma forma de omissão. Ele foi erroneamente interpretado e a conseqüência disto foi a assistemática dos cursos de aperfeiçoamento de professores naquele período.

Os cursos tem que ser sistemáticos e duradouros para que se garanta a transmissão de conhecimentos e a assimilação da cultura erudita por parte do aluno.

E' função dos cursos de magistério formar, ou seja, apropriar os futuros professores dos conhecimentos eruditos, mas também dos específicos à sua área. Além de instrumentalizá-los teoricamente, ainda têm a função de instrumentalizá-los praticamente. O que tem ocorrido é que "o professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática dinamicamente articuladas, o que adquire na escola normal são discursos e técnicas..."(52)

Não é possível que a administração municipal queira assumir sozinha, já que o 2o. grau não assume a sua parte, a dupla função que seria além de aperfeiçoar, ainda formar o professor.

Trata-se, portanto, da administração municipal assumir que a escola de 2o. grau não vem cumprindo seu papel e conseqüentemente diante desta defasagem, cabe-lhe não com um

enfoque na Educação Permanente de forma que as coisas se percam no tempo, no espaço e na omissão, mas sim sistematizar, formalizar, metodizar o aperfeiçoamento.

Queremos dizer que a escola de 2o. grau tem, necessariamente, que começar a cumprir sua real função. Ao aperfeiçoamento cabe ofertar ao professor a possibilidade de resolver as questões prementes à sua prática pedagógica, o que não poderá ocorrer assistematicamente, mas sim sistematicamente. Desta forma o professor estaria participando do aperfeiçoamento com unidades nos conteúdos, garantindo a continuidade, o ir e vir dialético subentendido na práxis.

O ponto de partida do aperfeiçoamento de professores tem que ser o de detectar quais as questões que carecem de resolução no âmbito da prática pedagógica, que, por sua vez, é fundamentada pela prática social e conseqüentemente, que conhecimentos e instrumentos são necessários ao professor dominar para que realize a transformação da prática pedagógica que, por sua vez, está vinculada à transformação da prática social.

Para realizar uma tarefa assim não há como o aperfeiçoamento ser disperso e ocasional. Além de não poder ser fundamentada em concepções errôneas do que é a Educação Permanente. A concepção assumida no período Escola Aberta foi entendida como o aluno sendo o responsável pela aprendizagem, ele aprende a aprender. Desta forma quem tem que ensinar não assume sua responsabilidade e em caso de fracasso a culpa é de quem não sabe aprender.

Entendemos que não seria o caso de querermos encontrar culpados, mas sim, analisarmos a gestão Fruet no seu contexto para que possamos compreender até que ponto estagnou ou avançou das gestões que a antecederam.

Consta na introdução do relatório de atividades da Divisão de Treinamento de pessoal - Exercício 1984 - o seguinte.


"Dando atendimento às diretrizes de ação que visam ao desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos para o ensino de Pré Escolar e de 1o. grau que propiciam um repensar permanente da atuação do professor e da qualidade do ensino ministrado."(grifo nosso)

No Relatório Geral de Atividades do Departamento de Educação-1985, afirmam que foram ofertados assessoramentos sistemáticos às escolas, através de visitas diretamente à elas, pela equipe do Departamento de Educação. Esses assessoramentos visavam atender às necessidades acima citadas, de aperfeiçoamento sistemático e repensar permanente.

Diante das análises até aqui desenvolvidas, podemos afirmar que a tentativa de um repensar permanente depende de um aperfeiçoamento sistemático.

Em educação as transformações não se dão a curto prazo, elas dependem da transformação das circunstâncias e da consciência dos professores.

"... a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, da mesma maneira que as mudanças que nele se operam - ao elevar suas consciências não podem ser

separadas das mudanças das circunstâncias."(53) 

O professor que participou de cursos apenas numa semana, no início do ano e outra no meio do ano, não pode ser considerado como alguém que recebeu um aperfeiçoamento sistemático, constante, periódico.

Apesar dos esforços em prestar assessoramento diretamente nas escolas, sabemos da pequena abrangência desta sistemática, dada a disparidade entre o pequeno número de profissionais do Departamento de Educação e o enorme número de professores e de escolas a serem assessoradas. Os professores entrevistados confirmam esta afirmação:

"Aqui na escola nunca chegou ninguém do Departamento de Educação."(depoimento de professor)

"Não recebemos visitas do pessoal do Departamento de Educação. Na verdade eu nem mesmo sabia que elas poderiam ser solicitadas."(depoimento de professor)

Podemos, neste momento, entender que já iniciava a consolidação, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de uma concepção de aperfeiçoamento e uma das formas encontradas era o assessoramento.

A tentativa de sistematização caracteriza a possibilidade de viabilização do aperfeiçoamento. Consideramos que a gestão Fruet não atingiu a forma ideal para que se consolidasse a referida sistematicidade, mas inicia um processo que como veremos se efetiva na gestão Requião.

Ao término da gestão Fruet o Departamento de Educação

assumiu terem sido significativas as conquistas atingidas, considerando que "as dificuldades encontradas foram inúmeras".(54) Entre estas dificuldades enumeram a questão dos recursos humanos.

Podemos observar os esforços e as dificuldades encontradas por esta gestão, como nas anteriores, em promover uma política de Recursos Humanos compatível com a busca da melhoria da qualidade do ensino.

A análise do encaminhamento dado aos treinamentos de professores na gestão Fruet nos permitem perceber que as características de adestramento ainda não estavam superadas. Esta superação é uma construção histórica, definida no movimento dialético de continuidade e ruptura, portanto, não linear. Queremos dizer com isto que, apesar dos esforços, o Departamento de Educação ainda continuou impondo a lógica empresarial à educação e à escola no município de Curitiba.

Acabou por aceitar o adestramento, respaldado em formas inadequadas de aperfeiçoamento de professores. Não consegue superar a visão de sociedade harmônica, mecanização, trabalhador passivo e obediente, trabalho parcelado, enfim, as idéias de Taylor, Fayol, Mayo são travestidas e assumidas como opção de treinar professores da Rede Municipal de Ensino, naquele período.

Mas, retomando a idéia de continuidade-ruptura, apesar do adestramento os professores, como vimos nos depoimentos, estavam insatisfeitos e articulados com a tendência à ruptura.

Afirmamos anteriormente que o adestramento levou os

professores ao trabalho mecanizado, gerando a insatisfação no trabalho. Entretanto, nas primeiras gestões municipais em Curitiba os professores ainda não vinculavam a forma de treinar à concepção de educação.

Ao término da gestão Fruet, denotamos também a insatisfação dos professores, mas agora mais crítica, porque vinculam as suas dificuldades na prática docente à incapacidade dos cursos em aperfeiçoá-la. Daí, podemos concluir que o professor começa a vincular o adestramento a políticas educacionais estranhas às suas necessidades concretas.

Há um avanço, pois a tendência à ruptura parece muito mais concreta neste momento. As reivindicações dos professores estão concretamente articuladas com esta tendência, como queria Marx.

Analisaremos, agora, a gestão Requião(1986-1988), buscando entender se ela se vincula com os professores à tendência à ruptura.

4.3. A Proposta Político Pedagógica "Currículo Básico" e a sua Forma de Aperfeiçoar Professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 1986 a 1988.

Propositadamente utilizamos o subtítulo, treinamento de professores no período 83 a 85 e aperfeiçoamento no período 86 a 88.

Esperamos anteriormente ter aclarado que apesar dos esforços despendidos pela gestão Fruet, ela assume uma forma para o aperfeiçoamento que termina por caracterizá-lo como treinamento.

Nossa análise agora se voltará para a tentativa de justificar, porque utilizamos o termo aperfeiçoamento no período que agora nos propomos analisar (1986 a 1988)

A gestão Fruet em seu programa Escola Aberta, desejava formar alunos críticos e ativos. A gestão Requião segue esta vertente :

"O educador que pretende instrumentalizar o aluno, formando-o crítico e ativo ressentido-se em sua própria formação deturpada e voltada exclusivamente ao tecnicismo."(55). O relatório supra citado foi elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e as afirmações que realizamos nos levam a constatar que os professores da Rede Municipal de Ensino não tem uma formação compatível com a proposta educacional para o município, que objetivava formar alunos críticos e ativos.

A referida formação (tecnicista) advém da lei 5692/71 que basicamente se preocupa com o "aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade"(56)

Esta lei acaba "gerando um tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico."(57)

O município é dependente das diretrizes nacionais e se nacionalmente o trabalho pedagógico estava inviabilizado, as

alternativas que se impunham àqueles insatisfeitos com o sistema, era a articulação em "ilhas". Por muitos anos as tentativas de ruptura com o modelo vigente não saíram dos "laboratórios" e conseqüentemente, não puderam representar unidade nacional. Somente no início dos anos 80 se inicia uma ruptura hegemônica contra o tecnicismo.

Há elementos que não se podem desconsiderar, quando se tenta elucidar a construção da transição para a democracia educacional em nosso país. Entre eles está a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) que reúne, anualmente para debates de alto nível, vários segmentos da sociedade.

Um marco histórico para o avanço em direção à referida ruptura, no início dos anos 80, fica a encargo da Ia. CBE (Conferência Brasileira de Educação). Este foi um espaço, onde se garantiu o debate crítico e politizado, suscitando discussões de problemas amplos ligados à educação.

As críticas ao escolanovismo, ao tecnicismo, à escola tradicional, suscitadas pelos doutorandos da PUC, a partir de 1979, encontraram nas CBE o fórum apropriado para debates e divulgações.

A eleição direta para governador, em 1982, é outro ponto que não se pode negligenciar. O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), consegue eleger a maior parte de seus candidatos, inclusive o substituto do Presidente Figueiredo. Infelizmente, apesar de amplas campanhas pelas "diretas já", os brasileiros ainda não puderam votar para presidente. E' o

congresso nacional que indica Tancredo Neves, que vem a falecer antes da posse, chegando à presidência José Sarney, então vice-presidente.

O mandato de Sarney foi marcado por 8000 greves (dado fornecido pelo próprio presidente na Rede Bandeirantes de Televisão, em 25/07/89), e por choques econômicos que, ilusoriamente contém a inflação. Na verdade, estes planos de estabilização da economia não conseguem conter a inflação e o achatamento salarial.

Os professores foram muito atingidos pelas perdas salariais. Daí as constantes greves, tanto dos professores estaduais quanto municipais, e em todos os níveis de 1o., 2o., e 3o. graus.

No Paraná, em 1988, os professores estaduais ficaram marcados pela greve que foi "acalmada" por bombas e cavalarias. A grande contradição deste ato, veio da parte do governador eleito pelo voto direto (1986) e dono de um discurso progressista, onde a greve deveria ser um direito de todos.

Nos anos 80, a sociedade brasileira, marcadamente, tem se organizado. Os sindicatos de todas as categorias passam a ser bastante representativos.

Os partidos políticos ainda estão se organizando, principalmente no que concerne a questões e a posturas ideológicas.

Até mesmo os partidos de esquerda não têm um discurso claro e coerente. Os políticos ainda mudam de um partido para outro,

que, supostamente, teriam ideologias adversas.

A Assembléia Nacional Constituinte(1987), pode ser considerada um marco histórico, rumo à ordenação da vida social, econômica e política do país.

Ela foi constituída por deputados e senadores, eleitos pelo voto direto (1986).

O processo constituinte foi bastante tumultuado e emperrado, expressando claramente a inexperiência dos parlamentares no processo democrático. O próprio texto da Carta expressa as contradições da sociedade em que nasce. Quanto ao processo ter sido democrático é indiscutível. Toda a sociedade pode participar enviando sugestões para o congresso. Além de diariamente a população receber boletins informativos sobre o andamento da constituinte, pelos meios de comunicação de massa.

A nova Constituição Brasileira foi promulgada em 1988. Ela tem sido bastante criticada. Os progressistas a consideram retrógada e, por sua vez, os conservadores a consideram progressista. De uma coisa temos certeza e por isto endossamos as palavras de Cury:

"Uma nova ordem constitucional representa sempre a projeção de uma expectativa de virem a se realizar alguns de seus princípios e trás a esperança de que possamos chegar a um regime democrático com o funcionamento pleno das instituições democráticas. Se a nova constituição saiu melhor do que se esperava, só a prática social, através da mobilização consciente da sociedade civil, poderá confirmá-lo."(58)

Podemos caracterizar o quadro nacional em que se desenvolvem as gestões Fruet e Requião, nos anos 80, como em transformação. Entretanto, os determinantes econômicos, com um país de elevados índices inflacionários, sem dúvida, emperraram, interferiram negativamente, dificultando a efetivação destas transformações.

A inexperiência da prática democrática, a indefinição ideológica no bojo dos partidos políticos, as incoerências entre as ações e os discursos, foram também determinantes àquelas gestões municipais, especialmente quanto à Educação.

A gestão Requião nasce num período em que a consolidação do processo de democracia nacional estava muito mais solidificada que na gestão Fruet. Tanto assim que diferentemente de seu antecessor, o prefeito Requião foi eleito pelo voto direto.

Roberto Requião era candidato pelo PMDB, mesmo partido de Maurício Fruet (gestão municipal de 83 a 85), Requião promete dar continuidade e contribuir significativamente com os projetos iniciados na gestão anterior.

Entre estes avanços constou a transformação dos vários departamentos em secretarias. O objetivo era o de descentralizar e criar maior autonomia aos serviços municipais.

É neste quadro político que o então Departamento de Educação transforma-se em Secretaria Municipal de Educação.

Como na gestão anterior, os profissionais que assumem a Secretaria Municipal de Educação, apresentam um projeto, político-pedagógico, resultado de seminários internos realizados

durante o ano de 1986. Ele dá continuidade à proposta de "Educação para uma Escola Aberta", definida na gestão anterior e ambos os planos têm como fundamento o compromisso definitivo assumido com a maioria da população.

Na apresentação do documento "Currículo Básico" (que é a proposta educacional da gestão Requião) afirma-se que a "Escola Aberta" desencadeia uma proposta que vem concretizar-se no "Currículo Básico" e nas propostas de Alfabetização e Avaliação". Estaria, assim, o "Currículo Básico" representando um avanço à "Escola Aberta".

O projeto ou plano de ação para a educação no período de 1986 a 1988 tem cinco grandes metas:

1. Garantia de escolaridade básica de boa qualidade: esta meta traduz o compromisso da democratização da educação. Democratização entendida em sua dimensão qualitativa e quantitativa. Ao lado da ampliação de vagas para garantia do atendimento da demanda escolar, coloca-se a questão da permanência do aluno na escola e a questão da qualidade do ensino. Em uma frase: Uma escola que garanta a todos o acesso ao saber universal.

Para executar esta grande meta, a Secretaria Municipal de Educação propôs-se a desenvolver os seguintes programas:

-Implantação do Currículo Básico na Rede Municipal de Ensino: do reconhecimento de que o acesso ao saber sistematizado é condição para a participação política das classes populares, decorre a necessidade em definir, em cada área de ensino, os

conteúdos básicos que deverão ser trabalhados com todas as crianças atendidas pela Rede Municipal de ensino.

-Implantação do ciclo básico de alfabetização: alternativa de organização curricular que visará garantir a unidade de trabalho nas séries iniciais (1a. e 2a.), sem submeter o aluno à retenção. Questões como: adaptar as propostas de alfabetização aos alunos e não ao contrário; compreensão da concepção de língua subjacente ao processo de alfabetização, a função social da escrita e leitura, o modo como a criança aprende a ler e escrever; competência técnica e o compromisso do professor com o trabalho de alfabetização foram consideradas prioritárias para o encaminhamento do trabalho com alfabetização, entendendo-se que a intenção de implantação do ciclo básico não deveria ser colocada antes da resolução das questões citadas. Portanto, o ciclo básico não chegou a ser implantado.

-Valorização dos Recursos Humanos na Rede Municipal de Ensino: cada um dos trabalhadores da Rede Municipal de Ensino deve ser objeto de preocupação da administração municipal, sendo entendido como educador.

-Educação Especial: a Secretaria Municipal de Educação tem como meta a reintegração do aluno dito especial às classes regulares, sempre que possível.

-Educação de Jovens e Adultos: A Secretaria Municipal de Educação propõe-se a oferecer escolarização básica aos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular ou dele foram excluídos prematuramente, buscando instrumentalizá-los para o

resgate da verdadeira cidadania.

-Expansão da Rede Municipal de Ensino e garantia da Estrutura Básica ao Funcionamento das Unidades Escolares e Recreativas.

-Redimensionamento da política de Pessoal: A questão dos Recursos Humanos deve merecer um tratamento especial na política administrativa da Secretaria Municipal de Educação porque entendem que o professor é responsável pela ação pedagógica. A qualificação dos professores terá em vista o domínio - por eles - dos conteúdos universais, tornado-o capaz de articulá-los aos interesses da população, através de metodologias adequadas.

2. Expansão do Atendimento Pré-Escolar.

3. Popularização do Esporte e Recreação.

4. Implantação da Escola Integrada em Período Integral.

5. Democratização e Descentralização das Decisões: As linhas políticas e pedagógicas, propostas pela Secretaria Municipal de Educação, devem passar pela apreciação dos profissionais da educação e da comunidade que usufrui desses serviços. Não se pode mais admitir formas administrativas e políticas centralizadoras e restritas. Tais procedimentos são de todos as maneiras indesejáveis e só contribuem para a divisão entre os que pensam e os que executam. Esta controvertida separação entre teoria e prática deve ser paulatinamente superada, de modo que a Secretaria Municipal de Educação democratize seus processos decisórios de modo a provocar, pela sua coerência e transparência, os mesmos procedimentos nas

unidades escolares e recreativas. E democratizando as decisões e socializando as informações que se estabelecerá com as escolas uma relação de corresponsabilidade e compromisso político-pedagógico.

A divisão de treinamento como era até então chamada, carecia de algumas redefinições e reformulações, diante das metas a que agora se propunha desenvolver a Secretaria Municipal de Educação. Estas redefinições eram indispensáveis, principalmente porque conjuntamente com a Divisão de Treinamento e a Divisão de Apoio Técnico Pedagógico, garantiriam a implantação do Currículo Básico nas escolas municipais de Curitiba.

A equipe que passou a responder pela Divisão de Treinamento entendeu que seria necessário mudar o nome da Divisão para Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. A intenção não era apenas por uma questão de aparência, mas de essência, ou seja, repensar a finalidade da divisão e qual a sua ação frente a Proposta Político-Pedagógica para o Município.

Fica definido, que a ação da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, daria a base de sustentação para que todos (cantineiras, inspetores, etc..) os envolvidos no processo educacional da Rede Municipal de Ensino, tivessem condições de acesso à Proposta Político-Pedagógica do Município, além de discutir, participar e refletir sobre ela.

"A mudança do termo 'treinamento' para aperfeiçoamento profissional não foi só uma questão de aparência mas de intenção. Precisava ficar claro que o professor não viria aos cursos aprender técnicas ou atividades estanques com um fim em si mesmas, e sim discutir, participar e refletir sobre sua ação a fim de que, na união teoria/prática, pudesse crescer e efetivamente aperfeiçoar-se no trabalho."(59)

Percebe-se a transformação da concepção de treinamento como adestramento na gestão Fruet, para treinamento como aperfeiçoamento na gestão Requião. Portanto, desde já, partimos do entendimento de que é possível que as propostas político-pedagógicas das duas gestões venham a se complementar. No entanto, elas se contrapõem na forma como encaminharam o aperfeiçoamento.

Os cursos teriam, doravante, a finalidade de buscar unidade entre teoria e prática, no sentido de que a teoria ilumine a prática e a prática convalide a teoria. Se atingida esta unidade os cursos conseguiriam levar o professor a compreender os princípios teóricos e metodológicos que explicam determinadas operações que possibilitam captar as relações que estabelecem entre si, de modo a obter a visão da totalidade do trabalho, portanto, oposta à de mera automatização.

O saber técnico é "saber fazer", resultante da articulação entre teoria e prática e dotado de caráter social e político. O saber técnico, longe desta articulação, é puro adestramento. Como reflexão e ação que se dá no próprio trabalho, é alternativa que atende às próprias necessidades e possibilidades da situação presente. Só assim permitirá ao professor agir ativamente na

construção social de uma realidade em constante evolução e essencialmente contraditória.

Resolvida a exigência do entendimento de que as técnicas não tem um fim em si mesmas, o problema consistiria em saber se a exigência técnica pode ser concebida concretamente, separada dos interesses da classe dominante e não somente isto, senão ademais unida aos interesses da classe dominada.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a Divisão de Aperfeiçoamento Profissional parecem conseguir resolver esta questão na medida em que entendem a prática pedagógica como prática social; valorizam o professor como vital nesse processo; compreendem quem é este professor; preparam uma equipe que atenda à realidade concreta e ao professor concreto e não aqueles imaginados ou ideais; e, ainda, elaboram um projeto político-pedagógico comprometido com as camadas populares ou com as camadas desfavorecidas da população e, portanto, dominadas.

“...o educador que assiste aos cursos não é um profissional isolado; é o profissional que articula uma proposta político-pedagógica no âmbito da escola; traz experiências de trabalho e dos cursos de formação; é determinado historicamente; tem uma visão multicomposta, permeada pelas contradições da própria sociedade em que vive.

A proposta político-pedagógica do município entende ser reflexo e resposta ao momento histórico vivido hoje. Ela exige um profissional competente, comprometido com a classe trabalhadora, que necessita ter acesso as discussões mais recentes sobre educação.

Por outro lado, os profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação devem estar na vanguarda das questões educacionais e ser socializadores deste saber sobre educação, para que os educadores na escola, de posse dele, transformem sua ação continuamente.”(60)

O desafio da Secretaria Municipal de Educação era muito sério. Além de se propor instrumentalizar o professor para que transformasse sua ação, ainda estabelecia como pré-requisito que pudesse, de posse destes instrumentos, socializá-los.

Evidentemente apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação em preparar uma equipe competente, política e tecnicamente, ainda assim foram alvo de críticas.

Os professores entrevistados criticaram principalmente os palestristas que entendiam a proposta teoricamente, mas nunca a haviam operacionalizado em sala de aula. "Eles ficavam apenas a nível de discurso, o que faziam muito bem, mas não atendiam as expectativas dos professores. Em alguns casos nem mesmo conheciam a proposta suficientemente, nem tampouco as teorias que a embasavam"(depoimento de professor).

"Faziam um discurso esvaziado, apenas de aparência"(depoimento de professor).

Alguns palestristas "desconsideravam a prática que já vinha sendo desenvolvida, tentando impingir a nova proposta" (depoimento de professor).

Estes depoimentos revelam que alguns palestristas contrariavam a intenção do plano de ação ou do projeto político-pedagógico para o período de 1986-1988:

"Estas medidas pedagógicas, políticas e administrativas estão intimamente ligadas às necessidades de recuperação da competência da escola no seu pensar e fazer pedagógicos. Não se trata de desmerecer o que a escola vem fazendo. Mas, preservando-se o que há de objetivo e coerente na escola que temos, impõe-se a construção daquela que precisamos."(61)

↙ Era clara a intenção da Secretaria Municipal de Educação de investir maciçamente no aperfeiçoamento dos professores de modo a romper com as práticas tradicionais que vêm marcando o trabalho docente. Ocorreu que a Secretaria Municipal de Educação, propunha-se (pelo menos teoricamente) a evidenciar a importância do repensar da prática pedagógica, tendo em vista a superação dos processos ultrapassados e carentes de reformulação. Para isso, a estratégia seria a de que, a partir da análise dos processos mais utilizados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, suas implicações e limitações, fosse sendo aos poucos desvelada a que concepção de educação se vinculava. Esse desvelamento levaria o professor a rever sua ação, analisando a teoria que se encontra por trás da sua prática.

Da reflexão e da crítica à situação vigente, partia-se para as alternativas de solução, que estavam impressas no projeto político pedagógico da Secretaria Municipal de Ensino. Sendo intenção levar à reflexão e à crítica, então seria inadmissível palestristas que não estivessem amplamente envolvidos com a política proposta para a educação naquela gestão e além disso, não envolvidos com a educação a nível de pais. Os professores perceberam este engajamento e ressaltaram em seus depoimentos o

envolvimento por parte de alguns palestristas da Secretaria Municipal de Educação, além de os indicarem como pessoas capacitadas, organizadas, empenhadas e que sanavam dúvidas imediatamente, realizando um atendimento direto e individualizado.

A princípio pode parecer que há uma contradição, onde, com relação aos palestristas, num momento defrontamos com elogios e em outras, com críticas.

Ocorre, que diante das entrevistas pudemos inferir que a Secretaria Municipal de Educação não conseguiu unidade na capacitação de seu pessoal. Ela não conseguiu como um todo desenvolver um trabalho a contento dos professores .

Além das críticas já mencionadas, ressaltaríamos aquelas dirigidas aos palestristas que "improvisam de última hora, deixando claro sua desorganização"(depoimento de professores). "Alguns entregavam as apostilas e não ensinavam os aspectos práticos"(depoimento de professor).

Houve unanimidade entre os professores entrevistados de Educação Artística e de Educação Física, no sentido de criticarem o encaminhamento ao assessoramento nestas áreas. Afirmavam que os palestristas desconsideravam que os professores que atendem de 1a. a 4a. séries, na área de Educação Artística, não têm, na maioria das vezes, formação específica e os assessoramentos foram conduzidos desconsiderando este aspecto, tentando fazer um aprofundamento teórico e prático que exigia a atuação de especialistas.

Na área de Educação Física "os conteúdos foram enfatizados apenas na sua conotação prática, não propiciando um embasamento teórico"(depoimento de professor).

Os profissionais da Secretaria Municipal de Educação elaboraram um projeto político-pedagógico e através dos cursos procuraram socializá-lo e ampliá-lo à medida que as contribuições dos professores fossem construtivas. A Secretaria Municipal de Educação considerou este projeto, a alternativa, o caminho crítico e necessário para a educação superar os problemas de qualidade de ensino e conseqüentemente de evasão, de repetência, etc.

Os professores afirmam não terem tido tempo suficiente nem para entender profundamente a proposta, chegando a nível de comprometer-se com ela, nem tampouco de praticá-la.

"Quando começamos a superar os bloqueios criados pela greve e o descrédito naquela gestão, passamos a nos dedicar a entender a proposta da Secretaria Municipal de Educação.

Quando, efetivamente, nos comprometemos com ela e vimos a possibilidade de sua aplicação prática e os avanços que trazia, muda gestão e vai tudo por água abaixo.

Já vi que não adianta a gente querer melhorar"(depoimento de professor).

Quando analisamos a gestão Fruet, citamos os problemas na formação do professor.

A Secretaria Municipal de Educação estaria propondo-se a qualificar os professores que já estavam atuando nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Os cursos estariam tentando cumprir uma função que a princípio não é sua, mas do 2o. grau.

Ocorre que os cursos que deveriam atender muito mais o aprofundamento das questões, as reflexões coletivas e o aprimoramento da prática pedagógica, tinham que, além disto, suprir as falhas na formação do professor como pré-requisito para o aprofundamento.

Resumindo: a Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, buscou ofertar cursos fundamentados na práxis, os quais objetivavam a qualificação do professor, contando com uma equipe de posse de um saber de vanguarda sobre as questões educacionais. O professor seria o articulador da proposta político-pedagógica do Município, portanto, elemento fundamental no processo. Caberia a ele, com auxílio da Secretaria, desenvolver uma atuação crítica e possibilitar à população acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido, instrumentalizando-o para participar criadoramente dos processos político e social.

A gestão Requião não tentou fazer o professor assumir sozinho esta responsabilidade, mas ao contrário, assumiu um trabalho pautado na ação coletiva. Coube à administração municipal a universalização do ensino, garantindo acesso à escola a toda criança em idade escolar, além de garantir sua permanência. A permanência esteve intimamente ligada à ação crítica do professor.

Para auxiliar esta ação coletiva, a administração municipal promoveu, além de concurso para professores, também para

supervisores e orientadores educacionais, vistos hoje na perspectiva de pedagogos e, como tais, com o mesmo peso de responsabilidade no trabalho pedagógico. Diferente do enfoque sistêmico, onde o pedagogo era um controlador do sistema.

Embora a administração municipal tenha providenciado o suprimento de pessoal, os professores ainda tinham queixas quanto à falta de pessoal nas escolas que, muitas vezes, impediu-os de participarem de cursos e assessoramentos, pois não havia quem os substituísse junto às escolas.

Quanto aos pedagogos, eles próprios admitem haver lacunas na sua formação, tanto assim que necessitam de cursos que possam instrumentalizá-los de forma a atuarem junto aos professores, atendendo suas dúvidas não só com relação à proposta da Secretaria Municipal de Educação, mas também com relação à prática pedagógica e aos conteúdos específicos das quatro primeiras séries do 1o. grau.

Parece que a discussão caminha girando em círculos. Tanto professores, quanto pedagogos e pessoal da Secretaria Municipal de Educação possuem uma defasagem na sua formação. Todos estão diante de uma novidade que é a proposta político-pedagógica que, por uma ação coletiva, se propõe à implantação.

"Os docentes dos cursos e assessoramentos afirmavam que, na prática, a ação na escola iria sanar as possíveis dúvidas e inquietações que a princípio não encontravam respostas". "Acontece que a prática não está se viabilizando por falta de apoio pedagógico". "As escolas não oferecem material didático nem para o aluno e nem para o professor". "Os conteúdos foram pouco aprofundados não dando segurança aos professores,

que com isto não alteram sua prática" professor). "O pedagogo tem suas limitações, além de atender as escolas em horários alternados, ficando disponíveis por pouco tempo" (depoimentos de professores).

Apesar de todas estas dificuldades a Secretaria Municipal de Educação, continuou tentando criar soluções, objetivando a implantação de seu Plano de Ação.

Outras medidas administrativas foram tomadas com a intenção de inserir um trabalho de educação das consciências de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, apenas para citar algumas: edição periódica do jornal Escola Aberta; criação do horário permanência previsto no Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba - lei no. 6761/85, artigo 20, parágrafo 1o., que prevê um mínimo de 20% de horas-permanência semanais, para atividades extraclasse; assessoramentos quinzenais e realizados no horário permanência; cursos; seminários; etc.

A Divisão de Aperfeiçoamento Profissional (gestão Requião) utilizou da mesma sistemática que a Divisão de Treinamento (gestão Fruet) no que concerne às Semanas Móveis e Seminários. O que diferenciou, marcadamente, foi a utilização da nova estratégia de aperfeiçoamento, denominada assessoramento. Apesar da mesma denominação utilizada pela gestão Fruet para o atendimento pedagógico que a equipe do Departamento de Educação oferecia diretamente nas escolas, o assessoramento aqui referido é substancialmente diferente, como veremos a seguir.

A opção em ressaltar os assessoramentos como forma de

aperfeiçoamento, assumida pela gestão Requião, provém da ênfase dada pelos professores durante as entrevistas, que praticamente não citaram os Seminários e Semanas Móveis como significativos, mas sim os assessoramentos.

Arrolamos agora as principais características dos assessoramentos:

1- Os cursos que antes eram semestrais, com os assessoramentos passaram a ser quinzenais:

"quinzenalmente, permitiam a aplicação prática da proposta e a realimentação, ou seja, voltávamos aos assessoramentos com dúvidas concretas e que eram sanadas, permitindo a reformulação prática"(depoimento de professor).

"quinzenalmente, não permitiam perda da unidade dos assuntos tratados"(depoimento de professor).

2- Os cursos que antes eram acoplados numa semana exigindo que se realizassem fora do período de aulas, com os assessoramentos passam a ser realizados quinzenalmente, no horário permanência do professor:

"o horário permanência é a condição necessária para a garantia da quinzenalidade. Mas também é necessário pessoal suficiente nas escolas, de forma que o professor de Educação Física, Educação Artística e auxiliares, estejam se revezando em sala, enquanto o professor está em curso."(depoimento de professor)

"a escola tinha alternativas próprias para garantir a quinzenalidade e nos obrigavam a estruturar o horário permanência, como indicado pela Secretaria Municipal de

Educação. É preciso confiar na capacidade que a escola tem em organizar seus horários"(depoimento de professor).

3- Os cursos que antes eram para toda a Rede Municipal de Ensino ao mesmo tempo, com os assessoramentos passam a ser dirigidos para pequenos grupos:

"pequenos grupos favoreciam a troca de experiências."
(depoimento de professor)

"grupos constituídos a partir de interesses reais, propiciando grande entrosamento"(depoimento de professor).

"os grupos não se mantiveram ao longo do ano, com isso não houve garantia no aprofundamento dos conteúdos"(depoimento de professor).

4- Os cursos que antes eram estruturados a partir de temáticas atuais e com obrigatoriedade de participação, com os assessoramentos, passam a ser estruturados a partir das várias áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Educação Física, Educação Especial, Pré-Escola, Educação Artística, Alfabetização) permitindo a inscrição onde interessar e ao professor que quiser participar:

"os cursos eram muito teóricos e agora tiveram também uma conotação prática"(depoimento de professor).

"subdivididos por áreas do conhecimento, as abordagens ficavam mais específicas e obedeciam a uma seqüência lógica"(depoimento de professor).

"a separação por áreas oferece o risco de se perder a globalização da proposta e cair na fragmentação"(depoimento de professor).

5- Os cursos que antes eram ofertados a grandes grupos, exigindo locais também grandes, com os assessoramentos, passam a ocorrer no edifício da Secretaria Municipal de Educação, em pequenas salas e pequenos grupos:

"agora os locais são centrais e de fácil acesso, viabilizando a participação de todos"(depoimento de professor).

Ao mesmo tempo que mostramos as diferenças na estruturação dos cursos de uma para outra gestão, apresentamos as apreciações dos professores, cuja leitura denota os êxitos, os riscos e as possíveis soluções a serem tomadas e nos levam a perceber que a quinzenalidade só é eficaz se houver garantia de que os assuntos respeitam uma continuidade. De forma que o professor possa desenvolver aprendizagens, que serão aplicadas em sala de aula e serão retomadas e aperfeiçoadas na próxima quinzena.

A obrigatoriedade não pode ocorrer nem no sentido de obrigar o professor a participar do curso, nem no sentido de obrigá-lo a increver-se num assunto que não lhe interessa. Como também esta obrigatoriedade não pode ocorrer na forma como o horário permanência se estruturará na escola. Portanto, não cabe à Secretaria Municipal de Educação organizar o horário permanência, mas sim a cada escola de acordo com o pessoal disponível e com os interesses de cada comunidade escolar específica.

Coube à Secretaria Municipal de Educação estruturar muito bem os assessoramentos, garantindo locais centrais para sua realização; a manutenção dos grupos de forma que pudessem avançar com os conteúdos e não ficassem retomando a cada

encontro o que já foi discutido; o aprofundamento teórico e prático destes conteúdos; formar uma equipe de docentes capacitada; a globalização das várias áreas do conhecimento, recuperando a dimensão da totalidade e não oportunizando que as partes sejam percebidas como universos separados uns dos outros, nem que a totalidade seja a soma de partes, mas sim que "a totalidade, só é apreensível através das partes e das relações entre elas"(62).

Os assessoramentos foram prejudicados pelos entraves econômicos dos quais inicialmente tratamos. As dificuldades com as perdas salariais provocaram em 1987 uma greve que, além da gravidade criada pelo impasse das negociações entre administração municipal e professores, provocou interrupção nos cursos que vinham sendo desenvolvidos e dos que já estavam programados.

A greve durou 39 dias (de 10. de abril a 11 de maio) e foi uma ação inócua, pois os professores não tiveram atendidas suas reivindicações (plano de carreira, melhoria salarial) e ainda ficaram com seus vencimentos suspensos no mês de abril.

Os professores retornaram ao trabalho escolar, mas agora com uma diferença, sentindo-se prejudicados pelo não atendimento de suas reivindicações que os levaram à greve. Eles, durante as entrevistas, lembraram o difícil momento que haviam enfrentado em 1987 e os reflexos ocasionados por ele. Afirmam ter pensado em boicotar qualquer programa que a Secretaria Municipal de Educação pudesse ter intenção de desenvolver.

O ano de 1987 ficou bastante comprometido no que concerne

ao andamento dos assessoramentos, muito embora, no Relatório Final da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, conste que, ao final do ano, todas as escolas já estavam participando dos cursos, o que ocasionou ainda um resultado satisfatório naquele ano.

Os professores consideraram significativo para os assessoramentos o ano de 1988, sendo que no 1o. semestre puderam participar de uma das áreas do conhecimento e no 2o. semestre de outra, ficando as demais áreas sem atendimento. Donde surge a reivindicação para 1989, de forma que seja oportunizando aos professores o atendimento as áreas ainda não abrangidas.

Em 1989, estaria assumindo a Prefeitura Municipal de Curitiba, o candidato do PDT, Jaime Lerner. Ressaltamos alguns depoimentos de professores que afirmaram, durante as entrevistas, estarem, por semelhantes situações anteriores, preparados para a mudança de gestão e neste momento com o agravante do próximo prefeito ser de partido diverso ao anterior, onde provavelmente não seria dada continuidade aos avanços desenvolvidos pela gestão anterior.

"Havia, no início da gestão Requião, muitos professores descrentes das propostas educacionais da Secretaria Municipal de Educação, e, portanto, desinteressados. A descrença na proposta era causada pela não implantação de nenhuma proposta anterior, pelo menos na íntegra. Além da não garantia de continuidade dos bons resultados, pelas gestões que chegam "(depoimento de professor).

Saviani, em "Escola e Democracia", nos auxilia a entender

por onde passam as questões políticas que emperram a prática pedagógica.

"...em política, seria ingenuidade acreditar que o adversário está na posição oposta porque não compreendeu o seu erro e a validade da proposta contrária, compreensão esta, que uma vez atingida, o levarão a aderir à proposta que atualmente combate. Por isso, via de regra, o fato de um partido perder uma batalha (eleições, propostas, etc) não o demove de sua oposição e continua fustigando o partido contrário buscando alterar a correlação de forças para, na oportunidade seguinte, reverter a situação. Em suma, ele pode ser vencido, mas não convecido."(63)

A educação pública municipal estará submetida a estes entraves, toda vez que houver grupos que coloquem as questões políticas acima dos interesses educacionais.

Para superarmos o impasse, faz-se mister que a inseparável relação entre educação e política, não se defina apenas como práticas distintas, mas como "modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social."(64)

As resoluções passam também pela redefinição do que sejam partidos políticos. Estes, não só no Paraná, tem sido um refúgio, ou apenas uma legenda necessária para que políticos possam participar de eleições. A legislação brasileira prevê a necessidade da filiação partidária para viabilizar candidaturas. Um bom exemplo é o do ex-Presidente Jânio Quadros que, embora tenha sido eleito em 1986 prefeito de São Paulo pelo PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), afirma não ser um homem comprometido a partidos ou ideologias, mas a ele mesmo.

A referida redefinição, a nosso ver, deveria se voltar para

o proposto por Gramsci:

"Partido político, considerado como o instrumento através do qual cada uma das classes elabora seus próprios intelectuais, e como o mecanismo que cumpre na sociedade civil a dupla função que o estado desenvolve num plano mais elevado da sociedade política, isto é, unir aos intelectuais tradicionais com seus intelectuais orgânicos e fazer que todos os seus membros se convertam em intelectuais políticos qualificados. O Estado, o partido, os elementos concretos, cada um dentro de sua esfera, desenvolvem então sua própria função de hegemonia cultural."(65)

Diríamos, pois, que a missão é a de redefinição e (re)comprometimento, não porque a dependência recíproca que há entre educação e política seja ingenuamente vencida mas convencida.

"..a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas, como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição - consolidação - expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais, etc, e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc."(66).

Educação e política, definidas agora como prática social, livrarnos-iam do engodo da atual política partidária e remeternos-iam à possibilidade de nos comprometermos politicamente e nos dotarmos de competência técnica e compromisso político, infra-estruturando e mediando com ações concretas a práxis transformadora.

Concluiremos este capítulo afirmando que a proposta político-pedagógica - Currículo Básico, encontra uma forma de aperfeiçoamento de professores, compatível com a concepção de educação que pretende implantar. As gestões que a antecederam dão um enfoque sistêmico ao treinamento de professores, tentando impingir à escola a lógica empresarial, portanto, vinculadas a pedagogias reacionárias.

Consideramos os assessoramentos a forma encontrada para superar esta lógica, portanto, compatível com pedagogias progressistas e comprometidas com as classes trabalhadoras e à superação da hegemonia dominante. Isto porque devolve ao professor sua competência profissional (política e técnica).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense. SP, 1983, p.14.
2. MACHADO, Lúcia R. de Souza. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p. 126.
3. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.8.
4. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.14.
5. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.16.
6. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.16.
7. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.17.
8. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.14.
9. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.18.
10. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição, p.137.
11. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição, p.141.
12. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição, p.141.
13. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência

Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição, p.144.

14. Histórico da Secretaria Municipal de Educação, 1969, datilografado, p.15.

15. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição, p.148.

16. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição, p.147.

17. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.57.

18. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.58-59.

19. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição.

20. Relatório da Secretaria de Bem Estar Social, 1977, datilografado.

21. Plano Curricular - Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais - Novembro de 1977, p.2.

22. Plano Curricular - Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais - Novembro de 1977, p.7.

23. Plano Curricular - Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais - Novembro de 1977, p.9.

24. Plano Curricular - Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais - Novembro de 1977, p.8-9.

25. Plano Curricular - Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais - Novembro de 1977, p.30.

26. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.16.
27. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.16.
28. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição.p2.
29. SAVIANI, Dermeval. Do senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, 8a. edição.p3.
30. Histórico da Secretaria Municipal de Educação, 1969, datilografado, p.3.
31. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição, p.14.
32. Histórico da Secretaria Municipal de Educação, 1969, datilografado.
33. Histórico da Secretaria Municipal de Educação, 1969, datilografado.
34. Programa de Trabalho 1980-1983 - Departamento de Educação - Prefeitura Municipal de Curitiba. Prefeito Jaime Lerner. p.83.
35. Programa de Trabalho 1980-1983 - Departamento de Educação - Prefeitura Municipal de Curitiba. Prefeito Jaime Lerner. p.84.
36. BRAVERMAN, Harry.Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do Trabalho no Século XX. RJ, 1977. Ed. Zahar. p.36.
37. Plano de Metas - Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986 - Prefeito Roberto Requião. p.6
38. SANTOS, Tania Brandt. Educação Permanente e Recursos

Humanos: Fatores de Melhoria da Qualidade de Ensino numa Proposta de Escola Aberta. Em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, 1987. p.99.

39. SANTOS, Tania Brandt. Educação Permanente e Recursos Humanos: Fatores de Melhoria da Qualidade de Ensino numa Proposta de Escola Aberta. Em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, 1987. p.8.

40. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense. SP, 1983, p.17-18.

41. SANTOS, Tania Brandt. Educação Permanente e Recursos Humanos: Fatores de Melhoria da Qualidade de Ensino numa Proposta de Escola Aberta. Em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, 1987. p.56.

42. VÁSQUEZ, 1968 p.206-207, citado por SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia, Ed. Cortez, 16a. edição. SP, p.76.

43. Relatório Geral de Atividades do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba - 1985.

44. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. Ed. Cortez, 1984, SP. p.13.

45. PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar - Introdução Crítica. Ed. Cortez. 3a. edição. 1988, SP. p. 84.

46. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus. Campinas, SP, 1989, p.101.

47. PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar - Introdução Crítica. Ed. Cortez. 3a. edição. 1988, SP. p. 111.
48. SANTOS, Tania Brandt. Educação Permanente e Recursos Humanos: Fatores de Melhoria da Qualidade de Ensino numa Proposta de Escola Aberta, Em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, 1987. p.55.
49. SANTOS, Tania Brandt. Educação Permanente e Recursos Humanos: Fatores de Melhoria da Qualidade de Ensino numa Proposta de Escola Aberta, Em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná, 1987. p.57.
50. SAVIANI, Dermeval. Do Senso Comum à consciência Filosófica. Ed. Cortez, 8a. edição. SP, 1986, p.212.
51. SAVIANI, Dermeval. Do Senso Comum à consciência Filosófica. Ed. Cortez, 8a. edição. SP, 1986, p.213.
52. KRAMER, Sonia. Melhoria da Qualidade do Ensino: O Desafio da Formação de Professores em Serviço. datilografado, 1989, p.3.
53. VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Ed. Paz e Terra, 1977, 2a. edição, Rio de Janeiro. p.160.
54. Relatório Geral de Atividades do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba - 1985.
55. Relatório Geral de Atividades do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba - 1985.
56. SAVIANI, Dermeval. Do Senso Comum à consciência Filosófica. Ed. Cortez, 8a. edição. SP, 1986, p.248.

57. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez, 16a. edição. SP. p.18-19.

58. Revista ANDE - Associação Nacional de Educação, Ano 8, No.14, 1989. Ed. Cortez. A educação e a Nova Ordem Constitucional. Carlos Roberto Jamil Cury.

59. Relatório Final da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional - Prefeitura Municipal de Curitiba - Prefeito Roberto Requião - 1986.

60. Relatório Final da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional - Prefeitura Municipal de Curitiba - Prefeito Roberto Requião - 1986.

61. Plano de Ação para a Prefeitura Municipal de Curitiba - Prefeito Roberto Requião - p.2.

62. CURY, Carlos Jamil. Educação e Contradição. Ed. Cortez, São Paulo, 1979, 3a. edição, p.36.

63. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, 1987, 16a. edição, p.87.

64. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, 1987, 16a. edição, p.87.

65. MANACORDA, Mario Alighiero. El Principio Educativo en Gramsci. Americanismo e Conformismo. Ediciones Sigüeme - Salamanca, 1977, p.169.

66. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Ed. Cortez - Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, 1987, 16a. edição, p.90.

5. O TREINAMENTO E/OU APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES NAS PROPOSTAS "ESCOLA ABERTA" E "CURRÍCULO BÁSICO": SUA COMPREENSÃO E/OU INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE.

Introdução:

A categoria dialética da totalidade conduziu nossas análises, até este momento, de forma que pudéssemos apreender o objeto de estudo-aperfeiçoamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - na sua concreticidade. Para tanto, buscamos as relações essenciais do aperfeiçoamento, contextualizando-o na totalidade histórico-social, podendo compreender como se insere no todo.

"Dados isolados não passam de abstrações. Por isso a totalidade é concreta. Interna aos dados empíricos, implica-os e os explica no conjunto das suas mediações e determinações contraditórias. Os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social. Neste momento, sua compreensão é racional e pode-se dizer como estão inseridas no todo¹).

Diante destas afirmações justificamos a idéia que o título deste capítulo exprime, que é a de vincular a proposta Escola Aberta ao treinamento e o Currículo Básico ao aperfeiçoamento. Inserindo estas opções político-pedagógicas na totalidade, percebemos que elas não são ações isoladas. Nacionalmente a educação e a sociedade brasileira iniciam um processo de democratização, que vem se concretizando, permitindo que o

Curriculo Básico emergja num momento histórico-social diferente do momento da Escola Aberta. Cada vez mais as opções político-pedagógicas tiveram que se preocupar com o aperfeiçoamento dos professores.

A democratização da sociedade pressupõe a democratização da educação, entendida como acesso de todos à escola e garantia de ensino de boa qualidade.

Este ensino depende do professor. Como vimos, no município de Curitiba foi crescente a preocupação em aperfeiçoá-lo, acreditando que dele depende a implantação de uma nova proposta político-pedagógica. Vimos, também, que a forma para desenvolver esta ação pode ser treiná-lo ou aperfeiçoá-lo, conforme a percepção de educação que as embasa.

Vinculamos, então, uma proposta político-pedagógica a uma concepção de educação e a uma forma de treinar ou aperfeiçoar.

Com isto, julgamos necessário detalhar ou esclarecer melhor as propostas Escola Aberta e Curriculo Básico, buscando contextualizá-las na totalidade histórico social, chegando a desvelar, à luz dos depoimentos dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, se elas chegaram a ser compreendidas e assumidas por eles, que, em última análise, garantem a transformação de sua ação docente e conseqüentemente a implantação da proposta.

5.1. As propostas Escola Aberta e Currículo Básico no seu contexto histórico-social.

A implantação das propostas político-pedagógicas dependem do entendimento que o professor obtém das mesmas. Preocupados com o nível de compreensão que os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba obtiveram da proposta Escola Aberta e Currículo Básico, durante as entrevistas, indagamos se entendiam as propostas como complementares ou contrapostas.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, as propostas foram complementares:

"Este é o projeto político-pedagógico possível no presente. Resulta de um trabalho desencadeado a partir de 1983, com a política de Educação para uma Escola Aberta e ora concretizado no Currículo Básico e nas propostas de Alfabetização e de Avaliação..."(2).

Os professores encontraram bastante dificuldade em se posicionar, alguns consideravam as propostas divergentes, desta forma não podendo representar uma complementação, tendo em vista que tratavam de coisas diferentes. Eles entenderam que a primeira enfatizou aspectos como escola X comunidade, não diretividade, não aos modelos prontos, partir da realidade da criança e suscitar sua criatividade e a segunda aspectos como relação professor X aluno e prioridade aos conteúdos X compreensão na aprendizagem.

Para analisarmos estes entendimentos com professores, temos em vista o encaminhamento dado à educação municipal e da mesma forma a nacional, até então, de tendência tecnicista. Neste caso

o bom professor e o bom aluno não são os críticos, os criativos, mas aqueles capazes de cumprir ordens, obedecer, submeter-se aos ditames dos manuais dos livros didáticos. A proposta Escola Aberta pretendia romper com esta tendência, mas o que ainda não estava claro, nem mesmo para o Departamento de Educação, era qual a tendência que melhor a substituiria.

A busca de uma possível alternativa suscitou nos treinamentos reflexões que contaram com uma mescla de tendências. Alguns cursos enfatizaram os pressupostos escolanovistas, onde o professor deve respeitar os interesses dos alunos e criar um ambiente para que eles espontaneamente, sem a diretividade do professor aprendam. O importante é levar o aluno a aprender a aprender.

Outros cursos enfatizaram uma perspectiva histórico-crítica. A ênfase, aqui, é dada à relação conteúdo-método, à recuperação do professor como alguém que ensina e não apenas um facilitador da aprendizagem. O importante é levar o aluno a se apropriar criticamente do saber historicamente acumulado.

Este direcionamento difuso da reflexão na gestão Fruet acabou por levar, como vimos, alguns professores a entenderem que Escola Aberta tinha tendências escolanovistas e Currículo Básico histórico-crítica. Na verdade, a gestão Fruet buscava suscitar a reflexão de forma que juntos Departamento de Educação e professores pudessem amadurecer e opinar sobre qual a melhor opção educacional para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Na gestão Requião, fica bastante clara a opção pela pedagogia histórico-crítica.

Tendo sido realizadas as entrevistas, quando as duas gestões já haviam terminado e uma terceira tomava posse, podemos inferir, diante da dificuldade que os professores tiveram em demonstrar claramente a qual das tendências estariam vinculadas as propostas, que lacunas ficaram por ser preenchidas no pensamento crítico dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

O fato de haver ficado clara a opção pela pedagogia histórico-crítica na gestão Requião, não significa que a gestão Fruet se estivesse contrapondo a ela.

As questões supra, encaminham nossa reflexão e o nosso posicionamento para junto daqueles professores que entenderam as propostas como complementares e afirmando que os que as julgavam adversas ou contrapostas, só o fizeram por falta de esclarecimento das tendências pedagógicas da educação brasileira e das propostas político-pedagógicas para o município no período de 1983 a 1988.

Consideramos, então, que os professores, que realmente entenderam as propostas, indicam-nas como complementares: a gestão Fruet foi "o passo inicial", "o início da reflexão sobre a democratização da escola pública", "o repensar", "a abertura", "aquela que deu início ao processo de reflexão". A gestão Requião "vem sistematizar as reflexões", "propiciar a efetiva politização do professor e conseqüentemente dos alunos", "pode viabilizar efetivas alterações quanto aos conteúdos, métodos", "vem nos auxiliar na retomada do equilíbrio, da coerência, que se havia perdido quando estávamos na gestão anterior fazendo uma

reflexão e não sabíamos como colocá-la em prática", "vem embasar a prática", "resgata o como fazer, ou seja, torna possível que aproveitemos as contribuições da comunidade sem deixarmos de ensinar o saber elaborado" (depoimentos de professores).

Estes professores percebem que houve grande avanço de uma para outra gestão.

Esta percepção é, ainda, desconexa. Eles não associam a abertura democrática que se inicia no país, com as concepções educacionais decorrentes, que por sua vez embasam as propostas político-pedagógicas das gestões municipais e que, em última análise, conduzem o aperfeiçoamento de professores.

A abertura democrática a que nos referimos significava o fim da ditadura militar que se iniciou, no país, em 1964.

Ela ascendeu ao poder em decorrência de, no governo Kubitschek (1956-1961), terem crescido a participação e os movimentos populares na luta pela democracia. Nesta fase, aceleravam-se, também, o "desenvolvimento econômico do país, o agravamento do processo inflacionário que já há algum tempo constituía um dos pontos de estrangulamento da economia nacional e a concentração de renda da burguesia industrial"(3).

A concentração do capital nas mãos da burguesia provoca a acentuação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, a necessidade da mobilização de quem está sendo explorado. Daí as mobilizações populares na época.

Finalizados os seis anos previstos para o mandato de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros assume, em 1961, eleito pelo voto direto, à presidência.

O país, além de apresentar as características sociais acima citadas, ainda elegeu um presidente que "adotou medidas econômicas contraditórias, tentando conciliar o atendimento às reivindicações populares com o fortalecimento da economia nacional, conforme o projeto da burguesia industrial"(4).

A saída, para a situação em que se encontrava o presidente, foi a renúncia.

João Goulart, vice-presidente, assume o poder no momento em que o congresso aprova o regime parlamentarista de governo. Destituído o poder do presidente, ele tenta recuperar-se, recaindo no erro de conciliar "uma política econômica que pretende conjugar o desenvolvimento econômico do tipo nacionalista com um regime populista"(5).

Na medida que o governo tentava se fortalecer, concentrando as forças do poder Executivo aliadas às massas populares, os militares julgam necessário recuperar a hierarquia de poder entre o Legislativo e o Executivo e, principalmente, lutar contra as forças de esquerda.

O golpe militar de 64 vinga contra as forças do esquerdismo. Instala-se a ditadura, caem por terra as lutas democráticas e emerge, com grande força, o capitalismo. Com ele vem a concentração de renda, as contradições das classes sociais, a produção de mais-valia, o poder do capital, os baixos custos da mão de obra. O aparelho estatal fica a serviço dos interesses da burguesia nacional e estrangeira.

A educação, mais que nunca, passa a ser encarada como o caminho disponível, para a classe média conseguir ascensão

social e as empresas atenderem à demanda de mão-de-obra capacitada.

Para tanto, cria-se a lei 5540/68 que rege o ensino de 3o. grau e a 5692/71, que rege o de 1o. e 2o. graus, ambas de tendência tecnicista.

A construção da história se dá dialeticamente e não aos saltos, ou seja, a história não é composta de fases que acabam quando uma nova se inicia; a história não é composta de partes isoladas e descaracterizadas. Não existe uma hierarquia a priori dos momentos da realidade. Cada momento contém e está contido nos demais. A história se dá por evolução gradual e progressiva. Cada apogeu significa o início de uma nova fase histórica e não, o ponto final dela.

"...a humanidade só se coloca os problemas que pode resolver;... o próprio problema só surge quando as condições materiais da sua resolução já existem ou, pelo menos, já estão em vias de existir; uma formação social não desaparece antes de que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas que ela ainda comporta; mais altas relações de produção não tomam o seu lugar antes que as condições materiais de existência destas novas relações já estejam inseridas no próprio seio da velha sociedade(6).

As questões supra nos encaminham a contextualizar historicamente a sociedade brasileira, bem como a história da educação brasileira, de forma que possamos entender a questão do aperfeiçoamento de professores, associada à concepção educacional e às tendências pedagógicas que influenciaram as gestões municipais que nos propomos analisar.

Na gestão Fruet, os professores não encontraram respaldo nos treinamentos para refletir criticamente sobre educação, ou seja, entendê-la como associada às características da sociedade, enfim, entendê-la como um ato político. Este fato sucedeu devido aos temas das Semanas Móveis e Seminários serem esparsos, avulsos, fragmentários, descontínuos, desconexos, parcelarizados.

"Afirmou-se, então, que a educação é um ato político, significa, no quadro social, dizer-se que a educação não está divorciada das características da sociedade: ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual ela está inserida. E quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais"(7).

A gestão Requião nasce num momento histórico, nacionalmente mais amadurecido, mais refletido e, por isso, torna o aperfeiçoamento sistemático, complementar, periódico, abrangente. Ela nasce diferentemente da gestão anterior, com uma opção político pedagógica definida, coerente internamente, bem como as exigências e os rumos atuais da sociedade brasileira.

A gestão Fruet abrangeu o período 83-85, portanto, no início da década de 80. A década que a antecedeu é conhecida como a do "milagre brasileiro".

Aparentemente o país estaria em pleno desenvolvimento. "A realidade econômica do país era, no entanto, muito diversa da sua apresentação ideológica, e os fatos comprovavam a contradição. A partir de 74, após um período de crescimento em

que a taxa média anual foi de 23,8 %, entre 1967 e 1973, começa um declínio acelerado do crescimento, o que era um indicador de que os objetivos do IPND:

a) Colocar o Brasil no espaço de uma geração na categoria das nações desenvolvidas.

b) Duplicar até 1980 a renda per capita do Brasil.

c) Elevar a economia em 1974 a um PIB anual entre 8 e 10%; não tinham sido plenamente alcançados"(8).

Em 1985, deputados e senadores (eleitos pelo voto direto) elegem um civil para a Presidência da República, marcando o fim da ditadura militar, no poder desde 1964.

Os anos de ditadura militar encaminham a economia de forma que se: ampliou a dependência estrutural da economia nacional em relação ao capitalismo mundial; provocou a expansão da indústria de bens de capital em detrimento dos setores mais ligados ao atendimento das necessidades internas do país, além de desenvolver uma política de confisco salarial, de remuneração indireta do trabalhador e a reversão de inflação de custos em inflação de lucros.

A ditadura, o descaminho social e econômico não poderiam gerar outra coisa senão a necessidade de mobilização da sociedade em busca da liberdade e de melhores condições de vida.

Desta forma, a década de 70 foi marcada por movimentos sociais, das mulheres, dos negros, contra a carestia e por movimentos das associações de moradores de bairros. Além de greves, cujo destaque, pela mobilização e organização, cabe aos metalúrgicos do ABC paulista, que criam um forte sindicato, onde

emergem líderes como LULA e o PT (Partido dos Trabalhadores).

Este partido veio se fortalecendo e, hoje, participa competitivamente do pleito eleitoral. Destacamos a participação das eleições diretas e em dois turnos para a Presidência da República (15/11/89), em que LULA ficou em segundo lugar.

Os professores também se mobilizam e, em todo país, deflagram greves. Era preciso superar as limitações do modelo econômico vigente, bem como as concepções educacionais.

Em 1979, a PUC de São Paulo presta grande contribuição a este propósito dos educadores, quando forma a sua primeira turma de doutorados em educação. As teses, publicadas pela editora Cortez, abordam as questões educacionais dialeticamente. Buscam superar as tendências educacionais até então difundidas pelo país, encaminhando-se para uma concepção histórico-crítica. A tentativa era de "descobrir formas de analisar a educação mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente "(9).

A proposta Escola Aberta, programa político-pedagógico da gestão Fruet, vem permeada pela tendência acima descrita mas que apenas começava a ser discutida.

A prática educacional, no município, era coerente com a Lei 5692/71 e a proposta para reflexão via treinamento vinha contrapô-la. Desde já percebemos que a resistência que o Departamento de Educação encontraria não seria fácil de ser superada.

A lei 5692/71 foi concebida nos moldes de uma pedagogia tecnicista que teria:

"como preocupação fundamental o ajustamento dos objetivos do ensino às demandas do sistema social, dentro dos critérios de maximização dos rendimentos e minimização dos custos. O problema da educação passa a ser fundamentalmente uma questão metodológica e as relações entre educação e sociedade não são postas em questão..."(10).

Para atender as exigências da Lei, os treinamentos de professores abrangiam apenas parcelas, da complexa questão educacional. A pedagogia histórico-crítica se voltaria para o lado oposto estabelecendo a relação dialética existente entre educação (onde estão subentendidas as questões de método, didática, etc) e sociedade. Nesta tendência fica explícita a politização da educação.

Esta politização está longe de ser aquela que se configurou por volta de 1920, onde as classes populares lutaram pelo acesso à escola, acreditando que a escola seria um instrumento direto de participação política.

A politização da educação nos anos 80 teve características diferentes.

"...a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. E', pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política"(11).

Configurava-se nova tendência ideológica na educação nacional e municipal.

O encaminhamento metodológico dado ao aperfeiçoamento e que levaria os professores a esta reflexão politizada e crítica,

iria se configurando na medida em que as idéias norteadoras desta ideologia ficassem claras. Esta afirmação nos faz entender que na gestão Fruet o treinamento não foi encaminhado coerentemente com a proposta educacional a que se propunham implantar. Houve uma defasagem entre a metodologia do treinamento e a proposta político-pedagógica.

Refletir sobre uma pedagogia histórico-crítica pressupõe um encaminhamento metodológico dialético, próprio do aperfeiçoamento. No entanto, na gestão Fruet, optaram por um método tecnicista, próprio do treinamento, ou seja, parcelarizado e incapaz de estabelecer a relação dialética entre educação e sociedade.

O enfoque tecnicista dado ao treinamento, na gestão Fruet, foi coerente com a formação dos educadores que o conceberam. Eles foram formados por escolas com esta visão e legalmente amparados pela Lei 5692/71. Os que já estavam formados receberam no próprio trabalho esta influência.

O governo implantou medidas que fizeram com que o tecnicismo fosse hegemônico. Um exemplo deste fato, foi a criação dos especialistas em educação (supervisor, orientador, inspetor, administrador), cujos cargos foram criados com uma remuneração superior a do professor. Esta é a prova da supervalorização do tecnocrata, segundo o princípio da divisão do trabalho.

Os governos militares tiveram características tecnocratas e é neste contexto que nasce a Lei 5692/71. Ela recebeu ênfase de racionalidade técnica.

"Assim, o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários, tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade, do aproveitamento de estudos, etc, bem como medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o "sistema de créditos", a profissionalização do 2o. grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade.

Note-se que isto está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto de militares e tecnoburocratas⁽¹²⁾.

Os especialistas em educação são formados para serem tecnocratas e não educadores.

Numa perspectiva crítica

"não se trata de formar o generalista e, muito menos, o polivalente, mas o educador. E, no educador, formar o professor de Matemática, de História, de Artes ou de Língua Nacional, etc, ou o professor das séries iniciais da escolarização, ou o Orientador Escolar, o Supervisor, o Administrador Escolar⁽¹³⁾.

A lógica do Estado, no Brasil, tal como na indústria, é a de investir em capital constante (prédios escolares, equipamentos, etc) e o capital variável (o professor) é mantido com os recursos dos meios de produção ou do capital constante, caracterizando um mínimo de investimentos na força de trabalho.

A defasagem salarial dos professores é um instrumento político utilizado de modo a assegurar os interesses do capital, constituindo-se num instrumento educativo que mantém o professor "na posição de um abnegado, ou diletante, portador da missão

esclarecedora e disciplinadora das massas"(14).

A proletarização da profissão de professor, os têm obrigado a trabalhar três períodos diários e com isto, "submetendo-se à hegemonia tecnicista, acatando a implementação da política do material didático, como algo que dita ao professor sua ação. Ele se limita a exercer funções parceladas nas seleções dos textos, aplicação do material didático e verificação das respostas do aluno perdendo completamente o envolvimento com o produto de seu trabalho, e tendo seu salário defasado ao ponto de simplesmente manter a figura de um executor de tarefas programadas pelas editoras subsidiadas pelo seu patrão, o Estado"(15).

Descaracterizada a função do professor como educador, a escola vai se esvaziando de qualidade. Consideramos, então, que a escola só se revestirá de qualidade se ao professor for restituída a competência profissional, que envolve a competência técnica e o compromisso político.

"Ao adquirir competência técnica, o professor está também em condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem a sua atuação competente. É assim que a sua competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política"(16).

A recuperação da qualidade da educação, depende da vontade política dos dirigentes em garantir salários dignos aos professores, além de possibilitar o desenvolvimento de sua competência técnica. Só assim a ruptura com tendências pedagógicas, como a tecnicista ou escolanovista, efetivar-se-ão, dando lugar a tendências que apontem para uma sociedade mais

igualitária.

Estas críticas já se configuravam a nível municipal. No Relatório de Atividades do Departamento de Ensino da administração Fruet afirmam:

"Na área pedagógica, as ações voltaram-se, especialmente, ao desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento de pessoal, com vistas ao resgate do compromisso político e competência técnica do professor".

O perfil pedagógico nacional se encontrava bastante enredado.

"Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional (...). Mas o drama do professor não termina aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). (...) Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; (...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor." (17)

Ter, na cabeça, os princípios da Escola Nova significa ter claro que ser um professor tradicional é um procedimento inadequado ao momento atual, ou seja, não há mais espaço para o professor que expõe lições e aplica testes e aos alunos cabe apenas assimilar os conhecimentos que lhe são ensinados. Os princípios da escola nova exigem não só esta crítica ao

tradicional mas também o aceite mútuo e o respeito às individualidades específicas, de forma que a condução das atividades docentes não sejam mais a de ensinar o acervo cultural aos alunos, mas sim ensiná-los a aprender de forma que munidos desta capacidade, o diretivismo do professor será dispensável. O ensino centra-se no aluno e não mais no professor como na tendência tradicional.

Quanto à afirmação de que a realidade não oferece aos professores condições para instaurar a Escola Nova, está referendada nos custos do material lúdico, livros, etc). A escola pública em nenhum momento contou com verbas que pudessem instrumentalizar uma atividade escolar que ultrapassasse os níveis do quadro-de-giz e do material de sucata. Agrupar os alunos por áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre é um dos princípios básicos para o respeito à individualidade. A interação com um ambiente estimulador, auxiliará para que estes interesses aflorem e é claro que a escola pública não tem um ambiente que preencha estes requisitos.

Quando afirmamos ser a ideologia oficial tecnicista, queremos dizer que os princípios que norteiam esta ideologia são os de racionalidade, eficiência e produtividade. O processo de trabalho, organizado com esta ideologia exige que o professor se adapte a ele. O professor deve ajustar-se ao modelo e não ao contrário. Estas condições criam um trabalho racionalizado, capaz de minimizar as interferências subjetivas que põem em risco sua eficiência. Cabe ao professor apenas executar um trabalho que foi coordenado e planejado por seus

superiores.

O medo que o professor tem da linha crítica se caracteriza pelo fato de ela considerar que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, portanto, ainda que elemento determinado não deixa de influenciar o elemento determinante.

Decorre que o professor não quer se aceitar como agente repressor, que é. O professor tende a cuidar dos alunos que possuem mais facilidade, discriminando os que têm mais dificuldade. Assim, o professor reforça a discriminação e é politicamente reacionário.

Buscamos, até aqui, superar os idealismos ou críticas idealistas. Esta superação se deu na medida em que procuramos não apenas criticar as limitações das gestões no que tange à educação e ao aperfeiçoamento de professores, mas entendê-las em seus momentos históricos.

As críticas idealistas nos levariam a criticar, mas não a entender porque os avanços da proposta político-pedagógica Escola Aberta terem sido ainda muito limitados.

Constatadas as limitações da proposta Escola Aberta nos dedicaremos, agora, em detalhar a proposta político pedagógica para o município no período de 86 a 88 - Currículo Básico - aclarando suas limitações e esclarecendo até que ponto esta foi implantada na Rede Municipal de Ensino.

5.2. Currículo Básico e o Aperfeiçoamento de professores como forma de garantir sua implantação.

Uma pedagogia progressista pressupõe que as questões, no âmbito da prática social, não sejam locais ou regionais. Pressupõe uma política educacional que entenda os conteúdos necessários como comuns, assegurando para todos a transmissão de conteúdos básicos. Ações isoladas, experiências de "laboratório", tentativas em cada sala de aula não podem caracterizar a implantação de uma pedagogia progressista.

Compete, no caso do município, à Secretaria Municipal de Educação responsabilizar-se em definir esta política. Os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sentem a necessidade de haver uma definição pedagógica para as escolas do município. Eles também percebem que cabe aos dirigentes concebê-la e levá-la à discussão com os professores.

"Estou trabalhando para uma entidade e quero que ela dê as diretrizes, para que eu possa seguir meu trabalho, sabendo onde queremos chegar"(depoimento de professor).

"Mudei minha postura com relação à educação, embora, à princípio, fosse contra o Currículo Básico. Quando senti a firmeza, o propósito, a valorização que deram ao professor - visível no investimento em assessoramentos - fizeram-me ver que a proposta era válida e aplicável. Hoje sou uma defensora do Currículo Básico" (Depoimento de Professor).

Atribuir ao professor a iniciativa da implantação de mudanças, acaba, quando muito, implantando-se isoladamente

algumas mudanças. Estas ações isoladas nem mesmo podem caracterizar uma mudança, mas uma vivência, uma experiência daquele que se empenhou em praticar algo novo. Isto nunca pode ser caracterizado como uma política, muito menos uma ação pedagógica progressista.

A ação coletiva é fundamental até mesmo para contagiar ao professor "acomodado" :

"Nos primeiros anos de magistério, os cursos de treinamento me empolgavam pela novidade, pela troca de experiências.

Com o passar do tempo, percebo que tanto o curso normal quanto os cursos de treinamento ofereciam apenas perfume. Na prática a realidade era outra.

Cheguei ao ponto de ir aos treinamentos em busca do certificado.

Quando começaram os assessoramentos não quis participar. A maioria dos professores da escola participou e começaram a reformular sua postura com relação à educação e, conseqüentemente, com a prática em sala de aula.

Não tive outra alternativa senão ir aos assessoramentos. Eu não queria ficar marginalizada. O resultado foi que fiquei muito desestruturada. Hoje reivindico assessoramentos para que as reformulações que quero sejam embasadas e auxiliadas por pessoas que entendam do assunto"(Depoimento de Professor).

No caso concreto das gestões aqui analisadas (Fruet e Requião), já concluímos anteriormente que somente com o Currículo Básico fica claramente definida e socializada para toda a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a opção pela pedagogia progressista. Ela pode ser considerada progressista não só pela pedagogia que preconiza, mas, principalmente, pela forma que a implantou, ou seja, pela metodologia para o aperfeiçoamento que adotou.

O Currículo Básico opta "pela concepção histórico-crítica

de educação que se explicita pelo compromisso definitivo de educadores da Secretaria Municipal de Educação com a classe trabalhadora. A apropriação do conhecimento científico pela maioria da população é o fundamento precípua do projeto político-pedagógico adotado pela Rede Municipal de Ensino, que situa a educação escolar como um instrumento capaz de possibilitar às classes trabalhadoras o usufruto dos bens culturais produzidos e acumulados historicamente e, por consequência, a condição de serem sujeitos da transformação social"(18).

Pelas afirmações acima denota-se que a opção foi em adotar uma pedagogia progressista. Neste caso, a Secretaria Municipal de Educação não se propunha a dar diretrizes para a vida social, imaginando que a escola pudesse ter a capacidade de agir diretamente na comunidade e promover as necessárias transformações, como, enganosamente, pensou-se possível ocorrer no período Escola Aberta.

"A comunidade entrou na escola como policial, vigia do professor. Houve uma distorção da real participação que se esperava da comunidade, na gestão Fruet" (Depoimento de Professor).

A proposta, no Currículo Básico, é a de criar condições para que estas diretrizes sejam elaboradas no interior da sociedade civil organizada.

A escola e, em última instância, o professor têm como função ensinar e é ensinando criticamente, apropriando o conhecimento científico à população, que ela consegue criar as

referidas condições para que as diretrizes para a vida social sejam elaboradas.

A transformação da prática social é o que objetivava a educação no município, com a implantação do Currículo Básico.

"Esta transformação não é direta, enquanto dada pela educação, mas mediatizada de modo indireto, agindo sobre os sujeitos dessa prática"(19).

A Secretaria Municipal de Educação, quando se propõe a implantar uma pedagogia progressista, tem a obrigação de ofertar uma seleção de conteúdos apropriados a cada série, além de subsidiar tecnicamente o professor para que ele detenha o saber fazer com os conteúdos.

O Currículo Básico significou concretamente a seleção destes conteúdos e os assessoramentos buscaram subsidiar o saber fazer com os conteúdos.

Quando citamos os assessoramentos, não descartamos a ação dos seminários, semanas pedagógicas, cursos, bem como as discussões na escola no horário-permanência e ainda o Jornal Escola Aberta da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, como já analisamos anteriormente, os verdadeiros responsáveis em subsidiar o saber-fazer dos professores com os conteúdos foram os assessoramentos.

"No período Escola Aberta minha prática se alterou muito pouco. Com o Currículo Básico, as mudanças foram significativas e devo isto principalmente aos assessoramentos, à supervisora e à orientadora da escola. Uma semana íamos para os assessoramentos, noutra ficávamos em horário permanência na

escola.

Era aí que elas propiciavam debates sobre os nossos problemas e dificuldades imediatas. Muitas vezes aproveitamos para discutir temas do Jornal Escola Aberta. Havia coerência entre os assessoramentos e os temas do jornal, bem como os debates do horário-permanência na escola.

Desta forma nós tínhamos apoio para mudarmos nossa prática em sala de aula" (Depoimento de Professor).

Este depoimento ressalta mais uma vez a importância dos pedagogos.

Na gestão Requião houve concursos, que levaram a cada escola municipal no mínimo um destes pedagogos. Muitas escolas, conforme o porte, receberam tanto o supervisor quanto o orientador.

Tendo em vista a intenção de que estes profissionais desenvolveriam um trabalho de educadores, não se encastrando em (no caso do orientador tratar dos alunos problemas e do supervisor do currículo escolar) apenas uma faceta desta função, não haveria problema em que apenas um deles estivesse na escola. Na verdade tanto pedagogos como professores teriam que resgatar sua função de educadores, que são.

A implantação do Currículo Básico dependia da ação destes profissionais, enquanto educadores, numa ação conjunta.

A concepção histórico-crítica, na qual subjaz o Currículo Básico, preconizava um método de ensino, o qual tentaremos agora explicitar chegando a analisar se ele foi ou não implantado numa ação conjunta na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Os cinco passos do método, que apresentamos agora, foram desenvolvidos por Saviani em "Escola e Democracia"(20).

1o. Passo: Prática Social

Aqui professores e alunos encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social. O professor tem uma compreensão de síntese precária e os alunos uma compreensão de caráter sincrético.

2o. Passo: Problematização

Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimentos são necessários dominar.

3o. Passo: Instrumentalização

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Cabe ao professor propiciar esta instrumentalização ao aluno.

4o. Passo: Catarse

Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

5o. Passo: Prática Social

Neste ponto alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica.

Saviani explicita, ainda, que este método entende que:

-não há como desvincular educação e sociedade;

-professores e alunos são agentes sociais, não sendo considerados em termos individuais;

-a função da escola é ensinar, o que se vivencia e aprende na escola será subsídio para a vida em sociedade;

-os instrumentos teóricos e práticos, necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, são produzidos socialmente e preservados historicamente;

-após a ação da prática pedagógica, a prática social se alterará qualitativamente, pois os sujeitos da prática já possuem condições de serem sujeitos da transformação social;

-a educação é mediadora, pois é através de sua ação sobre os sujeitos da prática, que chegará a transformar a sociedade;

-a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos e este método se propõe a servir os interesses populares, contra os interesses até agora dominantes.

-a educação está a serviço da transformação das relações de produção, rumo a uma sociedade igualitária;

-os conteúdos específicos de cada disciplina tem que ser vinculados às finalidades sociais mais amplas.

Conforme Wachowicz, em sua obra "O Método Dialético na Didática", a questão didática se põe para este método da seguinte forma (21):

-o método didático é da alçada do professor, cabe a ele a escolha dos conteúdos ou a adequação do conteúdo ao grupo de alunos pelo qual se responsabiliza;

-o conteúdo é o objeto do saber e o método didático é a forma.

"Não há conteúdo sem forma e vice versa". "É preciso questionar o que se quer ensinar, como e a que interesses está servindo o ensinar bem".

-a forma didática é uma consequência dos objetivos, que, por sua vez, são condicionantes de todo o processo.

-não se trata de um método didático geral, mas de um método de pensamento, explicitados na lógica dialética;

-a prática social seria o objeto do diálogo entre alunos e professores. Este diálogo se trava não entre professor e aluno, pois os primeiros têm uma síntese precária e os seguintes uma compreensão sincrética da prática social. O diálogo do aluno é com o conhecimento.

-o verdadeiro processo didático se dá na relação de alunos professores com o conteúdo ou saber escolar;

-Concebe o desenvolvimento infantil como descontínuo e marcado pelos conflitos;

-é um método didático que vai do abstrato para o concreto. A prática social tal como é tomada no início, é abstrata porque não se tem, ainda, o conhecimento de suas determinações.

Ao final do caminho percorrido pelo pensamento ele é composto de um concreto novo, porque compreendido em suas relações múltiplas e determinações complexas.

-a atividade dos alunos é predominantemente reflexiva, juntamente com o professor.

-segue a lógica dialética, onde o caminho do pensamento vai de uma totalidade da qual se buscam os nexos internos, a outra totalidade, pensada e, portanto, criada no pensamento e pelo

pensamento;

-o método sugere partir de um quadro atual e verificar em que medida nele está contido o passado, desvelando os conceitos não pela ordem em que eles se formaram historicamente, mas precisamente na ordem inversa;

-o princípio educativo é o trabalho. A história de que se trata é a história do trabalho, tomado como uma luta do homem para a posse da natureza.

O Currículo Básico vinha revolucionar a Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Todas as questões pertinentes ao método, acima arroladas, apresentavam-se como inusitadas à maioria dos professores. As exigências se fazem presentes e o professor não deixa de percebê-las.

"O Currículo Básico exige muito do professor. Exige reciclagem, saída da acomodação, questionamentos" (depoimento de professor).

"O professor está saindo da acomodação, está deixando os modelos prontos para começar a criar com os alunos. Não é fácil!" (depoimento de professor).

"Os conteúdos se ampliaram e com isto o professor se obrigou a estudar mais e se preparar melhor para as aulas. Este Currículo exige uma preparação prévia e profunda de cada conteúdo. O professor tem que entender o todo e não apenas algumas partes dos conteúdos" (depoimento de professor).

"A postura do professor se reformula, porque agora ele tem que entender que ele não trabalha sozinho. A comunidade indiretamente, e os alunos diretamente, são atuantes no

processo" (depoimento de professor).

A caminhada para implantação do Currículo Básico contou com inúmeras resistências. Abordamos anteriormente as greves, que acabaram por afastar os professores dos assessoramentos. Foi no último ano da gestão Requião, que a Secretaria Municipal de Educação conseguiu desenvolver um trabalho de implantação, condigno às exigências de transformação que fazia o Currículo Básico.

Em apenas um ano de assessoramentos podemos perceber seus pontos positivos e também inferir suas limitações.

Os professores afirmaram que as mudanças na prática em sala de aula, ocorreram substancialmente nas áreas em que puderam fazer os assessoramentos, demonstrando que os assessoramentos cumpriam sua finalidade e sua ação positiva. Quanto às limitações ficam por conta do fato de eles participarem, no primeiro semestre do último ano da gestão Requião, de assessoramentos de uma das áreas do conhecimento e no segundo semestre de outra, não havendo tempo para que todos participassem dos assessoramentos em todas as áreas.

Afirmam, ainda, que iniciaram mudanças não só na forma de trabalhar como também com relação à postura educacional e foi esta que garantiu que as mudanças não ficassem localizadas apenas na área que os assessoramentos abrangeram.

"Com o Currículo Básico, minha prática se alterou completamente. Estou alfabetizando com um método completamente diferente e conseqüentemente tudo mudou. Procuro agora tirar muito da criatividade dos alunos. Os assessoramentos me levaram

a isto" (depoimento de professor).

"Conteúdos, métodos, participação dos alunos, são mudanças que efetivamente ocorreram com o Currículo Básico. Hoje produzo textos com os alunos de 1ª série. Nestes textos os alunos pensam sobre sua realidade, pois são textos espontâneos. Mesmo crianças pequenas, quando bem orientadas, criam coisas incríveis."(depoimento de professor).

"Ciências, História e Geografia não eram áreas priorizadas na escola. Fiz assessoramentos nestas áreas e aprendi o quanto elas podem ser interessantes. Basta sairmos da sala de aula e não estarmos tão presos aos exercícios dos livros didáticos. Estamos começando a deixar de lado os modelos prontos para construirmos o conhecimento com os alunos". (depoimento de professor).

5.3. O Saber Fazer que chegou até a sala de aula, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Num relatório enviado às escolas municipais em Maio/88, a Equipe da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional afirma ser sua proposta o aprofundamento do conhecimento das áreas de ensino no que se refere à relação conteúdo/forma, com a maioria dos professores da Rede Municipal de Ensino, ou seja, os assessoramentos não tinham como finalidade simplesmente aprofundar os conhecimentos do professor nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais. Não se propunham privilegiar a transmissão de conteúdos, mas superar a lógica formal, que privilegia os conteúdos em detrimento da forma.

Coerentemente com o método que subjaz o Currículo Básico, o conteúdo é entendido aqui como objeto do saber e a forma, como método didático.

A forma ou o método didático que preconizam não tem a intenção de ser absoluto, no sentido de que possa ser capaz de "ensinar tudo a todos". Pretendem que haja uma relativa autonomia da forma com o conteúdo.

Cada conteúdo deve adquirir uma forma, pois os conteúdos não são estáticos ou acabados.

"É preciso, portanto, questionar não só "o quê" do saber escolar a ser ensinado, mas também o "como" se pretende ensinar este "o quê". E dois pólos em função de quais interesses está servindo o ensinar bem"(22).

A lógica estuda a forma pela qual o pensamento apreende o conteúdo da realidade. O método proposto segue a lógica dialética, que indica que, para o pensamento se apropriar da realidade, tem que seguir estas etapas: prática-teoria-prática.

Em termos práticos, este método, na sala de aula, faz com que professores e alunos iniciem o trabalho pedagógico, defrontando-se com o conteúdo da prática social.

A prática social é a leitura da realidade. Esta leitura no processo de ensino-aprendizagem, é a construção conjunta do conhecimento, realizada por professores e alunos.

É fundamental entender que o que acontece na realidade atual é inerente ao desenvolvimento histórico.

"O homem, considerado em seu desenvolvimento histórico, relaciona-se com a natureza transformando-a e dela extraindo os elementos para suprir suas necessidades básicas, produzindo, de outro lado, novas necessidades. Nas relações do homem com a natureza e do homem com os outros homens, através do trabalho, constroem-se instrumentos, desenvolvem-se e aperfeiçoam-se técnicas, estabelecendo-se, neste contexto, diferentes formas de relações sociais"(23).

Professores e alunos são agentes sociais diferenciados. Eles fazem uma leitura diferente do conteúdo da prática social (pelo menos no início do processo educativo).

No ponto de partida do método, o professor consegue articular a experiência pedagógica na prática social de que participa e o aluno ainda não. Então no segundo momento, denominado problematização, cabe ao professor, porque já é capaz de realizar estas articulações, estabelecer que "grandes questões se colocam no âmbito da prática social e quais conhecimentos são necessários para resolvê-los"(24).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o Currículo Básico forneceu ao professor os conteúdos necessários, buscando garantir a transmissão de conteúdos culturais essenciais.

Seria um erro do professor, na fase da problematização, tomar o Currículo Básico como um conjunto de conteúdos pré-elaborados, onde a ele caberia priorizá-los em função das questões relevantes para a prática social.

"Haveria então um enlaçamento artificial entre os conteúdos necessários em uma determinada cultura e aqueles pontos que a prática social de um determinado grupo considera

relevantes"(25).

Para não cair neste erro, era fundamental que a prática social fosse entendida na totalidade das relações entre classes sociais antagônicas e não como a prática daquele grupo em particular.

O entendimento sobre a que prática social o método se refere é uma questão básica, que interfere diretamente na prática em sala de aula. Se esta questão não estiver clara para o professor, ele não terá como realizar a problematização, pois ele poderia detectar questões que se colocam no âmbito da prática social, mas não da prática social a que se refere o método.

A nível de Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o esclarecimento das questões postas acima teriam nos assessoramentos o fórum próprio para estes esclarecimentos: "Os assessoramentos eram o local adequado para fazermos críticas e levantar polêmicas!" (depoimento de professor).

O depoimento dos professores nos leva a crer que os assessoramentos tenham esclarecido esta questão:

"O aluno, agora visto sob a pedagogia histórico-crítica, tem que ter uma visão global do mundo e uma resposta para seus questionamentos sobre as coisas e dificuldades que o cercam. O aluno pode mudar a sociedade a partir do entendimento de sua própria realidade e do que aprenderá na escola" (depoimento de professor).

"Na Escola Aberta tínhamos apenas a preocupação com a comunidade e com isto barateamos o ensino. No Currículo Básico avançamos no sentido de que devemos mostrar ao aluno muito mais do que apenas a sua realidade. Não

queremos negar esta realidade, mas lutar para conscientizá-los da condição em que vivem e como é possível melhorá-la" (depoimento de professor).

"Com o Currículo Básico passei a ter como ponto de partida a atual conjuntura e suas relações, para entender o todo e também a realidade próxima" (depoimento de professor).

Uma vez entendida por prática social o contexto amplo, histórico-social, nos questionamos se o professor da Rede Municipal de Ensino de Curitiba conseguiria, concretamente, estabelecer que grandes questões se colocam no âmbito da prática social e quais conhecimentos são necessários para resolvê-los ?

Sabemos que a formação, a nível de 2o. grau, do professor é precária. Recebe um ensino calcado na lógica formal, anteriormente referida, de modo que "ao invés de teoria/prática dinamicamente articuladas, o que adquire na escola normal são discursos e técnicas" (26).

Quando o professor chega à sala de aula, denota a heterogeneidade social e cultural, muito diferente dos discursos da escola que o formou e em "legítima defesa" aplica o que aprendeu:

um método que pretende ser capaz de "ensinar tudo a todos", obrigando-o a considerar os conteúdos como estáticos, desconsiderando a prática social.

Ocorre que os índices de evasão e repetência, bem como o nível de qualificação dos alunos são implacáveis e denotam que a ação pedagógica não tem sido capaz de manter a maioria dos

alunos na escola e quando os mantêm, retém-nos por vários anos na mesma série e, ainda, aqueles que conseguem sair pelo "funil" mal conseguem fazer as quatro operações ou construir um texto.

A educação no ensino público veio se distanciando, cada vez mais, da realidade. Além de desconsiderar o tipo de clientela a que se dirige, impondo a ela uma educação elitizante, muito distante de sua realidade, utilizando um aparato pedagógico (métodos, objetivos, técnicas, avaliação, planejamento, etc) que aparentemente justificaram sua existência.

Propostas pedagógicas vêm sendo concebidas por uma equipe, que as impõem ao professor, excluindo-o da definição dos objetivos do ensino. É importante que o professor visualize o todo e não apenas parte daquilo que vai ensinar.

Como trabalhador assalariado num modo de produção capitalista, ao professor cabe executar aquilo que outros conceberam.

Para aqueles que estão atuando na sala de aula, os objetivos assumem uma conotação abstrata e só adquirirão sentido quando situados num contexto social concreto.

Assumindo historicidade, suas relações com o tempo e o espaço, o ensino poderá vincular professores e alunos como agentes sociais de uma realidade concreta, síntese de múltiplas determinações. Isto significa que a sala de aula passará a ser um fórum próprio onde se dará a elaboração do saber e não apenas a sua transmissão. Não queremos afirmar que é somente na escola que este saber será produzido. Ele é produzido socialmente. Queremos, sim, resgatar a escola em sua especificidade que é a

de produzir, socializar o saber e seus meios de produção.

"...o meio em que é transmitido o saber significa a organização da escola em todos os seus níveis, incluindo o método de trabalho no interior da sala de aula" (27).

Os professores se angustiam com esta realidade, mas como já vimos, em ações isoladas não há como reverter este quadro.

Consideramos que neste caso a Rede Municipal de Ensino de Curitiba foi privilegiada com a ação conjunta, com o esforço coletivo, que se impôs pelo Currículo Básico. Os assessoramentos tiveram que negar, dialeticamente, a lógica formal que vinha se estabelecendo na prática pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e, ao mesmo tempo, implantar a lógica dialética e, conseqüentemente, o novo enfoque educacional que se impunha com toda sua reconceituação sobre conteúdo, forma, teoria, prática, etc..

"O professor vem sendo esvaziado do seu saber em conhecimentos das áreas básicas, tais como, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais - como também do seu "saber fazer" - das formas de agir que dominava e adotava na sua prática pedagógica" (28).

A Secretaria Municipal de Educação tinha consciência da afirmação acima, tanto que propôs para os assessoramentos " o aprofundamento do conhecimento das áreas de ensino no que se refere à relação conteúdo/forma" (29).

Diante do fato, de os assessoramentos não terem passado da fase de implantação, e só conseguir maior abrangência no último

ano da gestão Requião, podemos inferir que o segundo passo do método - a problematização - foi implantado apenas precariamente.

O depoimento dos professores nos auxiliam nesta afirmação:

"O professor tem feito, em sua prática, um pouco do tradicional e um pouco do novo. Faz o tradicional porque tem segurança para isto e também um pouco do novo. É o que podemos fazer diante das "pinçeladas" que recebemos nos assessoramentos".

"Na área de Comunicação e Expressão o que mais mudou foi a produção de textos, que agora são feitos pelas crianças. São elas que corrigem, com o auxílio da turma, a gramática do texto. Coletivamente elaboram textos. Isto me parece muito bom, mas, na prática, as dificuldades são inúmeras. Temos turmas muito numerosas que inviabilizam a correção coletiva e não entendi quando é que vamos ensinar a gramática."

"Nos sugeriram que saíssemos da sala de aula, aproveitando o que a região tem para oferecer. Assim fica mais fácil estudar Estudos Sociais e Ciências.

Confesso que ainda estou muito presa ao livro didático, ao planejamento".

Pelo segundo depoimento, percebemos o encaminhamento dos assessoramentos, no sentido de que os textos estudados tenham uma relação mais orgânica com as crianças e com a realidade em que vivem. A gramática bem como a ortografia serão ensinadas na medida em que as dificuldades, os erros e acertos surjam nos textos da criança.

O aluno não aprenderá a gramática dissociada do texto, obrigando-o a decorar verbos, etc. Ele vai compreender de onde sai e para que ela serve.

O texto dos alunos será uma das fontes para o professor aplicar a lógica dialética, de maneira que a realidade e a prática social sejam o objeto do diálogo entre alunos e professores.

Tratando-se de um método didático, entendido como um método de pensamento, a referida lógica é do "aluno com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais, transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador" (30).

Alunos e professores se relacionam com o conteúdo ou com o objeto do saber, ou com a prática social e é nesta relação que se efetiva a aprendizagem e que se explicitam as questões sobre o método didático.

À medida que o aluno produz seus próprios textos e numa ação coletiva os critica, enriquece-os. O professor terá condições, a partir daí, de articular as grandes questões que se colocam no âmbito da prática social e efetivar a aprendizagem. É fundamental a orientação do professor para que o aluno produza textos críticos, bem como, que o professor selecione textos nos livros, que permitam articular as várias áreas do conhecimento, bem como escola e sociedade.

Por exemplo, num texto em que o aluno escreve sobre as doenças que se proliferam entre as crianças na escola, o professor poderá articulá-lo aos problemas da saúde pública e o

atendimento deficiente que oferta à população, etc.

Para seguir a problematização, o professor deveria ser capaz de selecionar quais conhecimentos são necessários para resolver os problemas ligados à área de saúde neste país. Os professores entendem a necessidade da problematização e a importância do professor nesta fase. Quando na condição de aluno, nos assessoramentos, o professor busca um palestrista capaz de efetivar a problematização.

"Buscava palestristas que tinham a visão do todo, que tivessem a síntese de várias experiências para nos transmitir" (depoimento de professor).

O professor, capaz de elaborar e produzir conhecimentos adequados aos interesses e necessidades práticas dos seus alunos, depende, para realizar tal tarefa, do investimento que a mantenedora realiza para capacitação deste profissional.

"Qualquer tentativa, que não considere esse ponto, não tem respaldo concreto, pois, na prática, é o professor que decide como se realiza a aula, seja qual for a rede de ensino" (31).

Os assessoramentos caracterizaram concretamente este investimento. A efetiva implantação do Currículo Básico dependia também de farto material para pesquisa, bem como material didático, que, segundo os professores, permaneceram escassos nas escolas.

O investimento, aqui referido, deve abranger não só o aperfeiçoamento, mas um aperfeiçoamento sistemático, contínuo, bem como a garantia de horário para discussão e, ainda, material para pesquisa que assegure ao professor acesso fácil e

permanente ao saber historicamente produzido pelo homem.

Este método transforma o modo de distribuição do saber. Tradicionalmente o professor se apropriava do saber sistematizado por outros e os transmitia aos alunos. Com ele cabe a professores e a alunos sistematizar coletivamente o conhecimento, bem como produzi-lo.

Quando falamos em produção do saber entendemos que o "saber se dá no fazer".

Há um saber que é gerado na prática social e há instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

O saber sistematizado assume, então, o papel de "auxiliar na compreensão da prática para permitir sistematizá-la coletivamente, negá-la dialeticamente e transformá-la" (32).

Segundo Wachowicz, (33) para que se cumpra o terceiro passo do método ou instrumentalização, é necessário que tenhamos: "Um professor que sinta e saiba a prática social na qual vive bem como seus alunos; um professor ao qual a mantenedora da rede de ensino preste subsídios técnicos fornecendo uma seleção de conteúdos apropriados e, principalmente, um professor que detenha o saber fazer com os conteúdos".

Na Rede Municipal de Ensino desde o período Escola Aberta, as discussões se voltaram para a conscientização do professor, no sentido de perceber que trabalha com crianças das classes subalternas e que lhes vinha sendo imposta a transmissão acrítica de conteúdos desvinculados da prática social destes alunos.

Os conteúdos das escolas municipais estavam desvinculados da prática social em que se inseriam.

Com o Currículo Básico, a mantenedora fornece a seleção de conteúdos apropriados à Rede Municipal de Ensino. E é através dos assessoramentos que se concretiza a possibilidade da detenção, por parte do professor, do saber fazer com os conteúdos.

Os assessoramentos se propuseram a efetivar o passo da instrumentalização com os professores, de modo que eles se apropriassem "das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem" (34).

Esta exploração, no âmbito do trabalho pedagógico do professor, passa pelo distanciamento que ele vinha tendo na "organização do processo de trabalho pedagógico que vinha privilegiando a transmissão-assimilação do saber já sistematizado por uma minoria cabendo à grande massa dos professores o papel de simples executores e correias de transmissão" (35).

O professor vive a condição de explorado pedagógica, social, econômica e culturalmente. Seus alunos, das camadas populares, sofrem esta mesma exploração na medida em que recebem um ensino esvaziado de qualidade, acritico, desvinculado da realidade em que vivem.

O passo sugerido no método denominado instrumentalização, foi procedente nos assessoramentos, não apenas como um passo que o professor deve aprender para poder aplicar com seus

alunos, mas também para que o próprio professor aproveite este espaço, para se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social e, conseqüentemente, libertar-se da condição de exploração em que vive.

A aplicação do método, em todos os seus passos, se torna necessária na sala de aula e nos assessoramentos ou cursos de aperfeiçoamento.

Com a sistemática dos assessoramentos, o professor, quinzenalmente, retorna para debates com colegas e pessoal da Secretaria Municipal de Educação, munido dos entraves e avanços que obteve na prática em sala de aula.

No fazer pedagógico do professor, gera-se um saber que inicialmente é fragmentado e desarticulado. Os assessoramentos cumprem sua função, na medida que valorizam este saber de forma que ele se constitui no ponto de partida. O segundo passo dependeria da equipe da Secretaria Municipal de Educação, na medida que articula este saber que se dá no fazer, com o saber sistematizado de forma que este segundo auxilie o professor à compreensão de sua prática, permitindo sistematizá-la coletivamente, negá-la dialeticamente e transformá-la.

"Não basta apenas explicar, ordenar, perceber a prática de maneira mais orgânica e vinculada a determinadas teorias pedagógicas que a informam. É preciso ir além, é necessário compreendê-la para poder negá-la dialeticamente, em busca de sua transformação. O ponto de chegada é a própria prática, compreendida e negada dialeticamente, articulando-se uma nova prática, que procura avançar na direção pretendida" (36).

Quando chegar a este ponto o professor nos assessoramentos, passou não só pelo quarto passo do método, a Catarse, como também o quinto passo, chegando à prática social, agora entendida em suas múltiplas determinações.

Assessoramentos e prática em sala de aula são processos paralelos que articulam teoria e prática. A vivência do professor, nos assessoramentos, não é artificialmente relacionada à prática em sala de aula. A implementação do método é concomitante, nos assessoramentos e na sala de aula, durante todo o ano. Fica clara a idéia de processo, de movimento, de construção dialética.

"A educação não é estática, mas dinâmica, exigindo constante aperfeiçoamento" (depoimento de professor).

Na Catarse o professor nos assessoramentos e os alunos em sala de aula, efetivamente incorporam os instrumentos culturais que serão elementos ativos de transformação social.

Neste ponto há uma alteração qualitativa, provocada pela ação pedagógica na prática social. Professores e alunos, enquanto sujeitos desta prática social, chegam agora a um nível de compreensão que os possibilita serem sujeitos aptos a promover a transformação social, objetivo final que busca o Currículo Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CURY, Carlos R Jamil. Educação e Contradição. Ed. Cortez, SP, 3a. Edição, 1987, p.3.
2. Prefeitura Municipal de Curitiba. Currículo Básico: Uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira. PR, dezembro de 1988, Secretaria Municipal de Educação, p. 21.
3. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. Ed. Cortez, SP, 1984, p. 136.
4. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. Ed. Cortez, SP, 1984, p. 140.
5. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. Ed. Cortez, SP, 1984, p. 142.
6. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Civilização Brasileira, 6a. edição, 1986, p.156.
7. SAVIANI, Dermeval. Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, p.202, 8a. edição.
8. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. Ed. Cortez, SP, 1984, p. 155.
9. ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação - No. 11 - Ed. Cortez, SP, Ano 6, SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira. p. 17.

10. KUENZER e MACHADO, A Pedagogia Tecnicista. Artigo do Livro Organizado por MELLO, Guiomar Namó de, Escola Nova Tecnicismo e Educação Compensatória, Ed. Loyola, 2a. Edição, 1986, SP, p.44.

11. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Cortez Editora, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição. p.92.

12. SAVIANI, Dermeval. Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Ed. Cortez, SP, 1986, p.148, 8a. edição.

13. WACHOWICZ, Lilian Anna. Critérios para a Profissionalização do Educador no Brasil, Jornal da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná - Ano 1 no.001, Curitiba, PR, Setembro, 1981, p.8.

14. WACHOWICZ, Lilian Anna. Critérios para a Profissionalização do Educador no Brasil, Jornal da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná - Ano 1 no.001, Curitiba, PR, Setembro, 1981, p.8.

15. WACHOWICZ, Lilian Anna. Critérios para a Profissionalização do Educador no Brasil, Jornal da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná - Ano 1 no.001, Curitiba, PR, Setembro, 1981, p.8.

16. SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da Discórdia e o Fruto Proibido), Citado na Revista Educação e Sociedade, No.15, Agosto, 1983, Ed, Cortez, SP., p.122.

17. SAVIANI, Dermeval citado por LIBÂNEO, José Carlos.

Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, Ed. Loyola, 6a. edição, 1984, SP, p.20.

18. Prefeitura Municipal de Curitiba. Currículo Básico: Uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira. PR, dezembro de 1988, Secretaria Municipal de Educação, p. 21.

19. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1989, p.108.

20. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Cortez Editora, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição. p.92.

21. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1989, p.91.

22. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1989, p.92.

24. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1989, p.100.

23. Prefeitura Municipal de Curitiba. Currículo Básico: Uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira. PR, dezembro de 1988, Secretaria Municipal de Educação, p. 35.

24. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1989, p.100.

25. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1989, p.100.

26. KRAMER, Sonia. Melhoria da Qualidade de Ensino: O Desafio da Formação de Professores em Serviço, datilografado, 1989, p.3.

27. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na

Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.124.

28. CURY, Carlos Jamil citado por KRAMER, Sonia. Melhoria da Qualidade de Ensino: O Desafio da Formação de Professores em Serviço, datilografado, 1989, p.4-5.

29. Relatório da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, datilografado, maio de 1988, p.3

30. CHAUI, Marilena. citado por WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.96.

31. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.103.

32. MARTINS, Pura Lucia Oliver. Didática Teórica. Didática Prática. Para além do Confronto. Ed. Loyola, SP, 1989, p144.

33. WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1989, p.103.

34. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Cortez Editora, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, SP, 1987, 16a. edição. p.75.

35. MARTINS, Pura Lucia Oliver. Didática Teórica. Didática Prática - Para além do Confronto. Ed, Loyola, SP, 1989, p12.

36. MARTINS, Pura Lucia Oliver. Didática Teórica. Didática Prática - Para além do Confronto. Ed, Loyola, SP, 1989, p145.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esperamos ter conseguido, neste estudo, caracterizar o enfoque sistêmico dado ao treinamento de professores.

A realidade concreta estudada, ou seja, a do treinamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba absorveu este enfoque e, recentemente, (década de 80) vem negando-o dialeticamente, viabilizando em lugar do treinamento o aperfeiçoamento de professores.

A análise nos levou a concluir que o treinamento implantou-se na Rede Municipal de Ensino de Curitiba quando a sociedade brasileira vivia a ditadura militar. Daí as leis para a educação garantirem uma prática também autoritária no interior da escola. A concepção de educação tecnicista, gerada nesta época, subsidiou o enfoque sistêmico, a imposição da lógica empresarial à escola.

A abertura política, que se concretizou e vem se concretizando nesta sociedade, torna-a incompatível com práticas como as acima descritas. Não há mais como refrear a tendência à ruptura.

Quando, no início deste estudo, abordamos a Teoria da Administração, objetivamos buscar a raiz do enfoque sistêmico, imposto ao treinamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A teoria da administração objetivava atingir a empresa harmônica, onde o trabalho humano era automatizado. O trabalhador conhecia apenas parcela do trabalho, de forma que se

viabilizava uma equipe de planejadores, de homens que pensam e outra equipe, formada por aqueles que apenas executam, restringindo-se ao trabalho mecanizado. Detectamos terem sido estas características absorvidas para treinar professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Na imaginada empresa harmônica, ou a idealizada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, todos saberiam o suficiente a respeito de pouca coisa, submetendo-se servilmente aos controles daqueles que compreendem o processo no seu todo.

O treinamento, neste tipo de empresa, limitar-se-ia em adestrar, ou seja, em adaptar o homem ou o professor em uma função específica. Automatizando o trabalho humano, o homem raciocina menos e submete-se passivamente aos ditames dos chefes.

A Teoria da Administração condiciona a idéia de que o homem é um sujeito passivo, isto porque o tipo de sociedade a serviço do qual estas teorias se desenvolveram é uma sociedade de classes, onde alguns mandam e outros obedecem.

O trabalho se torna uma atividade forçada, é preciso então acompanhar o eterno treinado. Este é o enfoque da "Formação Permanente" ou "Educação Permanente", "cuja finalidade é acompanhar o eterno treinando até o fim de sua carreira, criando "ilhas de eficácia", de "especialização" (1).

A formação, a educação não se encerra na escola. A empresa, as entidades mantenedoras têm assumido crescentemente a formação dos trabalhadores. Esta formação não tem passado daquilo que sugerem as teorias da administração, ou seja, a transmissão de

limitados conhecimentos, habilidades e atitudes.

Constatamos que o treinamento surge como uma necessidade, porque é através dele que a empresa ou a entidade mantenedora conseguem cercear o trabalhador para atender apenas os interesses da empresa. A metodologia assumida pelo treinamento tem caráter ideológico. Como vimos na teoria da administração, métodos para o treinamento foram desenvolvidos para atender ao "marcante momento do desenvolvimento capitalista, aquele em que se torna necessário otimizar, acelerar a produtividade, motivar através de controles mais sutis" (2).

Afirmado que a metodologia do treinamento tem caráter ideológico, temos que assumir que isto se dá em qualquer caso. Queremos dizer que, na realidade, que nos propusemos analisar, neste estudo, não foi diferente.

O treinamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, "tem caráter tão ideológico quanto o da educação, pois ambos encarnam a herança social/transmitida" (2).

A análise dos relatórios da Secretaria Municipal de Educação e das leis do ensino, levaram-nos a entender que a metodologia utilizada para o treinamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, voltaram-no, por um bom tempo, para a preservação da hegemonia da classe dominante do capitalismo e do treinamento como adestramento.

Esta afirmação se confirma pelo caráter tecnicista da Lei 5692/71, pelas tendências escolanovistas e tecnicistas da educação municipal.

Consideramos a década de 80 como um marco histórico para a

educação nacional e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento de professores. Esta década foi marcada pela luta contra a dominação, contra o autoritarismo, contra a hegemonia dominante. Hegemonia que marcava a sociedade e a educação das classes trabalhadoras afastadas de um ensino de qualidade e comprometido com estas classes.

Neste período marcante buscou-se resgatar a educação como um ato político, objetivando

"combater a idéia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política... A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. E, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política" (4).

Afirmamos acima que a educação não se encerra na escola, e que é através do aperfeiçoamento que ela tem continuidade para o trabalhador.

A busca do resgate da educação como um ato político, na década de 80, atingiu também o aperfeiçoamento que é uma das formas que a educação assume.

Educação e aperfeiçoamento têm caráter ideológico e político pois ambos encarnam a herança social transmitida. "Pretender mudar o treinamento e sua visão de mundo e seus propósitos de controle de conduta é já falar de política"(5).

Concluimos, então, que o treinamento também é um ato político, portanto, não se restringe a um fenômeno estritamente técnico-pedagógico. Quando socializa determinado conhecimento e

para isto assume determinada forma de transmiti-lo, aí está, tanto conteúdo, quanto forma têm um comprometimento político-ideológico.

As concepções de educação estão sempre vinculadas a determinadas ideologias. As características escolanovistas e tecnicistas da educação municipal que pudemos detectar vinculavam-na a interesses adversos aos dos filhos das classes trabalhadoras, portanto, voltando-se contra aqueles à qual se destina. Era preciso resgatar o nível de ensino destinado às camadas populares, vinculando-o aos seus interesses. Este é um comprometimento político ideológico, que, como vimos, nacionalmente, consolidou-se na década de 80. Esta afirmação não significa que as tendências acima citadas estivessem sendo extintas para que novas tomassem seu lugar.

Não significa que o treinamento estivesse automaticamente tornando-se aperfeiçoamento, na medida em que novo comprometimento político-ideológico estivesse conquistando espaços.

"O desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas as suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes" (6).

Afirmamos que o treinamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desenvolveu-se coerentemente a políticas educacionais, em suas épocas. Como vimos, a tentativa de rupturas com modelos político-pedagógicos, comprometidos com as elites, inicia-se com a Escola Aberta e consolida-se com o Currículo Básico. Entretanto, esta perspectiva de superação, no

caso do aperfeiçoamento de professores, implica entendermos a necessidade de passarmos pelo adestramento, "não como objetivo final da luta, mas como forma de acirramento das contradições, de maneira a preparar o terreno para o amadurecimento das condições de desenvolvimento de uma proposta" de aperfeiçoamento radicalmente diferente " (7).

Diríamos que o treinamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba veio desde o seu início, exaurindo todas as suas energias, desenvolvendo ao máximo suas contradições. Caracterizou-se como adestramento até que na década de 80, mais especificamente na Escola Aberta, encontra manifestamente o desagrado dos professores, portanto desenvolvido ao máximo em suas contradições.

O Currículo Básico, encontra o terreno preparado para sua implantação pela viabilização dos assessoramentos, ou seja, do aperfeiçoamento e não mais de treinamento de professores, portanto radicalmente diferente do que até então se desenvolveu nesta área, na Rede Municipal de Ensino.

"Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte é preciso partir da situação atual " (8).

Partindo da situação que tinham, o Currículo Básico assume a pedagogia histórico-crítica e o aperfeiçoamento, como sistemas novos para poder mudar as condições da educação no município.

Para chegar ao novo, faz-se mister "o desenvolvimento das contradições, o processo através do qual evoluem, coletaneamente, a continuidade e a ruptura... a ruptura sairia de dentro da própria continuidade" (9).

O desenvolvimento das contradições, segundo Marx, não se desenvolve espontaneamente. Ele depende das "reivindicações e lutas da classe operária e (aquelas que também abrangem a educação) precisam estar articuladas com a tendência à ruptura, fortalecendo-a inclusive" (10).

Amparados nas afirmações acima, afirmamos que se houve mudanças com o Currículo Básico, elas não são mérito apenas da Secretaria Municipal de Educação, mas sim da articulação com a tendência à ruptura que, nacionalmente e também municipalmente, os professores travaram e travam dioturnamente, em suas lutas e reivindicações.

O Currículo Básico incorpora e nega as opções educacionais e também o encaminhamento para o treinamento de professores, desenvolvido até então na Rede Municipal de Ensino.

Ela desenvolve a categoria dialética da contradição:

"... a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais pré-existentes enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o enreda, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o "novo" recém-surgido, negam aquilo que os produziu.

Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva à que se conceitue o novo enquanto tal, como negação de uma negação. Justamente por ser uma negação quando visto na perspectiva de sua gênese, é que

aparece do ponto de vista da realidade atual como a "posição" de algo original. Assim o que existe porque é negativo (daquilo que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo agora se afirma existente) " (11).

Quando apontamos o Currículo Básico como representação do "novo", não pretendemos que o encaminhamento dado por ele ao aperfeiçoamento, seja tomado como modelo pronto, acabado, como uma receita a ser transposta para qualquer realidade. Não temos a intenção de que ela seja um receituário de "como fazer". Quer, antes, ser um convite para "pensar e criar o como fazer".

A instituição, que se proponha aperfeiçoar, terá que percorrer o caminho da incorporação e não da exclusão. "É preciso pensar por contradição". "Pensar dialeticamente implica pensar, num só ato mental, os elementos contraditórios que definem o fenômeno considerado " (12).

Assim, aqueles que como eu, buscam soluções para o aperfeiçoamento de professores, terão que entender que para cada conteúdo há uma forma.

Os aperfeiçoamentos não terão conteúdos estáticos ou acabados. A cada aperfeiçoamento novos conteúdos serão evocados, diante da prática social em que se inserem. Daí não haver sentido em buscarmos uma solução para o aperfeiçoamento de professores na "forma" ou num trabalho que se proponha a enumerar receitas ou modelos.

É preciso que aqueles que se propõem desenvolver uma ação progressista com relação ao aperfeiçoamento, antes de buscar

fórmulas, questionem o conteúdo que pretendem transmitir e a que interesses estarão servindo.

O assessoramento foi a fórmula encontrada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (gestão Requião), diante do conteúdo que se propunham socializar contido no Currículo Básico.

Neste caso, sem esta forma, não haveria transformação. Haja vista a gestão anterior, que não consegue adequar a forma ao conteúdo e, conseqüentemente, não obtém êxitos na implantação da Proposta Escola Aberta.

O Currículo Básico transforma os conteúdos, entretanto, eles poderiam estar transformados, mas se não garantissem a forma, (assessoramento) de mudança para o aperfeiçoamento, a transformação não se daria. Sendo que cada conteúdo assume uma forma, ressaltamos que os passos do método de ensino proposto (prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social), não são os passos que o professor vai dar em cada sala de aula, como uma receita a seguir:

"Há os que imaginam que há uma concepção dialética de educação corresponde uma pedagogia dialética e, por consequência, uma didática dialética. Assim pensando, esperam por uma nova didática construída em seu todo com regras claras e acabadas, prontas para serem aplicadas pelos professores em suas salas de aula. Nesta expectativa não se dão conta de que é precisamente a concepção dialética que desautoriza tal entendimento. Com efeito, é a concepção formal que implica uma correspondência direta e mecânica entre os vários níveis de compreensão e intervenção na realidade, isto é, no caso em pauta, entre a concepção geral de educação, a pedagogia e a didática. É também a concepção formal que estabelece uma contraposição mutuamente excludente entre os pólos opostos. Assim, contrapor de modo excludente

didática formal e didática dialética é permanecer no âmbito do pensamento formal. Com isso não se dialética a didática mas, ao contrário, formaliza-se a dialética" (13).

Os passos do método significam o trajeto geral que o conteúdo faz durante o ensino. Não é o professor que percorre estes passos com auxílios de algumas técnicas. É o conteúdo que faz este caminho. Cabe lembrar que o conteúdo é a prática social que por sua vez é a leitura da realidade. O método deve ser entendido como o caminho para a reflexão: do conteúdo da prática social (1o. passo), problematiza-se (2o. passo) este todo que nada mais é que análise, ou retirar as partes de um todo. A instrumentalização (3o. passo) é a aplicação. É quando o aluno começa a aplicar o que aprendeu na sua condição histórica. A catarse (4o. passo) é a elaboração ou expressão, neste ponto já se pode notar a transformação. Percorridos os passos temos ainda um todo, como de início; não temos partes, o método não se propõe partir do todo para as partes. Ocorre que decorridos os passos, este todo é pensado, portanto, qualitativamente diferenciado do todo inicial.

O método é um convite à reflexão que, por sua vez, é um processo.

As propostas político pedagógicas aqui analisadas denotam, claramente, o processo de continuidade e ruptura, que fica visível diante da análise da história da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Apenas para citar um exemplo, em 1977 as escolas municipais recebem o seu primeiro currículo, embasados

na teoria piagetiana. As dificuldades de implantação foram inúmeras, tanto assim que em 1979 o aperfeiçoamento dos Recursos Humanos foram definidos como "insumo crítico do processo educativo".

Nos anos 80, dando continuidade a este processo, busca-se implantar uma "nova" proposta para a educação municipal - Escola Aberta - e com ela a tentativa de promover maior participação da comunidade na escola, bem como a promoção de inúmeros cursos que buscavam conscientizar os professores sobre a inadequação dos métodos, livros didáticos, que vinham sendo amplamente utilizados nas salas de aula da Rede.

Incorporando esta reflexão e negando-a dialeticamente a gestão Municipal - 1986 a 1988 - concebe o Currículo Básico: cria os assessoramentos; implanta o horário permanência; realiza concurso público tanto para professores quanto para pedagogos, redimensiona a função do supervisor, administrador e orientador, agora entendidos como pedagogos; reinterpreta a participação da comunidade na escola, através do entendimento da ação educacional como mediadora, sem querer que a escola fosse retentora, capaz de agir diretamente na comunidade e promover a transformação social; valoriza principalmente, o professor e investe maciçamente em sua formação, via assessoramentos e horário permanência; esta gestão viabiliza a concretização, a implantação do "novo".

As propostas decorrentes deste processo de reflexão só conseguiram ser implantadas após as condições concretas estarem criadas. Estas condições não se efetivam em apenas uma gestão.

Elas carecem de tempo e garantia de continuidade, de forma a garantir a ruptura.

Retiradas as condições a que conseguiram chegar as gestões aqui analisadas, no que se refere à educação, de forma que a gestão que venha assumir o ensino no município não dê continuidade ao que já está posto, mas ao invés disso se contraponha a ela de modo excludente, teremos o desaparecimento da proposta.

É preciso que não cometamos o erro de julgar que as propostas não são válidas se as condições para sua efetiva implantação forem retiradas, antes mesmo de ter sido implantada.

Dizer que a metodologia adotada para o aperfeiçoamento de professores no município de Curitiba, no período de 1986 a 1988, não foi válida e é por causa disto que o Currículo Básico não chegou a ser implantado em sala de aula é, no mínimo, leviano.

Os assessoramentos significaram a forma que garantiram a implantação do Currículo Básico. Retirados os assessoramentos já não podemos mais analisar em que nível de implantação encontra-se a proposta. Dificilmente terá continuidade esta implantação caso os assessoramentos sejam extintos.

Neste trabalho, pudemos analisar até onde chegou, ou seja, apenas no nível de implantação, o Currículo Básico atingiu seus propósitos.

A gestão que sucederá a Requião, para superar as limitações desta última, não poderá desconsiderar os entraves que provocaram esta limitação para, a partir daí, produzir o "novo".

Este "novo" para o aperfeiçoamento de professores seria a superação do adestramento. No caso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba esta superação se iniciou com os assessoramentos.

O restabelecimento da relação entre teoria e prática, julgamos ser indicativo da referida superação. Ela tem sua dimensão prática, pois "enquanto a teoria serve de guia de ação, a atividade prática constitui o fundamento de todo o conhecimento. O homem se completa, se aperfeiçoa teoricamente, à medida que estabeleça esta relação sempre de maneira consciente" (14).

Aqueles que se proponham aperfeiçoar professores e não apenas adestrá-los, não podem julgar suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual. É necessário ao aperfeiçoamento o acesso aos conhecimentos que levem à compreensão científica do objeto em estudo, ou seja, a "compreensão dos princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência" (15).

Permitindo assim, um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão não apenas na "aplicação imediata de determinada técnica, mas na dimensão intelectual" (16).

Podemos concluir que o Currículo Básico pode ser considerado como uma proposta progressista, ou "nova", não só porque assumiu compromisso com as classes trabalhadoras, no sentido de levar-lhe o conhecimento científico, os bens culturais historicamente acumulados. Mas principalmente porque não ficou apenas à nível de discurso, nesta época é criada a

forma ideal para a implantação da proposta.

Fundamentalmente o Currículo Básico exerce a superação quando nega dialeticamente a lógica formal e em dois níveis: com os professores nos assessoramentos e com os alunos em sala de aula. A sala de aula com a pedagogia histórico-crítica, implantada através do Currículo Básico, é um local intimamente relacionado com a prática social, com a realidade concreta. Ela transforma-se num fórum onde se dá a elaboração do saber e não apenas a sua transmissão.

Sendo os assessoramentos periódicos, o professor vinculava a sua prática pedagógica com os conteúdos abordados nos assessoramentos. Desta forma, nos assessoramentos não ocorriam apenas a transmissão de conteúdos, mas sim a elaboração do saber. Um saber vinculado à prática social, à prática que ocorreu recentemente em sala de aula e que esteve repleta de conteúdos reais, concretos, nascidos na prática social.

Na sala de aula e nos assessoramentos coube a professores e alunos sistematizar coletivamente o conhecimento, bem como produzi-lo.

Os assessoramentos viabilizam ao professor o saber-fazer, com os conteúdos, bem como recuperam a dimensão intelectual do saber-fazer, restituindo-lhe a competência profissional (técnica e política).

O professor estaria em condição de romper com qualquer imposição por parte da mantenedora, que pudesse caracterizar a dicotomia entre teoria e prática em seu trabalho e no seu aperfeiçoamento.

Valorizamos, neste estudo o depoimento dos professores porque consideramos fundamental à implantação de qualquer proposta educacional a sua participação, o seu envolvimento. Não há como implantar uma proposta sem total apoio dos professores, porque, em última análise, é o professor quem garante a implantação.

Transformar a prática pedagógica é ação intimamente relacionada ao aperfeiçoamento de professores. Tendo em vista a valorização que damos ao professor, insistimos com aqueles que, como nós, se propõem superar o enfoque sistêmico, o tecnicismo, enfim o treinamento, que o façam com os professores e não por eles .

Para encerrarmos este trabalho, nos valeremos das valiosas sugestões dos professores, conseguidas durante as entrevistas, de forma que deixemos algumas "pistas" para aqueles que se propõem superar a caminhada difícil da educação pela trilha dialética:

- a baixa remuneração do professor, ocasionando greves e desmotivação para o trabalho, bem como a interrupção no processo pedagógico, caracterizam um entrave a ser superado.
- a remuneração do professor inclui não só horas com os alunos em sala de aula, mas também horas de aperfeiçoamento. É preciso garantir horários remunerados para a reciclagem. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, isto se viabilizou com o horário permanência e os assessoramentos.
- a periodicidade dos cursos de aperfeiçoamento, conseguidos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba com os assessoramentos, só

pode ser garantida sem prejuízo aos discentes. Para tanto é preciso que a mantenedora garanta a presença de professores auxiliares na escola, para substituírem os professores no horário de curso. Ao professor auxiliar também tem que ser garantida reciclagem de forma que dê continuidade ao trabalho do professor da classe, em sua ausência.

- a periodicidade dos cursos inclui horas de estudo a nível de escola. Para isto a presença do pedagogo estabelecendo uma relação de trabalho em que a crítica, a reflexão, a incorporação de novos conhecimentos e a discussão da prática possam resultar em transformação, é fundamental.

O pedagogo deixa de ser um controlador, para atuar em serviço. Ele passa a ser um promotor das reflexões, um auxiliar do professor na instância mais imediata de sua prática na escola.

Os debates, as reflexões, a troca de experiência, a nível de escola também não podem comprometer as aulas. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o horário-permanência, que acoplou os professores da mesma série, durante uma tarde, na própria escola, estando as crianças em aulas de Educação Física, Artes, etc, foi a forma que viabilizou o processo.

- a necessidade de aperfeiçoamento do professor é premente. Não há como negar os problemas a níveis de 2o. grau e superior, na formação para o magistério. O professor carece da vontade política das mantenedoras para aprofundar seus conhecimentos teóricos, vinculando-os à sua prática, tentando, ainda que precariamente, suprir sua formação inicial que é deficitária. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba o aperfeiçoamento de

professores ficou garantido tanto a nível de Escola, quanto a nível de assessoramento. A nível de Escola, além da presença do pedagogo, foi garantido material de consulta como o Jornal da Secretaria Municipal de Educação-Escola Aberta; além de assinatura de revistas ligadas à área educacional; apostilas; livros, etc. A nível de assessoramento pelas seguintes características:

- grupos pequenos (no máximo 25 professores);
- os grupos pequenos facilitaram a acomodação nas salas da Secretarial Municipal de Educação, num local central e de fácil acesso, possibilitando a participação maciça dos professores.
- substituição do enfoque sistêmico do treinamento e sua proposta de ensinar a técnica pela técnica, pela possibilidade de aliar teoria e prática. A periodicidade dos assessoramentos viabilizava o ir e vir dialético, subentendido na práxis.
- a periodicidade nos assessoramentos garantia a continuidade e aprofundamento dos conteúdos tratados.
- a participação não era obrigatória, evitando aqueles que apenas buscavam certificados. Garantiu-se o interesse efetivo dos participantes.
- os professores eram agrupados de acordo com as séries que ministravam aulas e na área do conhecimento que mais lhe interessasse.
- a capacitação dos docentes que ministram cursos é fundamental para garantir a qualidade dos mesmos. O órgão mantenedor precisa formar uma equipe de trabalho que possa assumir esta docência.

O aperfeiçoamento depende de um docente com profundidade

teórica e prática, que permita encaminhar críticas profundas à situação pedagógica, à postura política que está por trás das tendências pedagógicas.

Esta equipe tem que valorizar a prática docente do professor para poder superá-lo ou avançar a partir dela. Por incorporação negá-la dialeticamente.

- o assessoramento direto às escolas deve ficar a encargo do pedagogo. No caso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, dada a grande quantidade de unidades escolares, ficou inviável à equipe da Secretaria Municipal de Educação este procedimento. Por isto inverteram o processo, eram os professores que vinham a Secretaria, participar dos assessoramentos.

- a idéia de criar setores, escolas-pólo, infelizmente não se efetivou na Rede. Nos parece bastante viável este procedimento, descentralizando decisões e viabilizando o atendimento às escolas de acordo com suas reais necessidades.

- a definição de uma política-pedagógica é de competência do órgão mantenedor. Entretanto, isto não deve se viabilizar de cima para baixo. É preciso garantir o debate amplo da proposta, de forma que os professores possam contrapô-la, enriquecê-la, etc.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba os assessoramentos foram o fórum próprio para este debate.

- durante as entrevistas os professores reivindicaram a necessidade de familiarização com a proposta pedagógica, por parte dos professores novos. E isto antes de assumir as turmas.

- a escola deve receber o cronograma de cursos, com

antecedência, para que o professor possa escolher o curso de seu interesse. Os professores entrevistados, reivindicaram para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a alteração do critério para concurso de remoção. A possibilidade do professor conseguir remoção para uma escola de seu agrado é muito boa, mas a época que ela se realiza é o que precisa ser alterada. O professor precisa saber antes do término do ano para que escola vai e para que turma será designado, garantindo que se inscreva em cursos que subsidiem sua prática no próximo ano.

- cursos de aperfeiçoamento com uma semana de duração são bastante cansativos. A sugestão é que sejam distribuídos os dias com final de semana entre eles. Por exemplo: o curso se inicia numa quarta-feira e se prolonga quinta-feira e sexta-feira. Descanso no final de semana, concluindo-o na segunda e terça-feira. Pelo menos nos casos em que não há palestrista de outras localidades.

- a negação da prática, que está posta na realidade concreta, tem que ser por incorporação; o ponto de partida é a situação que temos, dela se procede a negação dialética, que pressupõe a incorporação, a negação e a transformação.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba o aperfeiçoamento se viabilizou partindo do treinamento.

Enfim, vinculamos a melhoria da qualidade de ensino, necessariamente, a uma revisão do conceito e das propostas de formação e aperfeiçoamento de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense, 1983, SP, p.45.
2. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense, 1983, SP, p.91.
3. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense, 1983, SP, p.92.
4. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia, Ed. Cortez, SP, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1987, 16a. edição, p.85 e 92.
5. ROUX, Jorge. Recursos Humanos e Treinamento. Ed. Brasiliense, 1983, SP, p.92.
6. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.130.
7. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.130.
8. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.125.
9. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.125-126.
10. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.126.
11. VIEIRA PINTO, 1969, p189. Citado por CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. Ed. Cortez, Sp, 3a. edição, 1987, p.30.
12. SAVIANI, Dermeval no prefácio de WACHOWICZ, Lilian

Anna. Q Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, 1989, Campinas, SP.

13. SAVIANI, Dermeval no prefácio de WACHOWICZ, Lilian Anna. Q Método Dialético na Didática. Ed. Papyrus, 1989, Campinas, SP.

14. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.129.

15. MARX citado por, MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.129.

16. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica Escola Unitária e Trabalho. Ed. Cortez, SP, 1989, p.129.

ANEXO I

Questionário Utilizado nas entrevistas

1- No período 1983/84/85, da Escola Aberta, os cursos de aperfeiçoamento ocorriam semestralmente e em grandes grupos.

No período 1986/87/88, do Currículo Básico, os cursos de aperfeiçoamento ocorriam quinzenalmente e em pequenos grupos e receberam o nome de assessoramento.

Qual a sua preferência na condução dos aperfeiçoamentos?
Por quê?

2- "Escola Aberta" foi a proposta de educação que visava à interação entre professor, aluno, comunidade.

A Escola assumiria o compromisso com os interesses das camadas populares, a partir da dimensão política da educação e seu processo de democratização.

"Currículo Básico" foi o documento motivador da proposta educacional, que, em última análise, visava a apropriação do conhecimento científico pela maioria da população que são sujeitos da transformação social.

A seu ver, a proposta Escola Aberta vem se complementar ou contrapor com a Currículo Básico? Em qualquer caso, de que forma?

3- Implantada a proposta Escola Aberta:

- suas atitudes como professor se democratizaram?
- seus alunos ficaram mais críticos e reflexivos?
- a comunidade conquistou um espaço efetivo na escola?
- os conteúdos passaram a ser ensinados a partir do que o aluno

trazia de sua realidade concreta?

4- Você recorda quais as questões fundamentais com relação à comunidade, aluno, professor e conteúdos que os assessoramentos levantaram para a implantação do Currículo Básico?

- O enfoque dado a estas questões alterou sua prática em sala de aula? Como?

5- Os professores aproveitaram os horários-permanência, para participar de cursos de aperfeiçoamento. Desta forma, abririam mão deste horário para corrigir cadernos ou planejar atividades. Fica, assim, comprovado seu interesse em participar de cursos.

A que você atribui tal interesse?

6- Como deve ser estruturado o aperfeiçoamento em sua opinião e com base em sua experiência?

ANEXO II
ESTATUTO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

ÁREA	ESPECIFICAÇÃO	CRITÉRIOS	CRÉDITO ATÉ
3. . A p e r f e i ç o a m e n t o P r o f i s s i o n a l	3.1. Freq. a Cursos de Trein. c/ ou Atualização, Aperf. relativos à função ou habilitação espec. com aproveit. e/ou frequência	3.1.1 Curso autorizado e/ou reconhecimento por Orgão competente, com duração mínima de 20 horas A cada 20 horas	50
	3.2. Conclusão de Curso Superior de Graduação	3.2.1 Curso na área do Magistério: a) Licenciatura Curta b) Licenciatura Plena	50 100
	3.3. Conclusão de Curso de Pós Graduação com aproveitamento.	3.2.2 Outro curso superior	50
		3.1.1. Curso realizado nos termos de Resol. no. 147/77-CFE em Instit de ens. super. aut ou reconhecida.	100
		3.3.2 Curso de Mestrado credenciado pelo CFE ou revalidade conf. Legis. em vigor.	350
		3.3.3 Curso de Doutorado, idem, idem	450