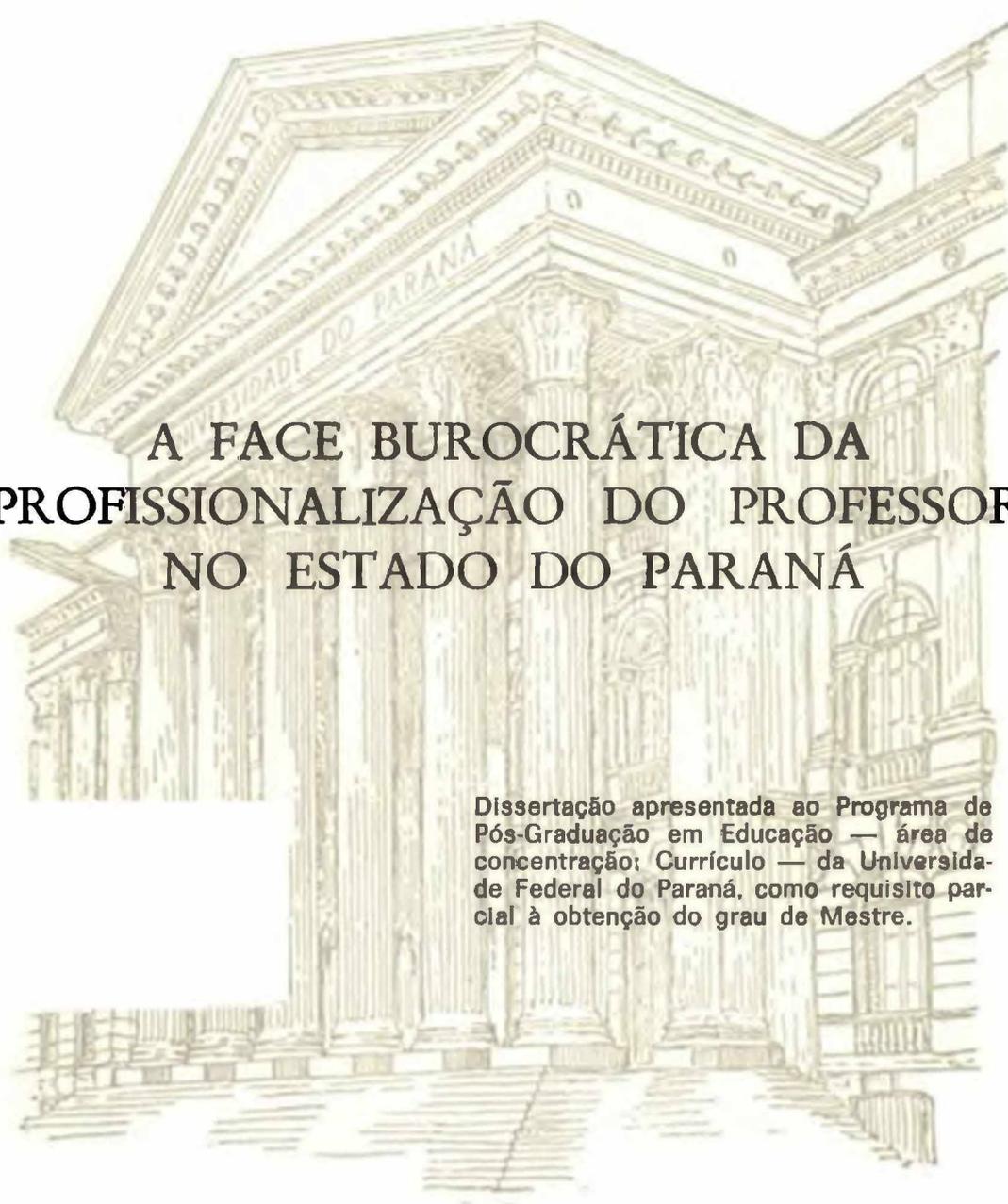


VERA LÚCIA PACHECO ARAÚJO



A FACE BUROCRÁTICA DA  
PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR  
NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — área de concentração: Currículo — da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA  
1991

VERA LÚCIA PACHECO ARAÚJO

A FACE BUROCRÁTICA DA  
PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR  
NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — área de concentração: Currículo — da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA  
1991

**ORIENTADORA**

**PRINCIPAL:** Professora Doutora  
Rejane de Medeiros Cervi

**CO-ORIENTADORA:** Professora Mestre  
Mary Therezinha Paz Brito

*Para aqueles, que já não estão  
mais neste plano, e que muito  
ajudaram.*

### *Agradecimentos*

*À minha especial amiga **Rejane** pela sua orientação e apoio.*

*A **Mary** pela amizade e colaboração.*

*Aos meus filhos **Vanize** e **Junior** pela compreensão.*

## S U M Á R I O

RESUMO.....	07
SUMMARY.....	08
I. INTRODUÇÃO.....	09
A. Objeto e objetivo do estudo.....	09
B. Considerações metodológicas.....	13
C. Delimitação conceitual da Abordagem.....	14
II. DESENVOLVIMENTO.....	16
A. Referencial Teórico.....	16
1. ESTADO E BUROCRACIA.....	16
2. A NOÇÃO INSTITUCIONAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	27
3. SISTEMA DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL.....	41
4. DIALÉTICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR....	53
B. Inserção Analítica.....	58
B.1. A educação no Paraná.....	58
B.2. O quadro normativo do sistema escolar em sua aplicação à profissionalização do magistério.....	69

III. RESUMO CONCLUSIVO.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
BIBLIOGRAFIA.....	104

## RESUMO

Este estudo analisa a medida de efetividade dos atuais dispositivos normativos que regem a profissionalização do professor do Ensino de I e II Graus no Estado do Paraná.

## SUMMARY

This study analyses the measure of effectiveness of the present normative devices that rule the professionalization of teachers of first and second degrees instruction in the state of Paraná.

## I. INTRODUÇÃO

### A. Objeto e Objetivo do Estudo

Entende-se por profissionalização do professor o processo de socialização do profissional do ensino que se realiza após a etapa de uma formação inicial e em razão da vinculação deste profissional no contexto do sistema escolar.

Este processo de desenvolvimento inclui toda uma gama de experiências diversificadas que reverte sobre a qualificação do profissional do ensino. Tais experiências podem se constituir em cursos, intercâmbios, pesquisas, relações com os alunos e outros professores, relações com a comunidade e outras instituições, enfim, atividades que, de algum modo, propiciem um crescimento pessoal profissional com repercussão na própria qualidade do ensino.

Este processo se dá, necessariamente, em um âmbito social coletivo. Isto é, o desenvolvimento profissional se faz à base de trocas sociais e pedagógicas específicas, que precisam em parte, ser previstas e articuladas.

A previsão da ocorrência de trocas desta natureza, bem como a sua articulação, não de constar de uma pauta política ampla, cujo fomento e concretização devem estar garantidos por instrumentos normativos estáveis.

No Brasil, e com a reforma de 1971, que reorganizou o Ensino de I e II Graus, a matéria referente ao profissional da educação - professor e especialista - merecem a atenção histórica mais destacada. No artigo 36 da Lei 5692/71, o legislador tornou explícita uma exigência específica, quando relacionou a obrigatoriedade da existência de um estatuto para estruturar a carreira do magistério em cada sistema regional (estadual, municipal, particular, federal).

Passaram-se vinte anos desde a motivação reformista e os Estados reestruturaram seus sistemas de ensino, dando variável espaço para professores e especialistas em educação. Normas se somaram e parecem apresentar um perfil mais ou menos consolidado sobre a profissionalização do professor e do especialista.

No Paraná, a Legislação que se aplica ao magistério, a partir da Reforma 5692/71, tem seu marco na Lei Complementar nº 7 de 22 de dezembro de 1976, a qual foi alterada e regulamentada no decorrer dos dez anos que lhe foram subsequentes.

No entanto, a existência de movimentos docentes e depoimentos espontâneos, além de indícios de baixa produtividade do sistema e da constatação de desvios funcionais constantes e de mecanismos burocráticos restritivos, dão a perceber que aquela profissionalização está longe de se realizar, pois nem o seu fomento apresenta garantia explícita nos instrumentos jurídicos.

Do ponto de vista da administração estadual, a preocupação com a profissionalização do professor e do especialis-

ta tem sido matéria eventual e apenas brindada com iniciativas de reciclagens estanques levadas ao sabor de modismos pseudo-acadêmicos (reprodução de discursos).

Aqueles profissionais que, individualmente, criam situações de aperfeiçoamento ou formação contínua são, praticamente, desconsiderados pelo sistema que, se de um lado autoriza afastamento e licenças respectivas, por outro, não provê o retorno apropriado da nova competência ao sistema.

O fato de quase nada estar pesquisado e divulgado sobre esta questão desperta atenção para uma reflexão e análise sobre a socialização do profissional da educação e suas exigências atuais.

Os estudos existentes sobre o profissional da educação são realizados pelas associações docentes e se fixam mais nas perdas salariais que no processo de qualificação do trabalho especializado.

No momento em que se constroem novas diretrizes e bases da educação há necessidade de uma avaliação da política da profissionalização do professor e do especialista em educação, em princípio, tendo como ponto de partida o que se reflete no quadro normativo.

A pesquisa realizada pretende instruir respostas à questão, tentando detectar o que há de concreto em termos de fomento, garantia, controle e absorção de experiências que incidem sobre o desenvolvimento profissional.

A indagação principal que norteou a nossa busca pode ser assim resumida:

"Qual a efetividade dos atuais dispositivos normativos no que se refere à profissionalização do professor que atua no Ensino de I e II Graus no Estado do Paraná?".

Entende-se por "efetividade" não apenas a indicação de mecanismos propiciadores de qualificação (formação, qualificação, atualização) mas a sua operacionalização em termos de absorção, proteção e acompanhamento do profissional qualificado no sistema.

Os dados levantados se concentram sobre o caso paranaense em sua esfera estadual, de vez que a dimensão deste sistema a nível de I e II Graus é claramente significativa.

Verifica-se que o Estado tem sob sua tutela 58,64% de matrícula total no ensino de I Grau e 72,25% na matrícula total no ensino de II Grau. Este perfil não deverá se modificar substancialmente na próxima década. Por isso mesmo, o contingente docente que corresponde à rede oficial paranaense impõe um cuidado político especial.

A complexidade da conjuntura brasileira e a dimensão reflexiva das finalidades da educação dentro de exigências modernas e democráticas que sugerem contínua inovação, justificam a preocupação para com a profissionalização do professor e a realização do presente exercício de visualização desta questão.

O nosso objetivo, portanto, é, analisar a medida de efetividade do mecanismo normativo (existência e operacionalização) que sustenta a intenção política e rege as expressões administrativas que viabilizam a profissionalização do educador.

## B. Considerações Metodológicas

O presente estudo está delimitado enquanto: caso paranaense, esfera pública, âmbito do I e II Graus e manifestação documental. Ou seja, a medida de efetividade da socialização profissional buscada na expressão normativa se limita, basicamente, no estudo analítico dos documentos existentes e vigentes, que regem a vida do professor no contexto do serviço público.

A constatação da inexistência, na atualidade, de estudos paranaenses voltados ao tema proposto, permite a exploração do próprio conceito de profissionalização, aqui destacado em seu sentido de processo "de qualificação profissional" na expectativa de uma burocracia estabelecida.

O tema da profissionalização do professor, mesmo que tomado apenas em sua manifestação jurídica atual, impõe um exercício de reconstrução histórica da própria formação daquele profissional, bem como do quadro normativo que expressa a política e orienta a administração dos recursos humanos no setor da educação.

O enquadramento maior do problema estudado reúne o conceito de Estado e Burocracia, por um lado, ao tratar da matéria que inspira a atuação dos integrantes do serviço público, e, por outro, fundamenta-se na aceitação da capacidade e direito de desenvolvimento dos agentes educacionais, enquanto seres culturalmente prematuros, e pessoal, social e profissionalmente considerados.

A descrição analítica da "medida de efetividade" se serviu de um confronto entre variáveis de profissionalização do professor e do especialista em educação e as condições idealmente oferecidas por este processo tal como se encontram formalizadas nas normas da carreira do magistério. Isto é, perseguiu-se o reconhecimento da valorização formal de qualificação profissional tal como expressos no Estatuto do Magistério e demais instrumentos legais complementares emanados na esfera estadual.

A dificuldade principal encontrada neste estudo se refere à imprecisão terminológica da legislação abordada, fato que passa a constituir uma das constatações da própria análise.

A ampliação do estudo da questão da profissionalização do professor é viável e desejável, não só porque existem outras realidades institucionais no Estado (rede particular, rede municipal) mas também porque é importante identificar a margem de esforço individual do profissional sua consciência do problema, sua visão das condições de superação, bem como confrontar suas reivindicações.

### **C. Delimitação Conceitual da Abordagem**

Os termos principais que delimitam o estudo realizado podem ser visualizados no esquema que segue:

- C.1. O objeto de Observação e Análise: a) a profissionalização do professor, entendida como processo

de socialização que se promove mediante experiências diversificadas de qualificação, aperfeiçoamento e/ou outros encontros, de valor individual (realização pessoal e desenvolvimento de competência técnica) e de valor coletivo (desenvolvimento da organização escolar e eficácia da ação educacional, enquanto tarefa social; b) normas de fomento, garantia - proteção, absorção, acompanhamento e controle do processo de profissionalização (Estatuto do Magistério).

C.2. Ângulo de Observação: burocrático, em sua expressão legal.

C.3. Área de Observação: Estado do Paraná, Ensino de I e II Graus, Serviço Público Estadual, Carreira do Magistério.

## II. DESENVOLVIMENTO

### A. Referencial Teórico

#### 1. ESTADO E BUROCRACIA

A questão da profissionalização do professor de escola pública passa, necessariamente, pelo reconhecimento e discussão da função estatal e burocrática. Ou seja, a profissionalização do professor se faz nos limites e em razão de um espaço social organizado e, no caso da perspectiva da presente dissertação, um espaço regido por regras de alcance coletivo público.

Assim, as regras que dão consistência à política dos quadros docentes na sociedade, e, por extensão, à própria profissionalização do professor (em sentido mais restrito em relação àquele que integra o sistema escolar mantido pelo governo) derivam de uma concepção de Estado e de sua política social mais geral. As regras do sistema escolar não são independentes de um contexto doutrinário e normativo superior. Pelo contrário existe uma racionalidade íntima que garante a correspondência entre os fins do Estado e a atuação de seus aparelhos.

Entretanto ao utilizarmos o conceito de Estado de Poulantzas podemos admitir que tal racionalidade pode servir

a contradições que não promovem um equilíbrio aparente entre as forças que configuram o poder da sociedade em sua feição estatal: o Estado é uma condensação de relações, de frações de classe (dominante) em campo e com processo estratégico, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que, ao mesmo tempo que se articulam, apresentam contradições e decalagens entre si. O Estado é um bloco de poder que, apesar de ser composto por frações de classe (não homogênea), possui e mantém uma unidade política de interesse dominante, logrado mediante a articulação de aparelhos relativamente autônomos, mas submetidos a um arranjo que garante a permanência de um poder estabelecido.

A concepção de Estado, de Poulantzas, torna-se mais provocadora quando ele a situa enquanto

"condensação material de uma relação contraditória, que não organiza a unidade do bloco político no poder desde o exterior, como que resolvesse pela sua simples existência, e à distância, as contradições de classe. Bem ao contrário, é o jogo dessas contradições da materialidade do Estado que torna possível, por mais paradoxal que possa parecer, a função de organização do Estado"<sup>1</sup>

A aceitação dos termos introduzidos por Poulantzas pode e deve ser feita com cautela, pois a questão sobre o conflito das classes sociais tem outras características na atualidade.

É a noção de Estado que nos conduz à noção de sistema político. Ao distinguir o "político" do "não político", SORAUF (1967) observa, em um ângulo progressivo, a instalação do sistema de controle social, que se dá ao nível mais amplo,

hierarquicamente mais abrangente, e dá substância ao sistema político:

"em todas sociedades, indivíduos e grupos estão em desacordo acerca das metas e direções das mesmas; acerca do modo com que esta sociedade deverá alcançar suas metas e àqueles que a formam; acerca da definição e observância das normas de conduta; e toda sociedade conta com certas instituições cujo papel é reduzir estas diferenças.

Ao nível do trivial, os árbitrios do protocolo e dos usos sociais podem fixar e impor a seu modo certas normas sociais; Em matéria de maior transcendência, os grupos religiosos, as associações étnicas, os sindicatos e as sociedades anônimas, famílias e clãs, e inclusive os grupos unidos pelo parentesco, podem determinar as metas e normas de conduta de seus membros.

De fato, podemos conceber uma incipiente hierarquia nestes sistemas normativos, de arbitragem, na qual, os que ocupam a posição mais alta contam com mais campo de ação e maior poder para impor metas e normas do que os que estão a eles submetidos. A este sistema de controle social que está ao nível mais alto da hierarquia lhe damos o nome de sistema político".<sup>2</sup>

As regras de profissionalização do professor, muito embora pertençam, enquanto conteúdo, ao sistema escolar - educacional, inserem-se em um sistema político maior e vão apresentar por tal contingência, valores de universalidade e qualidade de arbitragem final. Ou seja, as regras abrangem todo o ocupante de docência no sistema escolar governamental e, em alguns tópicos, como a questão da formação, abrangem todos os integrantes do magistério convencional na sociedade.

Quanto à condição de arbítrio final, o sistema político condiciona, emula, sanciona, legitima, enfim, o destino oficial do profissional escolar.

A aceitação da universalidade e da qualidade de arbitragem final do sistema político se traduz, na prática do sis-

tema escolar, pela obediência às prescrições legais. O sistema político assim constituído só é viável em condições sociais democráticas, isto é, em sociedades em que a especialização política extrapola o comando político de famílias, tribos ou clãs.

Nestas condições, o fenômeno político é expressão de um processo de dominação de caráter racional. Ou seja, segundo WEBER, o poder, sua instituição e perpetuação, enquanto finalidade "ideal" da ação política, deriva de ação de legitimação que se concretiza em tres eixos: dominação carismática, dominação tradicional e dominação legal. O vínculo dominação - sujeição

"que define o poder, apenas se realiza no contexto de um tipo ideal de organização político-administrativa - a burocracia, que, por sua vez, se baseia na especialização e organização racional e legal das funções".<sup>3</sup>

A profissionalização do professor enquanto processo permitido e potencializado pelo Estado, está determinada (formalmente) por regras estatuídas, pois, se revela, em suas coordenadas, o alcance sociológico que o mesmo Estado projeta para a educação em sua totalidade.

Por outro lado, o professor tem iniciativa e responsabilidade pelo mesmo processo de profissionalização desde que o Estado lhe permite auto-determinação. Ou seja, há um componente individual na busca de ascensão profissional do professor que é de caráter espontâneo, fortuito, subjetivo, avulso, que cabe ao Estado articular e, mais além, providenciar a sua inserção funcional (absorção da nova competência). Isto é, a

profissionalização do professor tem um alcance sociológico mais amplo, podendo o seu crescimento, o seu desenvolvimento e até a mudança de sua mentalidade interferir em mudanças sociais estruturais. Por este motivo, a sua profissionalização não pode acontecer independentemente de interesses, seja do Estado, organizado burocraticamente, seja de suas bases, que são, no entender hegeliano, e reafirmado por Gramsci, as instituições da sociedade civil, ainda que por oposição àquele (Estado).

Aqui dá-se realce ao processo de profissionalização do professor no bojo das exigências burocráticas do aparato estatal. Mais especificamente, identifica-se o mecanismo de ascensão do profissional da educação em suas regras básicas, isto é, nas determinações que integram o seu estatuto.

Dadas as implicações da questão da profissionalização com a burocracia, cabem destaques histórico - conceituais com relação a esta condição.

Historicamente os homens, à medida que passaram a se reunir em grandes grupos para atingir metas coletivas, enfrentaram novas e complexos problemas de organização.

Frequentemente, e em lugares diferentes, os métodos tradicionais de controle e coordenação de esforços de muitas pessoas sofrem problemas de adequação.

A existência de tais problemas e a necessidade de combinar e coordenar os esforços de um grande número de pessoas, já havia sido observada, em tempos remotos, por um historiador greco-romano, Dio Cassius- Referindo-se ao Império

Romano do primeiro século a.C., assim escreveu:

"A causa de nossas dificuldades é a extensão de nossa população e a magnitude dos negócios do nosso governo; pois a população abrange homens de toda espécie, não só no que se refere à raça, mas também no que se refere às suas habilidades, e tanto suas disposições quanto seus desejos são múltiplos; e o negócio do Estado se tornou tão vasto que só pode ser administrado com a maior dificuldade".

O desenvolvimento da burocracia representou uma importante solução para os problemas da grande organização. Neste sentido de eficiência, Robert K. Merton define burocracia como:

"estrutura social formal, racionalmente organizada, que envolve padrões claramente definidos de atividade nos quais, de uma forma, ideal, toda a série de ações se relaciona funcionalmente com os propósitos da organização".<sup>5</sup>

Esta definição sociológica contrasta nitidamente com o uso difundido dos termos "burocracia e burocrata" como epítetos políticos muitas vezes aplicada a órgãos e funcionários do governo, para os quais o estereótipo convencional é o funcionário imbuído de regras, que se esquivava às responsabilidades, envolvido em formalidades e preocupado com o serviço de rotina. Alguns cientistas políticos chegaram até a distinguir entre a burocracia, de um lado, e a administração honesta, eficiente e democrática, de outro, entre burocratas - gente desagradável e ineficiente - funcionários públicos responsáveis e dignos de confiança. A paixão pela rotina na administração, o sacrifício da flexibilidade à norma, a demora na tomada de decisões, e a recusa de fazer experiências, males inerentes à burocracia, conforme vários autores, encontram-se indubitavelmente, nos organismos burocráticos - públicos e parti-

culares - mas a eficiência e a fidedignidade desejadas nas operações de qualquer grande organização também são produto do que os sociólogos denominam burocracia. Uma tarefa da análise sociológica, por conseguinte, consiste em identificar não só as condições que produzem a rotina e a inflexibilidade burocrática, mas também as que conduzem ao desempenho eficiente no atingimento de metas coletivas.

Na mesma linha de Merton, pode-se, ainda, enfatizar a definição de Peter Blau: "a burocracia é o sistema social programado para realizar tarefas administrativas em grande escala, através da coordenação do trabalho de muitos indivíduos".<sup>6</sup>

Entende-se, portanto, que burocracia é uma forma de estrutura social que se encontra não apenas no governo mas também em muitas outras grandes organizações. Em larga escala, ela surgiu, provavelmente, pela primeira vez, como resposta a problemas de organização política e militar no antigo Egito, na China e na Roma Imperial, mais ou menos, ao tempo de Cristo.

Com o crescimento de organismos como a Igreja Católica, as corporações modernas, os sindicatos nacionais e internacionais, etc., - e com o tamanho e o âmbito cada vez maior das instituições educacionais, dos organismos filantrópicos, dos grupos profissionais e de tantas outras associações que se encontram na sociedade moderna, a burocracia passou a caracterizar, cada vez mais, a vida contemporânea.

O contato com as obras sobre Burocracia nos leva a afirmar que a difusão da mesma reflete-se de muitas maneiras e em todos os campos, e, com isso, uma proporção crescente de

peçoas acha-se empregada em posições burocráticas.

A burocracia, portanto, não é um fenômeno novo. Como já foi dito existiu no Egito, em Roma e ganhou maior expressão na sociedade contemporânea, convertendo-se numa instituição dominante.

A propósito do conceito de burocracia, vale retomá-lo em sua origem: "Etimologicamente, buro significa empresa, serviço ou lugar de confiança, ou autoridade outorgada por ato de alguém; e cracia - poder, norma, regra, poder diretor".<sup>7</sup>

Foi nas civilizações mais antigas que a burocracia surgiu com toda sua força, parecendo ser uma classe que administrava uma ou várias coletividades, explorando-as através do tributo. O Egito é um bom exemplo de um processo social onde uma burocracia surge de necessidades técnicas de coordenação e supervisão para deter o monopólio de um poder político que tem no faraó o seu símbolo máximo.

De modo similar ao ocorrido no Egito, pode ser constatado na China, na Mesopotâmia, no México.

Na China, o camponês não se organizava, apenas cultivava a terra segundo um plano elaborado por funcionários intelectualizados, que também controlavam a execução do plano. A burocracia monopolizava todo o conhecimento e o mantinha em segredo através de uma hierarquia rígida que controlava as informações.

Na época do filósofo Confúcio, a China era uma sociedade sobre a qual a burocracia reinava com toda sua intensidade; o Estado controlava totalmente a vida social; educação, festas, nascimento, mortes, através do exercício burocrático.

A obediência cega a superiores facilitava o exercício do poder burocrático que tinha na disciplina um aspecto fundamental.

A Rússia, conquistada por mongóis, utilizou métodos despóticos chineses. O governo criava as comunidades de aldeia por razões administrativas e fiscais. Toda a terra pertencia ao grão-príncipe e aos seus homens. Os camponeses pagavam tributo em cereais, mel, cera e outros produtos, pelo cultivo das terras. O grão-príncipe servia-se de um exército móvel, os boiardos, elemento de uma burocracia militar, e do clero, elemento de uma burocracia civil. Os boiardos participavam do conselho do grão-príncipe - a Duma, que tudo dirigia.

Estes elementos históricos evidenciam que os funcionários letrados chineses, os escribas, egípcios e o clero russo se constituem em exemplos reais de uma burocracia patrimonial, isto é, baseada na propriedade.

Nesta abordagem vale ainda ressaltar que a primeira burocracia em grande escala que se tem notícia surgiu no Egito com a tarefa complexa de construir e regular a canalização de águas através do país.

A história nos traz notícia, também, dos países que possuíam extensas fronteiras para defender, e que introduziram métodos burocráticos para possibilitar a organização de seus exércitos.

A instalação do sistema capitalista constituiu-se em um outro fator que veio favorecer a burocracia.

Entende-se por capitalismo, uma

"organização econômica em que as atividades de produção e distribuição, obedecendo aos princípios da propriedade privada, da competição livre e do lucro, conduzem a uma bipartição da sociedade em duas classes antagônicas, mas vinculadas pelo mecanismo de mercado: a dos possuidores dos meios de produção e a do proletariado industrial e rural".<sup>8</sup>

Neste sistema, a previsão de lucros e perdas pode ser dificultada pela arbitrariedade de tiranos, pela pirataria e principalmente pelas comoções sociais. A implantação de um governo forte como também a luta para derrotar governos despóticos são as estratégias que o capitalismo utiliza para garantir a ordem e a estabilidade.

É importante destacar que o sistema capitalista suscita ações governamentais eficazes e extensas, o que conduz a um padrão de burocratização, exigido, ainda, pelo tamanho das corporações. Por sua vez, os trabalhadores se organizam em grandes sindicatos, com complexos mecanismos administrativos. O sistema de livre empresa favorece, portanto, o desenvolvimento da burocracia no governo, nas companhias particulares e nos sindicatos. E é esta a tendência que domina a sociedade industrial.

Neste processo, percebe-se uma relação autoritária entre os que detêm ou representam o capital e os que vendem o seu trabalho. Ainda, à medida que se divide o trabalho, maior é o número de pessoas encarregadas de sua coordenação, acarretando com isso uma escala mais intrincada de funções diretivas submissas. Esta dinâmica torna densa a hierarquia nas organizações, dando margem à ampliação das funções administrativas: dos chefes de seção, dos gerentes, dos diretores até o

diretor superintendente que está subordinado a um chefe maior que detém ou representa o capital.

Deste modo a burocracia se consolida na produção e dentro do sistema capitalista. O trabalho coletivo é o mecanismo específico do período manufatureiro do capitalismo. Ele representa o trabalho simultâneo e sintonizado de muitos trabalhadores. O trabalhador coletivo (que não significa a simples soma de trabalhadores individuais) realiza diferentes operações que se entrelaçam no conjunto de seu processo de trabalho com exigências diversas. Este tipo de trabalhador possui todas as qualidades necessárias para levar a cabo o modo econômico da produção, pois nenhum indivíduo isolado teria no mesmo grau todas as qualificações para este fim.

Toda a divisão do trabalho é deliberada e conscientemente planejada de acordo com princípios burocráticos. Pode-se até dizer que é a lei da especificação de funções. Existe uma divisão pormenorizada do trabalho no processo de produção. A relação entre as pessoas é de "dominação" e as relações entre trabalho e capital são de exploração. Nesta relação de trabalho e capital é que se dá o valor, que Marx define como sendo o trabalho humano empregado e que produz toda a riqueza.

A profissão docente, enquanto componente do mercado de trabalho, corresponde, na atualidade, a uma etapa particular da formação do mercado capitalista.

No Brasil, a compra e venda do serviço docente evoluiu de um quadro onde a qualificação não constituía um requisito moldado formalmente para um mercado talhado na diversificação funcional e formativa.

Tal diversificação funcional refletiu a complexificação da organização educacional e a extensão de sua função social. Esta complexificação foi simultaneamente introduzida à medida da evolução da estabilidade ou institucionalização da escola. Assim a organização se consolida, se expande e se torna complexa em sua estrutura. Consolidam-se os laços jurídicos da instituição escolar e ela recrudescer burocraticamente.

## 2. A NOÇÃO INSTITUCIONAL DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A partir da consolidação dos laços jurídicos da instituição escolar e do seu recrudescimento burocrático, é que se instala a função do professor, ainda que não tão perfeitamente, no conceito genérico de profissão, que, em sua definição sociológica se apresenta com o seguinte significado: "... uma profissão está definida como tal, quando existe um corpo específico de conhecimento para atuar em uma realidade social e organizada".<sup>9</sup>

A competência exclusiva, ou seja, a reserva de domínio da profissão de magistério, embora esteja traçada sobre uma expectativa de saber científico, dá lugar ao uso de outras vivências que o consenso social acomoda e reconhece. Esta flexibilidade no reconhecimento do bom desempenho profissional inibe a restrição radical e os privilégios de exercício profissional adjudicados a uma formação específica. O auto-didata pode ser reconhecido pela sociedade mediante a concessão de "notório saber", ou de título máximo como "doutor honoris causa" (também aplicado diplomaticamente). Ou, simplesmente; o professor pode ser reconhecido como tal pelo simples motivo de

exercer o ensino.

Professor e professores. A profissão de professor difere de outras ocupações ligadas eventualmente ao ensino pela consideração de um conjunto de dimensões estruturais e atitudinais tais como as descritas por MOORE (1970) para uma definição genérica de profissão:

- "a) uma profissão se define como uma ocupação de tempo integral, ou seja, o profissional passa a viver da remuneração que se origina da atividade exercida;
- b) caracteriza-se, ainda, pela presença de profissionais que se destacam pela "vocação", ou seja, aceitam as normas e modelos apropriados e se identificam com os colegas;
- c) estes profissionais se organizam a partir da mútua identificação de interesses organizacionais distintivos, tendo em conta, sobretudo o controle sobre o acesso, a seleção, a projeção e a regulamentação dos participantes; adotando um código de ética que formaliza as normas de conduta dos mesmos;
- d) o desempenho competente da profissão supõe a posse de um corpo de conhecimento formal, introduzindo através de uma iniciativa teórica realizada pelas universidades (nas sociedades modernas);
- e) a profissão serve a interesses de uma clientela ou de uma comunidade, constituindo-se pois, em uma prática social;
- f) o profissional tem autonomia no limite de sua especialização e este dado sugere o desenvolvimento do corporativismo."<sup>10</sup>

Machado (1991) sintetiza ainda o trabalho de WILENSKY (1970) sobre o processo de profissionalização cujas conclusões derivaram de estudo comparativo sobre dezoito categorias profissionais. Desta pesquisa, deduz-se que uma atividade passa a ser considerada profissão, quando supera as cinco etapas seguintes do processo de profissionalização:

- "1. O trabalho se converte em uma ocupação de tempo integral em função de ser visto como necessidade social e ou de surgimento e am-

pliação do mercado de trabalho específico.

2. Criam-se escolas para formação e treinamento específicos. Subjacente a estes mecanismos, identificam-se um corpo esotérico de conhecimento específico.
3. Constituem-se as associações profissionais. Neste momento, definem-se perfis profissionais que dão a estes grupos uma identidade.
4. A profissão é regulamentada, definindo-se o "território profissional" que vai assegurar "monopólio de competência" não só do saber, mas, principalmente da prática profissional.
5. Adota-se um código de ética que vai preservar os "genuínos profissionais" pela explicitação de normas e regras para atuação na área profissional."<sup>11</sup>

As etapas descritas pelos autores estão sujeitas à evolução histórica social, e se reconhece a progressiva clareza do profissional docente quanto ao sistema escolar educacional.

Em trabalho aplicado à realidade brasileira, ESMANHOTO, já na década de 40, revia conceitos da profissionalização do magistério - requisitos de profissionalização, diferença entre profissão e profissão liberal, vocação e código de ética e indiscutivelmente úteis para a discussão atual, pelo que aqui se retoma:

- Requisitos de profissionalização do professor.

Tal como em outros setores da atividade humana, a profissionalização do professor supõe o cumprimento de três requisitos básicos: conhecimentos especializados, técnica de trabalho de comprovada eficácia e uma ética profissional que delimita direitos e deveres dos que atuam no campo específico.

- No que se refere aos conhecimentos especializados o professor recebia uma formação sistemática para atuar no campo educacional, realizada pelas Escolas Normais, Institutos de

Educação e Faculdade de Filosofia em Educação. Como suplemento àquelas que não tinham a formação sistemática para o magistério, as Secretarias de Educação e a CADES solucionavam esta defasagem através de cursos de atualização e aperfeiçoamento que, além de ampliar o seu conhecimento especializado propiciavam, também a emergência de uma consciência ética profissional. Hoje a Lei 5692/71 disciplina a qualificação de professores nessas condições mediante cursos e exames.

Uma vez que os professores passem a tomar consciência de seus direitos e deveres quanto à sua profissão, através de estudos e debates (especialmente, aqueles promovidos nas associações e sindicatos) tem-se a impressão que o magistério está alcançando a maturidade de sua consciência profissional e pode tomar definições mais explícitas sobre o seu "STATUS" social bem como situar-se melhor enquanto agente de transformação do desenvolvimento nacional.

Quanto ao conceito de profissão e "profissão liberal" Esmanhoto destaca que é necessário explicitar a diferença entre ambos, não somente para dar primazia ao primeiro porque o mesmo se caracteriza pela exigência de curso universitário e superior, e nem tão pouco para diminuir uma ou outra atividade humana, pois qualquer profissão é digna de nobreza, quando o profissional sabe dignificá-la. Entretanto, afirma que há grande necessidade de se aprofundar esta distinção.

Alguns autores usam distinguir "profissão" de "ofício", pois a primeira corresponde à expressão "profissão liberal", isto é, atividade humana altamente categorizada na sociedade, e a segunda significa um simples meio de vida, com objetivo único de auferir lucro. Geralmente, para estes auto-

res a expressão "profissão" é reservada para significar uma atividade que predomina o interesse social; e a expressão "ofício" é reservada para significar uma atividade em que predomina o interesse pessoal.

No entanto, Esmanhoto reforça uma oposição às distinções simplistas, destacando outros autores, como TRISTÃO DE ATAÍDE, para o qual uma carreira merece uma consideração mais digna quando os seus membros se envolvem com ela como uma vocação e não só como uma profissão ou um meio de vida. E ainda acrescenta:

"se toda a profissão é digna quando sabemos exercê-la com dignidade, há sem dúvida uma responsabilidade maior em escolher certas carreiras que lidam mais de perto com os destinos da humanidade como o sacerdócio, a medicina ou o magistério. Nelas, não é este ou aquele setor da vida que está em jogo e sim a própria vida. Há, pois, por parte daqueles que a exercem um grau tão alto de responsabilidade que faz titubear os mais decididos. E pede daqueles que a elas se entregam um verdadeiro espírito missionário."<sup>12</sup>

Sendo o magistério uma profissão definida como qualquer profissão liberal, caracterizada por uma formação superior, um interesse social e uma vocação, restam que se enfatize esta última.

A vocação para Esmanhoto, é considerada como uma inclinação natural, sensível, que leva o profissional a vencer os obstáculos e as dificuldades da própria profissionalização e lhe dá ânimo para o exercício da mesma. O magistério, pela própria condição de seu trabalho, não pode ser praticado sem a vocação. Segundo CHARDONIER, a vocação para o magistério pode ser geralmente notado por dois indícios: 1) quando se sente prazer em estar no meio de crianças ou de jovens; 2) quando se consegue facilmente fazer-se respeitar.

É a vocação, sem dúvida, uma semente que deve ser cultivada para produzir os melhores frutos, mas somente ela não realiza o sucesso de uma profissão. Para que se atinja o êxito profissional é necessário aprimorar a vocação e desenvolvê-la pela formação.

Com relação à valorização do profissional do magistério detectada por Esmanhoto pode-se observar que ainda é mantido um grande esforço na demonstração de seus ideais e das suas tradições e práticas mais elevadas. Para traduzir estes ideais e práticas em termos reais e de geral aceitação por parte dos professores, elaboraram-se os "códigos de ética" que servem não só de inspiração mas de guia para os que ingressam na profissão até os dias de hoje.

Indiscutivelmente, a construção de um quadro normativo que contenha todos os princípios que devem reger a conduta profissional do professor é uma tarefa bastante árdua. Mas o cumprimento do mesmo pela classe, revela uma força que reverte na aceitação e observância honesta de seus princípios.

No retrospecto que fez sobre o tema, Esmanhoto seleciona o que foi o primeiro esboço de um código de Ética Profissional dos Educadores, elaborado pela Ordem dos Educadores de São Paulo, no final da década de 50.

Constituído por 14 artigos, o Código dispõe os enunciados éticos classificando os deveres fundamentais, os deveres para com o educando, os deveres para com os colegas e os deveres dos dirigentes e colaboradores.

Dada a sua importância histórica, faz-se a sua transcrição:

## "Código de Ética Profissional dos Educadores

É dever de todo educador:

### I - Deveres Fundamentais

1. Exercer suas funções com zelo e honestidade, colocando-as a serviço do educando e do bem comum, sem permitir que prevaleça, sobre êstes, interesse particular ou de classe.
2. Zelar pelo respeito à prerrogativas de seu cargo e respeitar as de outrem.
3. Abster-se de fazer publicidade inexata ou tendenciosa.
4. Encaminhar ao Conselho de Ética Profissional, mediante comunicação assinada, conhecimento certo de ato praticado por Membro da Ordem dos Educadores, que viole qualquer dispositivo do presente código, respondendo pelas acusações infundadas.
5. Dar exemplo, no exercício de suas funções, de cumprimento à lei, abstendo-se da prática de qualquer ato que envolva a sua violação, assim ostensiva como disfarçadas.

### II - Deveres para com o Educando

6. Respeitar no educando a dignidade da pessoa humana dando-lhe exemplo de bondade, justiça e veracidade.
7. Ter sempre em mente, no exercício de suas funções, que o seu primeiro dever é o de educar, mais do que ensinar.
8. Ministrare o melhor ensino que esteja ao seu alcance e contribuir para o desenvolvimento da personalidade moral e intelectual do educando.

### III - Deveres para com os Colegas

9. Tratar os colegas com urbanidade e respeito, independente de sua posição, opinião ou crença.
10. Esquivar-se, perante terceiros, de discussão que possam gerar desprestígio próprio ou de qualquer educador - não configuradas como tais as informações tendentes a repelir ou positivas alegações de faltas praticadas.
11. Abster-se, no exercício de suas atividades, de competir por meios desleais ou menos recomendáveis.

### IV - Deveres dos Dirigentes e Colaboradores

12. Envidar todos os esforços no sentido de dar (ao dirigente) colaboração leal e honesta, contribuindo para o prestígio de sua autoridade.
13. Dar ao educador dirigente, assistência aos seus colaboradores, defendendo-os de injustas acusações, e não os induzindo à prática

de qualquer ato ilegal ou contrário à ética.

14. Respeitar os direitos da família e empenhar-se para estreitar e harmonizar as relações entre o lar e a escola".

Tal como se observa, este Código se restringia ao cuidado e disciplinamento das relações interpessoais dos envolvidos no processo escolar, mesmo quando se referiu aos deveres dos dirigentes e colaboradores, deixando de projetar uma conotação mais ambiciosa para o próprio processo de colaboração e manutenção do prestígio do professor.

Em tempos anteriores, quase vinte anos passados, a Associação Nacional de Educação Norte Americana já havia aprovado um Código de Ética dos Professores com temas muito mais sugestivos no que se refere à profissionalização. Se não vejamos:

Código de Ética dos Professores Norte Americanos, aprovado em julho de 1941 pela Associação Nacional de Educação:

#### **Preâmbulo**

Acreditando: Que a verdadeira democracia pode ser alcançada por processo de educação pública gratuita, facilitada a todas as crianças e a todo o povo;

que os professores dos Estados Unidos da América do Norte têm grande e consciente responsabilidade em moldar as idéias das crianças e da juventude;

que essas responsabilidades requerem o serviço de homens e mulheres de altos ideais, de educação ampla e de profundo conhecimento humano afim de que as finalidades de educação democrática possam ser realizadas de forma mais completa, e que o bem estar da profissão possa ser promovido;

que os professores possam observar os seus métodos apropriados de conduta nas suas relações profissionais; a associação nacional de educação da América do Norte propôs este código de ética para os seus membros.

A expressão "professor" usada neste código abrange-

rã todas as pessoas diretamente ocupadas em trabalhos educacionais, tanto administrativo como de supervisão.

Este código é constituído por 4 artigos que dispõem sobre Relações para com o aluno e o lar; Relação para com a vida cívica; Relações para com a profissão e Comissão de Ética Profissional.

Deles, cabe destacar o disposto no Art. III que trata das relações para com a profissão e cujo teor se apresenta altamente sugestivo para a profissionalização do professor. Ou seja, o desenvolvimento profissional se constitui com o compromisso ético do professor. Vejamos mais alguns enunciados:

**"Serão 1.** Cada membro do magistério deve sentir-se digno da sua vocação, em todas as ocasiões, e deverá elevar a importância dos seus serviços para a sociedade. Por outro lado, não deve aproveitar-se da função que exerce para fins pessoais.

**Seção 3.** É um dever do professor manter sua própria eficiência através de estudos, viagens e outros meios que o possam conservar a par do movimento educacional do mundo. (o grifo é nosso)

**Seção 4.** Todo professor deve ser membro de uma organização profissional do local - nacional ou estadual - e deverá participar ativamente da mesma, porém, sem egoísmo. Desenvolvimento profissional e da sua personalidade são os resultados naturais desta atividade. (o grifo é nosso) Os professores devem evitar organizações rivais e competições divisórias que possam enfraquecer a causa da educação.

**Seção 5.** Embora não limitando seus serviços em razão de salários pequenos, os professores devem insistir por um salário compatível com as necessidades que lhe são impostas pela sociedade. Não devem conscientemente estabelecer salário como concorrência, ou concordar em aceitar ordenado menor do que aquele determinado pelas tabelas. Não devem procurar novos empregos com o fim exclusivo de forçar o aumento de seu salário; do mesmo modo, os dirigentes de escola não devem, para dar aos professores eficientes ordenado merecido, esperar que outras autoridades escolares os forcem a tal.

**Seção 7.** Uma vez que a competência do professor deve ser o único fator para aproveitamento e promoção, o uso de pedidos para admissão ou outros favores é contra a ética.

**Seção 11.** Os dirigentes escolares devem encorajar e favorecer a elevação profissional de todos os professores, promovendo-os ou por outros meios apropriados de reconhecimento. Os dirigentes escolares que deixam de recomendar um professor de valor para uma melhor situação fora da sua escola, porque não desejam perder seus serviços, estão agindo contra a ética.

Com a referência complementar das normas éticas, compõe-se finalmente o quadro burocrático da profissionalização do professor. Regras de competência técnica mais regras de moralidade vão reger o processo de desenvolvimento profissional. A vocação, como componente da condição profissional, é dado que não se submete a definições regulamentares. Ou seja, é um dado "hors concours" e, de qualquer modo, um tanto polêmico, embora se possa reconhecer uma interferência residual de sua existência sobre a conformação da competência e do desvelo do professor.

No início da década de 60, a Conferência Internacional de Instrução Pública, promovida pelo Bureau Internacional de Educação, aprovou a Recomendação nº 55 (1962) sobre o aperfeiçoamento de professores primários que retoma a questão já anteriormente interposta pela Recomendação 36 (1953) que tratou da formação dos professores.

O teor destas Recomendações é amplo e integra indicações políticas que não parecem terem sido concretizadas em nosso País, co-signatário da importante declaração legal naquela oportunidade.

Vale retornar aos seus enunciados originais para aferir o descaso político de que foram alvo.

Em seus artigos 55 a 64 a Resolução 36/53 põe em destaque os seguintes pontos:

55. Conveniência da tomada de todas as medidas necessárias para prover o aperfeiçoamento do professor em todo o decorrer de sua carreira, para que este possa estar em dia com as novas teorias e as novas técnicas.
56. Necessidade de organização de um sistema de aperfeiçoamento profissional, principalmente para aqueles que não possuem uma formação inicial completa.
57. Entre os benefícios usufruídos pelos cursos de aperfeiçoamento, estão: o aumento de eficácia, o encorajamento moral e as possibilidades de promoção na carreira.
58. Quaisquer que sejam os meios empregados para desenvolver o aperfeiçoamento do professor conferências, lições-modelo, grupos de discussão, estágios de estudos, cursos de férias, cursos por correspondência, transmissões radiofônicas, etc. - estes devem estar organizados cooperativamente entre a inspeção escolar, a direção e o corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica e as associações docentes.
59. Na impossibilidade da organização de programas de aperfeiçoamento, as autoridades escolares devem subvencionar iniciativas das associações docentes e de outras instituições e agrupamentos de reconhecida competência.

60. O aperfeiçoamento profissional deve ser favorecido por facilidades, tais como, férias, alojamento, etc., especialmente no caso dos professores rurais.
61. Encorajamento para constituição de grupos de trabalho e círculos de estudos pelas instituições e agrupamentos referidos no item 59.
62. Concessão de um número suficiente de bolsas para viagens de estudo-individuais ou coletivas, no País ou no Estrangeiro - que elevem o nível profissional dos professores, alarguem sua visão com respeito aos problemas escolares e estimulem o aperfeiçoamento de seus métodos, além de estenderem tais benefícios aos demais colegas.
63. Intercâmbio Internacional de professores.
64. Destaque para a ação de bibliotecas de escola, de bibliotecas circulantes, de estabelecimentos de formação pedagógica, de centros de documentação e de órgãos de pesquisas, no sentido de encorajar a publicação de obras e periódicos, bem como a sua aquisição e consulta, de modo a permitir que o professor acompanha a evolução das ciências da educação e se renove.

A indicação de processos institucionais que levam à profissionalização do professor foi inaugurada no âmbito dos Estados Americanos pela declaração aprovada na Primeira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada no Panamá, em 1943:

"...Considerando que o professor é o obreiro da cultura, de cuja abnegação e sacrifício depende o futuro espiritual do Continente, que, por consequência, deve ser revestido de dignidade inerente à função que exerce, e de garantias essenciais ao seu desempenho, fundamentado num sistema progressivo de remuneração, recomenda:

1. Que se adotem, como direitos mínimos dos professores americanos, os seguintes princípios:
  - a) estabilidade nos cargos obtidos por concurso ou por outro meio legal, e obtenção de garantias administrativas adequadas, no que se refira a transferências, remoção e sanções;
  - b) critério que determine a carreira do magistério;
  - c) promoções de acordo com os critérios fixados na carreira;
  - d) vencimento mínimo que assegure vida condigna ao professor e escala de vencimentos com aumento periódico;
  - e) facilidades para o aperfeiçoamento profissional;
  - f) regime de aposentadoria".  
(os grifos são nossos).

A noção institucional da profissionalização do professor é relativamente recente, quando comparada com a de outros grupos profissionais. Na verdade, como lembra QUINTANA, a ocupação com a educação (magistério) apareceu como expressão "secundária e lateral", fenômeno que pode ser interpretado pelo fato de que o professor original foi "um escravo, um cavalheiro, um erudito, um estudante, um clérigo fracassado ou um artista".<sup>13</sup>

QUINTANA cita LAMBERG, ainda, para observar que o magistério apareceu com a sociedade industrial, que com sua necessidade de formação e instrução, institucionalizou uma organização escolar relativamente independente e deu lugar ao aparecimento do professor profissional, que não é outra coisa que um professor, que tirou daquelas outras profissões, sua fun-

ção especial de formar e instruir. Esta condição faz com que o professor seja algo mais que um professor e, freqüentemente, apele para a sua segunda natureza. Sobretudo no ensino médio e superior, encontram-se professores que são, em primeiro plano, profissionais de diversos ramos.

Como já dissemos, o exercício docente é uma atividade social que se enquadra em um sistema de divisão do trabalho e é tal característica que para QUINTANA, o qualifica inicialmente como profissão.

O conceito de profissão no campo da educação implica na consideração das referências já descritas no início deste capítulo e, além delas, na exigência de formação permanente e de investigação que dão base científica segura à atividade docente.<sup>14</sup>

A conotação "liberal" aplicada à profissão docente está analisada por WÖHLER, segundo o qual:

1. As relações sociais entre professor e alunos se acham livres de expectativas emocionais.
2. Nas relações sociais só conta o papel do professor derivado da função da escola.
3. As relações entre professor e alunos se fundamenta em umas normas generalizadas.
4. O aluno é julgado só pela aprendizagem que realizou.
5. O professor deve se orientar pelos interesses da coletividade.

Teoricamente, pois, na visão deste autor, o magistério é exercido com independência, obedecendo a normas auto-instituídas. Na prática, contudo, sabemos que o professor está submetido a pressões sociais e enquadramento político-administrativos de impacto nada desprezível.

### 3. SISTEMAS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

A história dos sistemas de formação do magistério acompanha implicitamente a evolução e consolidação das estruturas escolares. Pode-se demonstrar que a questão da profissionalização do professor e outros especialistas dentro do sistema estiveram dependentes da própria institucionalização e profissionalização da escola e de sua administração, melhor dizendo, de sua burocratização.

Por sua vez, a escola, sofreu os influxos da sociedade, ainda, que se reconheça a sua autonomia relativa ou o seu atraso em relação aos requisitos e demandas sociais.

Assim é que, revendo o quadro da educação brasileira fica ratificado o entendimento genérico de que os sistemas educacionais, embora possam exercer certa influência sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. As características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu desenvolvimento histórico, suas transformações sociais, a luta pelo poder político. Toda educação se explica em uma situação social determinada e as metas educa-

cionais, a política da educação e a orientação do ensino, traduzem inequivocadamente o momento histórico.

A evolução da educação brasileira apresenta diversidades e desigualdades em seu rendimento. Há uma extrema precariedade quantitativa e qualitativa no sistema de ensino, descontrados esforços para sua expansão e adequação e, sobretudo, muita demora por parte da sociedade e do Estado em considerar a relevância da função do professor.

Observa-se que nossos primeiros governantes, ainda, na época colonial, não tiveram responsabilidade direta com a educação popular, delegada que esteve, em caráter amplo, à ação dos jesuítas.

Como diz Pires de Almeida, enquanto o governo da metrópole se consagrava às conquistas materiais:

"confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país, quer convertendo os indígenas, ou então, se dedicando a um trabalho mais árduo e ingrato, cheio de dificuldades e tenazes oposições: manter a fé dos colonos e seus descendentes nos limites da moral, da justiça e humanidade".<sup>14</sup>

É o mesmo Pires de Almeida, quem, em 1900, observa que, embora as opiniões dos historiadores possam divergir, especialmente aquelas que se opõem à instrução confessional, seria uma "injustiça clamorosa desconhecer o poderoso concenso emprestado pelos jesuítas à instrução pública do Brasil".<sup>15</sup>

Com a intervenção de Pombal, em 1759, expulsando a Companhia de Jesus e destituindo o sistema existente, projetava-se um novo plano de organização pedagógica que, entretanto não

se consolida, apenas dando lugar à instrução de "Aulas Régias". A função do magistério, entendida como sacerdócio ou missão, fica nas mãos de pessoas leigas, contratadas por um salário muito inferior a qualquer outra profissão, primária ou secundária da época. Mesmo assim, em 1775, um ato do Governo declarava "privilégios e homenagens aos professores régios, em razão da nobreza de seu ofício".<sup>16</sup>

No início do século passado (1808) é visível a organização de um sistema de ensino para atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico burocráticas. Criam-se escolas de ensino superior, e as elites recebem o estudo em casa, como ensino privado. Ficam acentuadas tendências de um ensino acadêmico e um grande desenvolvimento das artes, estudo este, completamente privativo das classes mais elevadas, longe do atendimento das necessidades do povo.

O problema da educação escolar permaneceu, até a Proclamação da República, à mercê das medidas ora centralizadoras ora descentralizadoras, e, neste ambiente de instabilidade, e em consequência, não variou a pequena força da figura do professor. A expansão da rede escolar jamais significou a expansão dos quadros de magistério dentro de critérios mais ou menos profissionalizados. Pelo contrário, o problema do magistério representava.

"autêntica tragédia que encheu de lamúrias os relatórios ministeriais ou provinciais e os anais parlamentares. A mesma Lei de 1827, prolongando a linha esboçada nos dias de Pombal, cristalizava a característica de propriedade dos cargos docentes, ao estabelecer que 'os provimentos dos professores e mestres serão

vitalícios... e só por sentença poderão (eles) ser demitidos. Ao mesmo tempo, reconhecendo com objetividade que muitos não tinham 'a necessária instrução' dispunha com indiferença que esses deveriam 'instruir-se em curto prazo, e a custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais'. Daí por diante tudo o que aconteceu ou deixou de acontecer ficou desdobrado neesses dois pontos e grande era o seu desinteresse pela formação do magistério".<sup>17</sup>

Frente a este quadro, o máximo que se fez, segundo o historiador V.Chagas não foi além do que regular a admissão de professores (e não prepará-lo para exercer sua função) sob condições óbvias de maioria e moralidade, às quais se acrescentava inespecífica exigência de capacidade.

Nas escolas do governo, esta capacidade era verificada mediante concurso.

Havia, ainda, uma solução supletiva para superar a insuficiência do quadro docente no âmbito da instrução primária: estudantes de escolas públicas, maiores de 12 anos, com aproveitamento distinto nos exames e em "concurso geral" integravam a classe de "adjuntos" com possibilidade de nomeação ulterior, após os 18 anos, caso fossem reconhecido os "bons serviços" e ocorresse vagas nas cadeiras.

Valnir Chagas lembra, também, que as escolas particulares, por serem autônomas na contratação de seus professores e, ainda por estarem submetidas a uma inspeção cujo objeto de preocupação se limitava a questões de "higiene e moralidade", não apresentavam um cenário melhor com relação aos seus professores.

A realidade do ensino secundário mostrava-se mais grave. Aí, o exercício docente "se constituía como uma atividade

de transição para posições mais sólidas e compensadoras."<sup>18</sup>

No entanto, declarada a Independência, houve da parte dos constituintes notável empenho em dar maior desenvolvimento ao ensino do povo. Punha-se a educação em termos de "direitos", a educação como empreendimento do Estado. Surgem os cursos jurídicos e em seguida, impulsiona-se o ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II.

A Lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que "em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populares, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias". Proposta bastante liberal, teve escassos frutos, entretanto, devido à grande dificuldade de se encontrarem pessoas habilitadas para o ensino.

Durante a Regência, com o Ato Adicional, 1834, nota-se que a situação começa a mudar. Há um grande empenho das autoridades na difusão do Curso de Formação de Professores. Criam-se as primeiras Escolas Normais do País, a de Niterói 1835, a da Bahia 1836, a do Ceará 1845, com um curso de dois anos e a instrução primária de agora em diante só poderá ser realizada por normalistas.

Os registros dão margem a se entender que havia grande interesse em que o ensino ficasse em mãos de pessoas preparadas.

"O mestre é tudo na escola, diz o inspetor geral da instrução, Dr. João Francisco de Souza Franco, deve ser instruído e prático. Três elementos são necessários à formação do professor: escola normal, conferências pedagógicas, boa recompensa pecuniária... É justiça reconhecer que, em geral, os professores fazem quanto podem mas não podem muito".<sup>19</sup>

No Paraná a primeira Escola Normal foi fundada em 1876, mas na verdade, trinta anos após, o Estado contava apenas com 3% do magistério de 1ª a 4ª séries, habilitado, por Escola Normal. O restante não era habilitado pois as meninas formadas que iam trabalhar eram tão somente aquelas que realmente necessitavam de trabalho muito embora a função do professor fosse considerada um exercício tão importante socialmente e tão nobre enquanto trabalho, existia citações contraditórios sobre a profissionalização que persistem até hoje, como: "não se pode esperar que um bom professor esteja preocupado com reivindicações materiais". O que vem reforçar mais uma vez, o consenso da época de que a profissão do magistério deveria se constituir em sacerdócio.

O ingresso na carreira do magistério era através de convites. Convites que faziam às pessoas que desejassem ingressar no serviço público de alguma maneira. Este professor era encaminhado ao interior, onde ele próprio além de exercer sua profissão, encarregava-se de alugar uma casa para funcionar a escola, providenciava o mobiliário, como também, após a aula limpava as salas. Era o mestre escola dos primeiros tempos. Era aquele que exercia uma função precária numa sociedade totalmente desorganizada.

Tal situação vai ser alterada, no decorrer dos tempos e a Escola Normal vai passar por diversas transformações, mas, ainda, não vai conseguir atingir os fins que a inspiraram.

Segundo as palavras de Brasília Machado, 1885,

"A escola normal, não preenche os fins que inspiraram a sua criação. Embora tenha passado por muitas transformações, é uma escola de retórica. Entretanto, a verdadeira escola, a escola prática onde o candidato adquire a sua aprendizagem do mesmo modo porque vai difundir o ensino, instrutivamente, experimentalmente, essa não existe".<sup>20</sup>

Em 1888, dizia, Dr. José César de Miranda, que: "a eficácia de todo o ensino está no professor".<sup>21</sup>

As referências acima denotam que havia percepção de que a primeira condição para a melhoria do ensino é o professor e que este não se improvisa, forma-se. Contudo, a história mostra que, apesar de uma suposta ênfase dada à função do professor, as escolas normais, criadas nas Províncias funcionaram com irregularidades e precários resultados durante dezenas de anos.

É necessário, entretanto, repensar a origem da profissão do magistério porque estes elementos históricos continuam presentes na consciência da categoria profissional, assim como continua presente na maneira pela qual se trata a profissionalização do educador, por parte do Estado, que é seu mantenedor principal.

É necessário também destacar que a história da educação brasileira é, praticamente, uma história de reformas de educação que se decretam a nível central, com todos os prejuízos em sua aplicação e sobretudo em relação ao que constituem as expressões regionais.

É na década de 80 do século passado, que as escolas Normais se introduzem com mais vigor. Mas, outra vez, para Valnir Chagas, este começo não foi assim convincente, apesar

do autor reconhecer a dimensão de atualidade do plano curricular.

"O seu conteúdo e o sentido que assumiu foram mais uma vez os de um ensino literário, apenas acrescido de algumas disciplinas tidas como necessárias à formação do professor primário. No estabelecimento da Capital, esse acréscimo deveria compreender as áreas de Direito, Economia Doméstica, Agricultura e, certamente, Pedagogia, com prática de 'ensino intuitivo ou lições de coisas', Prescreviam-se também Caligrafia, Desenho, Música Vocal, Trabalhos de Costura (para as alunas) Ginástica e Prática Manual (para os alunos). A idade mínima para ingresso era de 16 anos, exigindo-se exame de admissão ao nível da escola primária elementar; e a duração do curso abrangendo seis séries anuais, em 1880, passou a quatro em 1881 e a três em 1888. O funcionamento era noturno, com frequência nominalmente obrigatória, e os estudos podiam ser parcelados quando "guardada a ordem das séries".<sup>22</sup>

A influência estrangeira no modelo que a Corte adotou era discutida e defendida por aqueles que buscavam uma identidade americana para o Brasil, substituía-se o padrão europeu pela introdução de idéias e instituições escolares à época, e, por que não, também a escola normal.

Mas, segundo os registros históricos; o modelo adotado não aconteceu:

"Disciplinas previstas não foram lecionadas ou, se foram, desenvolveram-se sob formas excessivamente teóricas e de arranjos ocasionais que a todos decepcionaram. Noturno, o curso não tinha prática de ensino e muito menos o ensino previsto de agricultura. A Pedagogia ficou a cargo de um professor de Português, cuja cadeira acabava de ser extinta no Colégio Pedro II. E assim por diante. Pode-se então imaginar o que ocorria nas províncias".<sup>23</sup>

O magistério, segundo consenso dos historiadores, constituiu-se no aspecto que menos avançou em relação à realidade escolar, apesar de sua importância no contexto educacional, o que se deve muito à burocracia que detinha um número de

ordem administrativa comprometendo o que poderia ter sido uma política de formação de quadros.

É o Projeto de Benjamin Constant em 1890, que vai apresentar proposta inovadora no campo do magistério para a época. Além de manter a admissão de "adjuntos" (derivados do sistema lancasteriano), concurso para nomeação, vitaliciedade de cátedra e aposentadoria aos vinte e cinco anos, introduziu soluções oriundas do ensino secundário nas escolas normais, como a dispensa de escolarização primária para ingresso, matrícula mediante exames a qualquer série e projetou valores positivistas no currículo. Suas indicações iam mais longe e não concretizaram: o sentido prático dos estudos, a residência dos catedráticos em prédios anexos às escolas normais e a criação de estabelecimentos modelos para aperfeiçoamento e atualização constantes dos professores".<sup>24</sup>

Este esforço de inovação, no entanto, se restringia ao exercício primário oficial, até que se consolidam as idéias sobre o preparo regular de professores do ensino secundário em um tipo específico de estabelecimento (Escola Normal Superior, Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Ciências e Letras).

As reformas que povoaram os anos 20, em todos os Estados, brindaram a escola normal, com novas propostas de Ensino. No Paraná, destaca-se a proposta de Lysimaco Ferreira da Costa.

O advento da escola nova na década de 30 implicou numa crescente autonomia técnica, econômica e administrativa da escola, pelo que propôs um magistério com formação mais refinada.

A formação para o magistério em nível superior teve sua base estrutural na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, em torno da qual iria "gravitar a constelação dos institutos de caráter profissional" atraídos pela sólida preparação cultural e científica... que ela deveria ministrar". Ao lado do objetivo de dar fundamentação a especialização profissional em todas as carreiras devia também preparar professores para o ensino secundário e técnicos de educação, dando o título original de "Faculdade de Educação, Ciências e Letras", que lhe dava o Ministro Francisco Campos, antes que prevalecesse a fama de - Filosofia - adotada ao criar-se, em 1934, a Universidade de São Paulo.

No entanto, a partir de 1933, em cumprimento ao que na época Fernando de Azevedo chamou "um decreto injusto", a Faculdade de Filosofia perdeu sua função integradora no contexto universitário e passou a se organizar segundo modelo tradicional, como uma escola normal superior quase sempre isolada, que assim se expande até 1960, embora houvesse necessidade de retoques ou correções nas soluções adotadas mediante ao seu funcionamento.

E mais uma vez a história demonstra que embora se estabelecesse que todo o professor do ensino secundário e do normal, deveria ser licenciado, o real é que até hoje o mesmo não se cumpriu.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases marcou o período de 1960, mas segundo Valnir Chagas, a contribuição da L.D.B, no que se refere ao problema da formação do magistério não foi tão importante.

"Para a escola primária, conservou o esquema de 1946 com alguns ajustamentos à maior unifica-

ção do grau médio, e para este, ateve-se à solução que vinha da década de 30 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - com alterações, não muitas nem substanciais, trazidas para o ensino superior em geral. Em relação propriamente às licenciaturas, a nocividade cifrava-se ao possível funcionamento do Curso de Pedagogia nos institutos de educação".<sup>25</sup>

Referentemente à habilitação de orientadores de educação surgidos nos anos 50, e à habilitação de professores de ensino técnico, oficializou-se o mecanismo já existente para os primeiros e indicou-se cursos especiais para os segundos. Complementarmente, foram adotados exames de suficiência, cuja responsabilidade ficou a cargo de escolas normais e faculdades de filosofia oficiais credenciados pelos Conselhos Federal e Estadual - de Educação.

Na década de 60, novas investidas conceituais foram feitas na questão da formação do magistério, destacando-se a sua expansão vertical, pela introdução do nível pós-secundário ou pós-normal e seu reconhecimento - em termos de equivalência superior - licenciaturas curtas e aproveitamento de estudos.

Além desta projeção vertical, qualitativamente iniciou-se a construção de uma proposta de polivalência com habilitações específicas que deveria corresponder à própria evolução curricular do ensino médio que alcançou maior integração de seus conteúdos.

Simultaneamente, outro dado qualitativo se instalou na formação do magistério: o princípio da separação entre o como ensinar e o que ensinar, plenificado no artifício do estágio supervisionado da prática de ensino.

Em 1968, com a Lei 5540, que reformou o ensino superior, atinge-se o ensino de I e II Graus quando se prescreveu sobre a formação de professores e de outros especialistas para o então ensino primário e ensino médio. Eleva-se neste momento o preparo do magistério, permitidas soluções transitórias para adaptação a realidades carentes:

"Prescrevendo, ademais, a formação superior não apenas de professores para a escolaridade como também de diretores, inspetores, supervisores, orientadores e outros especialistas do ensino primário e médio, abriu caminho à elevação do preparo do magistério".

Num esforço de integração formativa de professores e especialistas, o C.F.E. aprova o Parecer 252/69, que disciplina o Curso de Pedagogia dentro desta tendência.

Pode-se mesmo, afirmar, que por instantes, o modelo de formação se fez antecipatório em relação à estrutura escolar.

Na atualidade, a mobilização sobre a questão da formação do educador é ampla e propostas novas já entram em prática. Dois eixos importantes, que interessam ao presente estudo, são polemizados: de um lado, a divisão social do trabalho na escola. De outro e em consonância, a própria ideologização dos conteúdos de formação do professor. Ou seja, supera-se a preocupação com a forma e passa-se a refletir sobre o que seria a "luta dos trabalhadores em educação" unidos, fundidos, formativamente, em oposição à compartimentalização vertical e horizontal introduzida pela reforma universitária de 68. Para o profissional de educação, mais chamado de "educador", na atualidade, importa, sobretudo, uma revisão crítica de sua tarefa social.

#### 4. DIALÉTICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A expressão profissional não é um atributo estático mas deve ser encarada como resultado de um fenômeno de interação entre o agente, com uma competência encaminhada (por via de formação, por vocação ou por outra disposição específica) e o ambiente de sua atuação. Além disso os desafios que se processam sucessivamente sobre a sociedade e, particularmente, sobre as ações de cunho social, como, a educação, exigem respostas criativas, muitas vezes inéditas, adstritas ao mundo microscópico da pedagogia, mas com efeito macroscópico se as relacionarmos ao progresso da humanidade.

Esta consciência da dependência social do desenvolvimento profissional sugere uma intervenção de teor político que propicie e articule as conquistas, os avanços do agente e dos grupos de agentes dedicados a um trabalho complexo, baseado em intenções de alcance, no caso, o trabalho educacional pedagógico.

A natureza intrinsecamente dinâmica do desenvolvimento profissional sugere, ainda e mais remotamente, o fomento, mesmo, da explicitação desta necessidade, pois, se esse desenvolvimento depende de uma interação contínua com o meio ambiente, sua atividade está condicionada a influências que podem ser acatadas ou rejeitadas, podem ser inibidoras ou suscitadoras de renovação, degenerativas ou regenerativas.

A capacidade de desenvolvimento do profissional da educação tem, mais do que em qualquer outra atividade, uma condição sociológica resultante da dimensão pedagógica do en-

contro professor x aluno. Esta condição sociológica, por sua vez, impõe algo mais que adaptação interpessoal. A Educação deve ser vista como uma circunstância de alta criatividade, subsidiária de evolução no campo do conhecimento e da consciência, ou melhor dizendo da própria condição de complexificação da condição humana.

Pode-se aceitar, então, que o desenvolvimento profissional, entendido como expressão de socialização se constitui em um processo aberto, sem meta restrita. E, se a materialização deste processo precisa ser enunciada, fale-se de qualificação como desdobramento de padrões reconhecíveis e associe-se a esta as ações das instituições de formação e demais experiências sociais e pedagógicas típicas.

Profissionalização do professor, em seu sentido de desenvolvimento, tem uma faceta interligada com a burocracia, ou melhor, com o componente burocrático de proposta Weberiana: trata-se de conceber uma organização que apresenta um alto grau de especialização, uma estrutura hierárquica com áreas de competência e responsabilidade claramente delimitada, e um recrutamento e promoção de pessoal fundado em capacidade técnica.

Estas características devem corroborar, no resultado final da organização, com a sua eficácia.

A racionalidade burocrática está, pois, estritamente, vinculada ao fator "competência técnica" e, para um melhor esclarecimento do significado da teoria Weberiana, MOUZELIS assim o interpreta:

"...o que faz uma organização mais ou menos burocrática não é simplesmente a existência de regras, mas a qualidade, a natureza das mesmas. A administração feudal, também, controlava a ação da organização por meio de regras, mas a diferença fundamental entre este tipo de organização e o burocrático consiste em que as regras feudais, não se baseavam na competência técnica, nem no pensamento racional, mas na tradição".<sup>26</sup>

Retomando, podemos resumir, nas seguintes afirmações, o condicionamento da profissionalização do professor:

- 1º - A expressão profissional docente é um atributo dinâmico;
- 2º - a expressão profissional docente implica em uma competência técnica aberta, isto é, sujeita a desdobramento complexo permanente;
- 3º - a competência técnica do professor se inicia, como processo, por formação, vocação ou outros predisposições específicas;
- 4º - a competência técnica do professor tem um alcance pedagógico e social de significado humano irreversível;
- 5º - o desenvolvimento de competência técnica do professor implica em um processo de encontro com o outro, em um processo de conscientização e compromisso social e, por fim, em um empenho crítico-criativo;
- 6º - o desenvolvimento da competência técnica do professor não deve servir de recurso de alienação, submetida, aquela competência, a uma intencionalidade administrativa fechada, ou seja, submeti-

da a competência técnica tanto quanto o seu esforço de desenvolvimento aos limites da organização formal.

A viabilização das seis situações apresentadas, poderia ter correspondência com a reflexão de MOUZELIS, sobre a dialética da burocracia, tal como o sugere a teoria Weberiana. Segundo aquele autor, um dos traços mais interessantes desta teoria está na ênfase posta na mudança social produzida em pequena escala, como resultado de certas tensões e dilemas inerentes à organização burocrática. Explicando melhor, o sistema burocrático se caracteriza por um maior grau de intencionalidade ou seja de propósito explícito de modelar suas atividades e fins. Neste contexto o organizacional formal os homens, de modo mais ou menos consciente, coordenam suas atividades para a consecução de certos objetivos. Esta coordenação apenas se efetua se existe um sistema de controle intencional calcada em regras definidoras de tarefas e responsabilidades de cada membro, pertencente à organização, concomitantemente a mecanismos formais que permitem a integração de tais tarefas.<sup>27</sup>

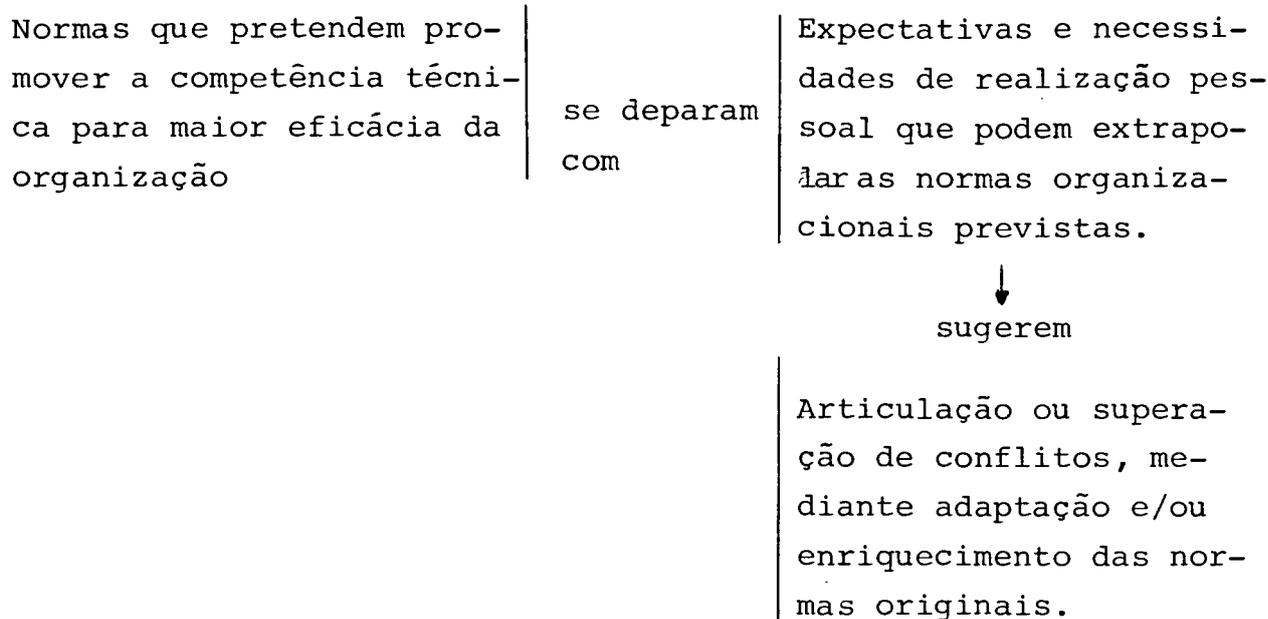
Mas, continua MOUZELIS, estas regras todas se aplicam a seres humanos, ou como sinonimiza o autor, as individualidades completas, constituídas de fins próprios, nem sempre coincidentes com os da organização.<sup>28</sup>

Esta oposição de fins - organização versus indivíduo - não dificilmente promoverá tensões e conflitos. Esta, por sua vez, deverão ser absorvidos por novos controles.

A burocracia assume então, a feição de um sistema de

tensões e mudanças contínua que a caracterizam dialeticamente.

No caso do objeto desta dissertação - da profissionalização do professor - ocorre a seguinte oposição:



Na organização pública brasileira, muitas vezes, prevalecem as iniciativas individuais com vista à realização pessoal combinada, arbitrariamente, ao desenvolvimento de competência técnica, tão independente se faz este processo que, geralmente, após uma investida em formação contínua, o professor fica deslocado funcionalmente.

O estudo sobre o desvio funcional nos quadros docentes, nos sistemas escolares governamentais, torna visível a insuficiência administrativa das normas em termos de fomento, proteção e acompanhamento do desenvolvimento profissional, tanto quanto ficam a dever em termos conceituais ao que pode significar o processo de profissionalização em si.

É o que veremos, a título de ilustração, em relação ao caso paranaense:

## B. Inserção Analítica: o caso paranaense

### B.1. A educação no Paraná

O Paraná, Estado brasileiro situado na região sul do Brasil, com uma área de 199.554 km<sup>2</sup>, tem uma população de 9.137.700 habitantes (1990 -projetada), dos quais 6.3840 se encontram em zonas urbanas.

Suas atividades econômicas principais incluem agricultura e pecuária, indústrias madeireiras, químicas de móveis, papel, produtos alimentícios, e produtos minerais não-metálicos.

Sua situação de progresso, destacados seus centros urbanos, tem suscitado uma taxa de imigração alta, que o situa entre o Estado mais procurado (proporcionalmente) na Região Sul.

A condição econômica do Estado se reflete nos destaques de sua infra-estrutura, entre eles, o sistema escolar convencional.

A rede escolar estadual de I e II Graus é das mais desenvolvidas em comparação com outros Estados da União, con-

forme se pode depreender dos Quadros I, II e III apresentados a seguir.

Em termos de professores, em 1990, segundo dados emitidos em 4/11/91 pela FUNDEPAR, o quadro de docentes estaduais integrava 21.773 profissionais atuando da 1ª a 4ª série, dos quais 8.530 possuíam formação específica completa a nível de II Grau (magistério) 546 estavam cursando esta modalidade, 8.380 possuíam alguma licenciatura completa (nível superior) e 2.623 estavam cursando várias licenciaturas, perfazendo um total aproximado de 92,22% de pessoal com formação específica inicial concluída e/ou em curso.

No exercício da 5ª a 8ª série, o número de professores titulados com formação de magistério a nível de II Grau alcançava 293 mais 79 cursando esta modalidade, 20.946 eram portadores de diploma de Licenciatura e 1.521 estavam cursando esta modalidade, em um total de 24.599 docentes.

Aceitando como adequada a formação de magistério para atuar entre as 5ª e 8ª séries, embora parcialmente em caráter emergencial transitório como o dispõe a Lei 5692/71, tem-se um percentual mais alto de qualificação por formação inicial deste segmento: 93,77%.

Na área da formação técnica a nível de I Grau, o Paraná conta com 2.799 professores, dos quais aproximadamente 7,15% não têm escolaridade superior ao I Grau.

No ensino de II Grau, atuam 10.841 professores, dos quais 90,88% têm formação pedagógica superior (alguma licenciatura).

Pelos dados expostos, tem-se demonstrada a importân-

**QUADRO I** - Unidades de Ensino e matrícula inicial  
na pré-escola (1986)

## Unidades de ensino e matrícula inicial na pré-escola — 1986 (\*)

Unidade da Federação	Dependência administrativa									
	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula
Acre .....	2	269	111	6 508	10	800	9	689	132	8 266
Alagoas .....	—	—	144	9 545	296	18 614	161	15 835	601	43 994
Amapá .....	44	5 959	—	—	28	2 577	7	1 733	79	10 269
Amazonas .....	—	—	198	18 736	82	8 449	103	12 354	383	39 539
Bahia .....	28	2 003	810	66 528	558	49 310	1 043	86 810	2 439	204 651
Ceará .....	31	1 897	444	32 438	383	18 195	516	46 702	1 374	99 232
Distrito Federal ....	—	—	273	45 231	—	—	162	27 330	435	72 561
Espirito Santo .....	2	64	279	26 785	181	11 834	178	19 025	640	57 708
Goiás .....	2	346	244	19 041	378	28 784	358	30 506	982	78 677
Maranhão .....	2	195	115	12 062	364	23 598	276	21 219	757	57 074
Mato Grosso .....	8	820	181	12 432	86	3 883	109	9 220	384	26 355
Mato Grosso do Sul .....	1	106	23	2 193	64	2 792	134	8 017	222	13 108
Minas Gerais .....	59	4 330	2 020	135 225	512	31 554	1 041	97 490	3 632	268 599
Pará .....	12	946	94	12 429	169	14 091	226	30 377	501	57 843
Paraíba .....	5	195	142	7 171	169	8 383	265	16 717	581	32 466
Paraná .....	547	18 187	1 036	35 457	721	24 210	764	61 122	3 068	138 976
Pernambuco .....	96	3 941	508	44 528	542	33 805	921	56 093	2 067	138 367
Piauí .....	13	383	380	25 119	732	29 075	222	16 792	1 347	71 369
Rio Grande do Norte .....	113	8 346	275	18 795	332	14 181	235	26 061	955	67 383
Rio Grande do Sul .....	3	123	892	34 954	581	17 756	482	39 051	1 958	91 884
Rio de Janeiro .....	48	3 197	493	50 107	852	61 158	1 866	125 260	3 259	239 772
Rondônia .....	—	—	—	—	129	19 053	35	4 970	164	24 023
Roraima .....	33	3 105	—	—	3	575	6	464	42	4 144
Santa Catarina .....	158	5 364	516	24 566	945	52 055	473	49 199	2 092	131 184
São Paulo .....	—	—	2 223	91 774	2 441	379 168	1 696	176 506	6 360	647 448
Sergipe .....	16	2 991	95	16 678	431	35 389	150	19 027	692	74 085
<b>Brasil .....</b>	<b>1 223</b>	<b>62 767</b>	<b>11 496</b>	<b>748 302</b>	<b>10 989</b>	<b>889 289</b>	<b>11 438</b>	<b>998 569</b>	<b>35 146</b>	<b>2 698 927</b>

(\*) Estimativa.

Fonte: MEC — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

**QUADRO II - Unidades de Ensino e matrículas no  
I Grau (1988)**

# Unidades de ensino e matrículas no 1.º grau — 1988 (\*)

Unidade da federação	Dependência administrativa									
	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula	Unidades de ensino	Matrícula
Acre .....	1	274	626	57 942	244	14 056	36	5 653	907	77 925
Alagoas .....	2	574	392	163 640	2 830	226 889	392	82 279	3 616	476 382
Amapá .....	197	49 201	—	—	56	7 842	7	1 943	260	58 986
Amazonas .....	2	941	340	254 870	3 317	143 014	96	29 306	3 575	428 131
Bahia .....	66	10 044	3 245	971 332	21 062	1 076 339	1 146	211 175	25 519	2 268 890
Ceará .....	6	2 571	906	394 260	13 580	519 654	960	262 279	15 552	1 178 764
Distrito Federal ....	1	1 707	413	262 693	—	—	105	41 982	519	306 382
Espírito Santo .....	4	110	4 572	347 225	833	69 196	179	49 482	5 588	466 011
Goiás .....	6	2 440	1 608	680 037	5 777	301 823	321	81 760	7 712	1 066 060
Maranhão .....	27	2 588	589	255 054	8 718	481 914	409	110 346	9 743	849 902
Mato Grosso .....	—	—	391	240 404	2 215	91 814	152	40 954	2 758	373 172
Mato Grosso do Sul	9	929	322	234 772	1 314	100 441	126	30 438	1 771	366 580
Minas Gerais .....	10	3 278	5 749	2 058 278	10 966	556 179	568	174 215	17 293	2 791 250
Pará .....	20	6 901	2 460	657 694	5 475	481 914	292	137 024	8 247	1 218 416
Paraíba .....	6	813	934	223 400	7 237	313 073	393	77 736	8 570	615 022
Paraná .....	12	1 138	2 958	944 133	9 522	520 069	478	154 040	12 970	1 619 380
Pernambuco .....	9	1 738	1 356	702 330	8 866	598 849	1 068	177 238	11 299	1 480 155
Piauí .....	3	1 203	1 229	293 019	6 118	243 126	299	61 801	7 649	599 149
R. Grande do Norte .	2	864	1 257	247 142	3 182	187 512	269	66 670	4 710	502 188
R. Grande do Sul ....	10	1 254	3 111	770 602	10 949	461 666	640	214 061	14 710	1 447 593
Rio de Janeiro .....	10	9 915	2 385	598 007	2 414	889 713	1 554	624 778	6 363	2 122 413
Rondônia .....	3	112	7	4 289	1 931	190 656	35	9 061	1 976	204 118
Roraima .....	277	32 691	—	—	—	—	2	140	279	32 831
Santa Catarina .....	6	1 196	4 271	505 351	3 198	144 437	157	63 951	7 632	714 935
São Paulo .....	—	—	18 394	4 163 229	727	530 462	1 313	528 258	20 434	5 221 949
Sergipe .....	2	352	332	162 503	1 475	124 412	180	46 583	1 989	333 850
<b>Brasil .....</b>	<b>691</b>	<b>132 834</b>	<b>57 847</b>	<b>15 192 206</b>	<b>131 826</b>	<b>8 209 931</b>	<b>11 177</b>	<b>3 286 163</b>	<b>201 541</b>	<b>26 821 134</b>

(\*) Dados estimados.

QUADRO III - Unidades de Ensino e matrículas no  
II Grau (1988)

# Unidades de ensino e matrículas no 2.º grau — 1988 (\*)

## Dependência administrativa

Unidades da federação	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
	Unidades de ensino	Matrículas	Unidades de ensino	Matrículas	Unidades de ensino	Matrículas	Unidades de ensino	Matrículas	Unidades de ensino	Matrículas
Acre .....	—	—	14	5 288	—	—	2	250	16	5 538
Alagoas .....	3	4 381	26	19 149	11	1 577	99	25 186	139	50 293
Amapá .....	18	7 253	—	—	—	—	1	104	19	7 357
Amazonas .....	3	2 419	71	27 913	—	—	29	7 512	103	37 844
Bahia .....	7	5 028	218	124 816	101	17 084	320	58 425	646	205 353
Ceará .....	3	1 267	67	54 539	18	4 594	178	54 440	266	114 840
Distrito Federal ....	1	681	49	43 648	—	—	50	12 633	100	56 962
Espirito Santo ....	4	4 338	127	40 116	11	4 136	66	15 794	208	64 384
Goiás .....	6	3 270	353	66 218	36	2 897	85	22 295	480	94 610
Maranhão .....	4	3 484	42	18 374	39	4 427	218	42 029	303	68 314
Mato Grosso .....	3	2 889	104	22 551	—	—	21	4 640	128	30 080
Mato Grosso do Sul ..	—	—	152	28 179	5	881	41	12 136	198	41 736
Minas Gerais .....	20	13 515	320	132 169	160	31 831	564	140 611	1 104	318 126
Pará .....	4	3 756	88	55 382	7	1 021	58	15 759	157	75 918
Paraíba .....	5	4 103	98	39 016	20	1 400	86	18 631	209	63 650
Parana .....	2	7 409	412	143 405	1	61	201	41 442	616	192 317
Pernambuco .....	6	6 086	257	90 927	103	23 545	200	40 228	566	160 786
Piauí .....	4	4 201	44	25 242	5	1 050	63	15 920	116	46 413
R. Grande do Norte ..	3	4 279	124	47 946	35	5 830	62	10 764	224	68 819
Rio Grande do Sul ..	12	7 599	359	143 687	7	3 824	292	73 139	670	228 249
Rio de Janeiro .....	15	12 464	285	166 293	27	12 130	707	170 554	1 074	361 441
Rondônia .....	1	98	2	597	4	11 284	6	1 046	50	13 075
Roraima .....	13	2 837	—	—	—	—	—	—	13	2 837
Santa Catarina ....	4	3 739	156	57 131	4	599	205	46 142	369	107 611
São Paulo .....	1	3 366	1 483	598 024	63	18 122	846	272 781	2 393	892 293
Sergipe .....	3	2 219	20	14 104	7	1 746	57	13 015	87	31 084
<b>Brasil .....</b>	<b>145</b>	<b>110 681</b>	<b>4 871</b>	<b>1 964 914</b>	<b>771</b>	<b>148 039</b>	<b>4 457</b>	<b>1 115 456</b>	<b>10 244</b>	<b>3 339 090</b>

(\*) Dados estimados.

cia quantitativa da rede escolar estadual de I e II Graus e a densidade formativa significativa de seus quadros.

No entanto, indicadores de rendimento escolar apontam questões de qualidade bastante desafiantes.

Em depoimento sobre a educação no Paraná, CERVI incluiu em seu relato elementos de diagnóstico apresentado por PEREIRA, cuja oportunidade justifica sua transcrição.

Analisando as questões da universalização e da qualificação da escola de I e II Graus no Estado, a Autora resume as seguintes anotações:

"Não há relação igual ou superior entre a taxa anual de aumento dos alunos e a taxa anual do crescimento da população de 7 a 14 anos de idade.

O incremento demográfico, dos 7 aos 14 anos, foi de 0,95%, de 1980 a 1987, e o aumento efetivo escolar foi de 0,35%. Em números absolutos, o Paraná tinha, em 1980, 1.589.734 crianças de 7 a 14 anos, e uma matrícula correspondente a 1.298.390 escolares. Em 1987 estes índices subiram para 1.698.558 crianças e jovens de 7 a 14 anos, e para 1.330.788 escolares, pelo que se deduz que está crescendo o déficit de escolarização: em 1980, haviam 291 mil crianças fora da escola, e, em 1987, 368 mil. Este efeito acumulado constitui a base do perfil do analfabetismo futuro.

Além disso, é importante o ingresso tardio do aluno na primeira série e a distorção idade/série se expande às custas dessa entrada tardia na escola e da repetência. Na cadeia de efeitos, a repetência sistemática, patrocina um envelhecimento do aluno na série.

A hipótese da má qualidade do ensino para interpretar o baixo perfil de escolarização e de escolaridade dos alunos é aceita de modo genérico, como fator principal.

Ainda, a qualificação do ensino, enquanto manifestação da dinâmica da progressão dos alunos pelas séries, confronta-se com o rendimento escolar extremamente baixo (reprovações, evasões) que acarreta, por sua vez, um perfil de escolaridade de mesmo nível e formidável implosão no

**QUADRO IV** - Pessoal em exercício em 30/03/90,  
segundo dependência administrativa,  
zona e nível de ensino.

## PESSOAL EM EXERCICIO EM 30/03, POR MUNICIPIO, DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, ZONA E ENSINO

ENSINO / FUNCAO	NIVEL DE FORMACAO								
	TOTAL	1. GRAU		2. GRAU			3. GRAU		OUTRA
		COMP	INC	FORM. COMP	MAGIST. CURS	OUTRA COMP	LICENCIAT. COMP	OUTRA COMP	
TOTAL DO ESTADO									
DIRETOR E VICE DIRETOR	481	13	12	127	1	17	248	34	11
ADMINISTRATIVA	3.421	314	2.347	231	42	138	230	109	10
PRE DOCENTE C/TREIN.	321	48	47	144	21	23	21	15	2
PRE DOCENTE S/TREIN.	179	23	15	80	25	11	12	13	*
PRE TECNICA	3	*	*	*	*	*	2	1	*
1. GRAU DOCENTE 1/4	14.735	1.572	2.263	7.684	799	880	900	779	58
1. GRAU DOCENTE 5/8	2.487	1	1	145	11	106	1.750	383	70
1. GRAU TECNICA	141	6	17	17	2	11	79	8	1
2. GRAU DOCENTE	102	*	*	*	*	*	80	8	18
2. GRAU TECNICA	10	*	*	*	*	2	8	*	2
ZONA RURAL									
DEP. ADM. FED + EST + MUN + PART									
DIRETOR E VICE DIRETOR	19	1	1	4	*	2	7	*	4
ADMINISTRATIVA	148	11	59	8	1	82	7	*	*
PRE DOCENTE C/TREIN.	43	8	7	14	3	1	7	3	*
PRE DOCENTE S/TREIN.	28	8	9	7	3	1	*	*	*
PRE TECNICA	4	*	*	*	*	*	4	*	*
1. GRAU DOCENTE 1/4	58	6	9	21	8	*	8	5	1
1. GRAU DOCENTE 5/8	*	*	*	*	*	*	*	*	*
1. GRAU TECNICA	2	*	*	*	*	*	2	*	*
2. GRAU DOCENTE	341	*	*	*	*	*	19	*	322
2. GRAU TECNICA	8	*	*	*	*	8	*	*	*
ZONA URBANA + RURAL									
DEP. ADM. FEDERAL									
DIRETOR E VICE DIRETOR	3.018	11	7	225	2	79	2.489	102	123
ADMINISTRATIVA	19.620	1.824	11.508	1.714	482	1.054	2.224	592	224
PRE DOCENTE C/TREIN.	794	13	16	315	29	31	273	102	15
PRE DOCENTE S/TREIN.	880	10	5	284	38	28	208	88	19
PRE TECNICA	61	*	*	7	3	1	44	1	5
1. GRAU DOCENTE 1/4	21.773	291	327	8.530	548	872	8.380	2.823	404
1. GRAU DOCENTE 5/8	24.599	2	25	293	79	817	20.948	1.521	918
1. GRAU TECNICA	2.799	87	133	215	38	94	2.030	138	84
2. GRAU DOCENTE	10.481	*	*	38	14	304	9.108	417	802
2. GRAU TECNICA	702	30	9	30	5	38	533	29	28
ZONA URBANA + RURAL									
DEP. ADM. ESTADUAL									

adensamento das fileiras analfabetas. Nos últimos dez anos, a queda da escolaridade se acentuou a partir da quinta série.

A relevância problemática do Ensino de I Grau deve ser considerada pelo que representa este nível: a base de um sistema que deve fluir sem desigualdades até patamares mais complexos.

A questão da universalização do ensino esbarra, ainda e dramaticamente, no II Grau, onde os objetivos se esvaziam para que se cumpra unicamente a condição de "passarela" deste nível para o ensino superior."

A qualificação do professorado é matéria de prioridade da gestão estadual atual.

O Estado conta com um grande Centro de Treinamento, subordinado à esfera estadual, que seria uma política de qualificação restrita ao sistema.

Dados proporcionados por sua direção, dão conta de 875 cursos de treinamento realizados em 1991, dos quais participaram 69.521 professores da rede estadual de I e II Graus. Foram patrocinados, ainda 99 Encontros, cuja participação envolveu 13.039 docentes, indicando um total de 89.332 participantes (professores participaram de mais de um evento).

Embora apenas numéricos, estes dados sugerem um esforço que deve ser avaliado em razão de uma visualização mais ampla das exigências de profissionalização do professor no Estado.

B.2. O quadro normativo do sistema escolar em sua aplicação à profissionalização do professor.

A partir da Lei 5692/71, a questão da profissionalização do professor ganha espaço político destacado, devendo, os sistemas implantarem definitivamente o estatuto respectivo, in-

clusive para que se lhes repasse recursos financeiros federais.

O Capítulo V desta Lei reserva doze artigos, cuja matéria disposta pode ser assim resumida:

**Sobre a formação:**

- Progressividade e perfil formativo:

A estrutura dos cursos deverá ater-se ao princípio da formação

"em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação específica que atende aos objetivos, específicos de cada grau de ensino, as características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento do educando". (Art. 29)

- **Formação mínima:**

Ao exercício do magistério será exigida uma formação mínima de habilitação específica de 2º grau, ou de grau superior em curso de curta duração, ou de grau superior - licenciatura plena ou, ainda, a obtida mediante estudos adicionais (Art. 30).

- **Agências de Formação:**

As agências de formação de 1º grau e estudos adicionais poderão ser as universidades e demais instituições que mantêm cursos de duração plena, como também outros estabelecimentos menores adaptados, autorizados e reconhecidos pela Lei para tal fim. (Art. 31).

- **Docente de ensino supletivo:**

O professor deste tipo de ensino terá um preparo específico para exercê-lo de acordo com normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação (Art. 32).

**- Formação de especialistas:**

Esta formação aos administradores, supervisores, orientadores, inspetores e demais especialistas, será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (Art. 33).

**- Sobre a admissão e carreira:**

**- Admissão**

Toda admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º Graus far-se-á mediante concurso público de provas e títulos (Art. 34).

**- Regime de Trabalho e isonomia**

O fato de existir dois regimes de trabalho - o estatutário e o celetista (CLT) foi considerado na legislação isonomicamente, ou seja, não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público (Art. 35).

**- Carreira no sistema público**

A carreira do professor deve ser estruturada por dispositivos normativos, dispostos em instrumentos definidos dos direitos e obrigações da categoria, o estatuto, de acordo com as especificidades em cada sistema de ensino (Art. 36).

**- Carreira no sistema particular:**

Muito embora devam ser obedecidas regras gerais sobre a carreira do professor, os sistemas particulares têm autonomia relativa nesta questão:

"A admissão e a carreira dos professores e especialistas nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º Graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho"(Art.37)

**- Desenvolvimento profissional e remuneração:**

O aspecto do desenvolvimento profissional está sugerido em termos de atualização e aperfeiçoamento e outras atividades que subsidiam as diferenças de remuneração.

Os professores e especialistas de educação serão estimulados a uma atualização e aperfeiçoamento garantidos pelo sistema.

A remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º Graus deverá ser fixada pelos sistemas de ensino em relação à maior qualificação em cursos, estágios, aperfeiçoamento ou especialização sem destinação de graus escolares em que atuem.(Art. 38,39)

**- Registro Profissional**

Para o exercício do magistério, o registro profissional regulamentado pelo Ministério de Educação e Cultura se constitui condição necessária. (Art. 40)

Mais adiante, no Capítulo VI da Lei 5692/71, que dispõe sobre o financiamento da execução, cabe destacar o refor-

ço sobre o tema da profissionalização:

"Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

- a) maior número possível de oportunidades educacionais.
- b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e serviços de educação.
- c) o desenvolvimento científico e tecnológico.  
(o grifo é nosso).

Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, serem aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estarem em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional de educação (Art. 54).

Esta concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visa a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista a renda per capita, a população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professores e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior (§1º) (o grifo é nosso).

O Paraná iniciou o processo de consolidação normativa da carreira do magistério dentro dos parâmetros da Lei 5692/71 seis anos após a implantação desta Reforma.

O Estatuto do Magistério no Paraná é matéria da Lei Complementar 7/76 e de todos os desdobramentos que vêm sendo acrescentados desde então:

- Lei 7099/79** - que dispõe sobre majoração de vencimentos do Funcionalismo Civil e Militar do Estado.
- Lei 7424/80** - que dispõe sobre o Plano de Classificação de Cargos do Poder Executivo.
- Lei 7507/81** - que dispõe sobre o pagamento da Gratificação de Regência de Classe.
- Lei 7508/81** - que dispõe sobre enquadramento dos professores.
- Lei 7517/81** - que dispõe revisão de proventos e maturidade dos aposentados.
- Lei Complementar 16/82** - que dispõe sobre promoções por avanço vertical.
- Lei Complementar 21/84** - que dispõe sobre proventos de inatividade.
- Lei 7691/84** - que dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores de estabelecimento de ensino de 1ª e 2ª Graus.
- Lei 8000/84** - que dispõe sobre referências de cargos.
- Lei 7877/84** - que dispõe sobre vencimentos civis e militar.
- Lei 8003/84** - que dispõe sobre a incorporação da gratificação de regência aos aposentados.
- Lei 8049/84** - que dispõe sobre enquadramento mediante opção no Quadro Próprio do Magistério.
- Lei Complementar 32/86** - que dispõe sobre o Regime Di-

ferenciado de Trabalho.

**Lei Complementar 33/86** - que dispõe sobre Férias do Professor.

**Lei Complementar 34/86** - que dispõe sobre gratificações de aulas extraordinárias.

**Lei 8437/86** - que dispõe sobre carreira do Magistério do Ensino Superior.

**Lei Complementar 37/87** - que dispõe sobre o Regime Diferenciado de Trabalho.

Em sua articulação orgânica toda esta legislação pode ser visualizada nos Quadros V e VI a seguir.

No que concerne à profissionalização do professor destacam-se, nesta legislação, os seguintes aspectos:

**. Definição do profissional da educação:**

É no texto da LC 7/77 que se introduz a definição do profissional da educação no âmbito mais restrito do pessoal do magistério:

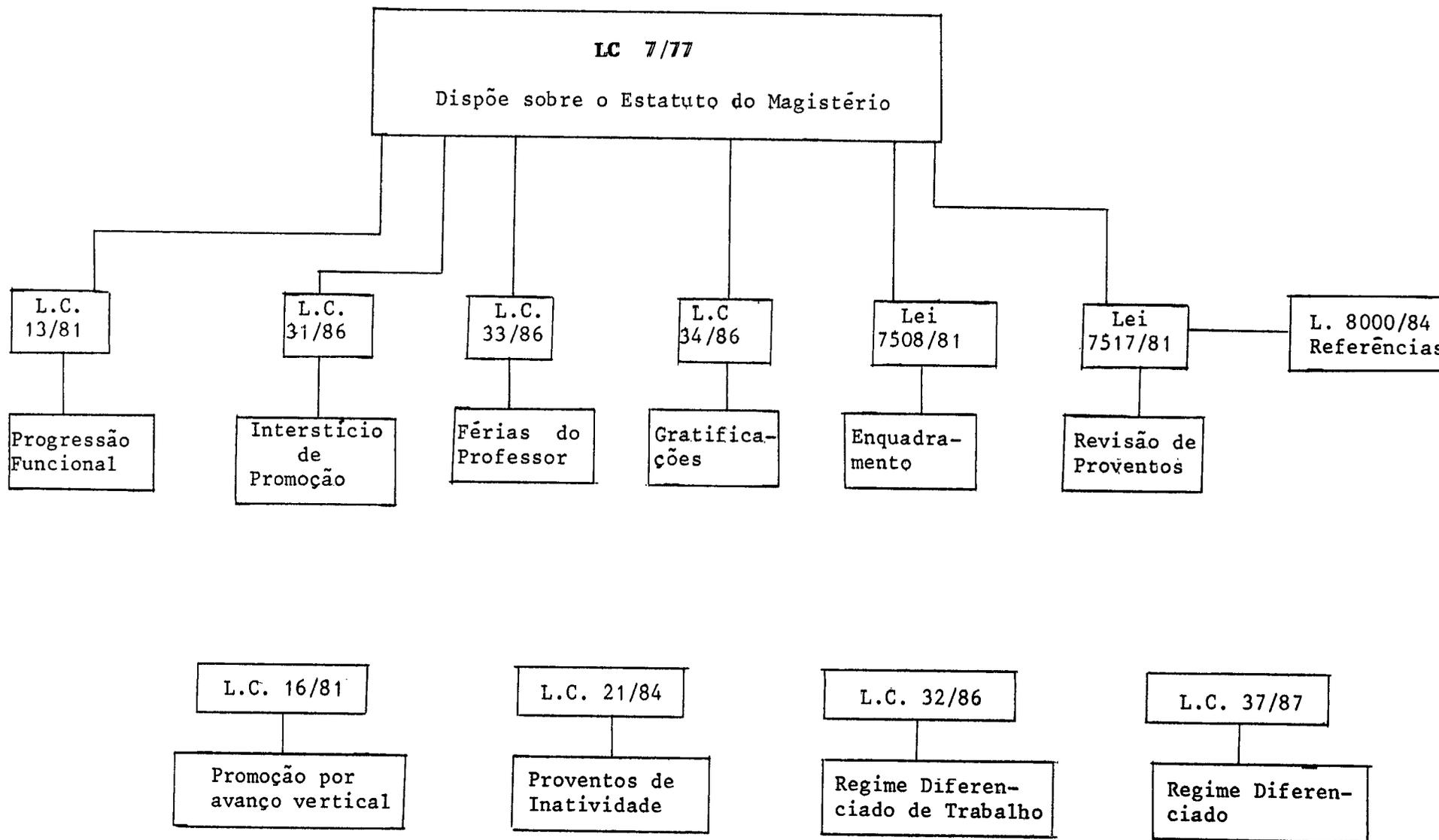
Art. 2º - ...entende-se:

I - por pessoal de magistério, o conjunto de Professores e Especialistas de Educação que, nos complexos ou unidades escolares e demais órgãos de educação, ministra, assessora, planeja, programa, dirige, supervisiona, inspeciona, coordena, acompanha, controla, avalia e/ou orienta a educação sistemática, assim como os que colaboram diretamente nessas funções, sob sujeição às normas pedagógicas e às disposições deste Estatuto;

II - por professores, genericamente, todo ocupante de cargos de docência.

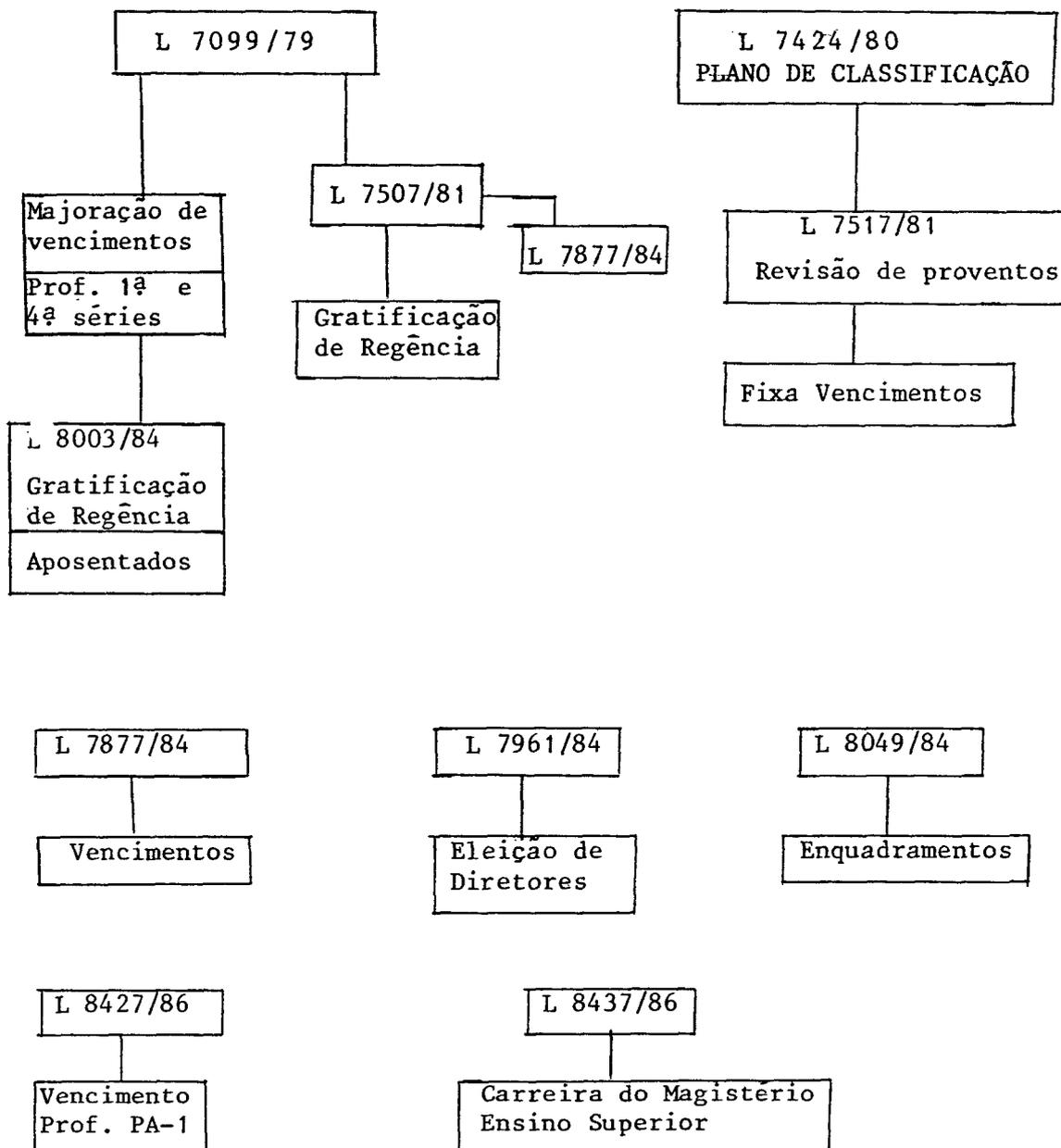
**QUADRO V** - Legislação principal sobre o estatuto do Magistério (Lei Complementar 7/77 e alterações) no Paraná.

QUADRO V - Legislação principal sobre o Estatuto do Magistério (Lei Complementar 7/77 e alterações no Paraná



**QUADRO. VI** - Outros atos legais que complementam  
a disciplinamento da carreira do pro-  
fessor no Paraná.

QUADRO VI - Outros atos legais que complementam o disciplinamento da carreira do professor no Paraná.



### Hierarquização Funcional

A hierarquização funcional se expressa no plano de classificação e enquadramento. Assim, na Lei C. 7/77, se dispõe:

**Art. 7º** - Os cargos do Magistério serão providos segundo o regime jurídico deste Estatuto, sempre mediante concurso público de provas e títulos.

**Art. 8º** - Os cargos do magistério integram série de classes ou classes singulares.

**Art. 9º** - Para os efeitos desta Lei:

I - cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a um Professor ou Especialista em Educação;

II - classe é o conjunto de cargos com vencimento ou remuneração fixados segundo o nível de habilitação, qualificação, volume de trabalho e grau de responsabilidade;

III - série de classe é o conjunto de classes do mesmo gênero de atividades funcionais dispostas hierarquicamente, constituindo a linha vertical da promoção ascensional do Professor ou Especialista escalonados em diferentes níveis, de acordo com o grau de qualificação e atribuições correspondentes, nos termos da Lei Federal nº 5690/71;

IV - grupo ocupacional é o conjunto de atividades correlatas ou afins quanto à natureza dos respectivos trabalhos, ou ao ramo de conhecimento aplicados a seu desempenho, abrangendo séries de classes ou classes singulares.

V - serviço é a justaposição de grupos ocupacionais tendo em vista a identidade, a similaridade ou a conexão dos respectivos profissionais.

## - Estruturação da carreira

Ao indicar a estruturação da carreira, o Estatuto do Magistério ratifica duas frentes operacionais que constituem duas vertentes de cargos:

Art. 10 - A estruturação da carreira do magistério compreende dois cargos distintos:

I - Professor

II - Especialista de Educação.

**Parágrafo 1º** - O conjunto dos ocupantes de cada um dos cargos deste artigo compõe um grupo ocupacional.

**Parágrafo 2º** - cada grupo ocupacional compreende cinco níveis de atuação, nos quais o professor ou Especialista de Educação exerce sua atividade a saber:

- a) nível de atuação I, da 1ª a 4ª série do 1º Grau;
- b) nível de atuação II, da 1ª a 6ª série do 1º Grau;
- c) nível de atuação III, da 1ª a 8ª série do 1º Grau;
- d) nível de atuação IV, da 1ª a 8ª série do 1º Grau e da 1ª a 2ª série do 2º Grau;
- e) nível de atuação V, da 1ª a 8ª série do 1º Grau e da 1ª a 4ª série do 2º Grau.

Os níveis de atuação são agrupados em série de cinco (05) classes conforme a formação profissional mínima exigida para o exercício do Magistério.

Cada classe é composta de onze referências, sendo que a primeira corresponde ao vencimento inicial da classe e as demais correspondem aos avanços diagonais previstos na Lei

Complementar nº 13 de 23/12/81.

- **Promoção e Merecimento.** A promoção está definida nos termos dos Artigos 32, 33 e 34 do Estatuto:

A promoção é o mecanismo de progressão funcional do Professor ou do Especialista de Educação e dar-se-á através de avanço vertical e de avanço diagonal.

O avanço vertical é a progressão de uma para outra classe podendo se dar: a) por qualificação (concurso de provas e títulos); e b) por habilitação (nível de formação do Professor ou Especialista de Educação).

O avanço diagonal é a progressão de uma para outra das referências de uma mesma classe, mediante o acréscimo de 3% ao vencimento do Professor ou Especialista de Educação. Dar-se-á por a) antigüidade - a cada triênio de efetivo tempo de serviço na classe e na referência e por b) merecimento, isto é, pela demonstração do Professor ou do Especialista em Educação, do fiel cumprimento de seus deveres, bem como da contínua atualização e aperfeiçoamento, para o desempenho de suas atividades (Art. 32 e parágrafos).

Não poderá ser promovido o Professor ou Especialista de Educação em estágio probatório, aposentado, em disponibilidade ou em licença para tratamento de interesses particulares (Art. 33).

O interstício entre duas promoções por avanço vertical por habilitação, será de 1 (um) ano e do avanço diagonal por merecimento será de 2 (dois) anos (Art. 34).

A Lei complementar 13/81 adita dispositivos referen-

tes à progressão funcional e altera o art. 34 da L.C. 7/77, onde o interstício entre promoções por avanço vertical e diagonal passa a se dar no prazo de 2 (dois) anos.

Outra Lei Complementar 16/82 acrescenta dispositivos sobre o sistema de promoção por avanço vertical.

Em 1986, a Lei Complementar nº 32 retoma a progressão funcional implementando o Regime Diferenciado de Trabalho que permitirá ao pessoal do Quadro Próprio do Magistério optar pela jornada de trabalho: correspondente a 20 (vinte) horas semanais, para todos os níveis de atuação; 30 (trinta) horas semanais, para os atuantes de 5ª a 8ª séries do 1º grau e todas as séries do 2º grau; e 40 (quarenta) horas semanais, para todos os níveis de atuação.

A promoção ao lado de outros fatos como a exoneração, a demissão, a remoção, as licenças, o acesso à transferência, a aposentadoria e o falecimento, promovem, teoricamente, uma flutuação de vagas que passa a constituir oportunidade nova para reinstalação do profissional no sistema, evidentemente que dentro das regras estabelecidas pela carreira.

O merecimento, também, tal como definido nos termos do Art. 32 do Estatuto, parágrafo 5º, é a demonstração por parte do Professor ou do Especialista em relação ao cumprimento dos deveres relativos à carreira do magistério, bem como toda espécie de aperfeiçoamento e atualização destes profissionais para um melhor desempenho de suas atividades.

#### - Direitos e vantagens

As disposições legais que regulam os direitos e van-

tagens dos Professores e dos Especialistas de Educação no Estatuto do Magistério estão definidas em termos dos seguintes artigos:

- Tempo de serviço

Na contagem de tempo de serviço, para todos os efeitos legais, são computados, como de efetivo exercício, os afastamentos em virtude de:

- I - férias;
- II - casamento, até 8 (oito) dias;
- III - luto por falecimento do cônjuge, descendente, ascendente e irmão até 8 (oito) dias;
- IV - trânsito;
- V - Juri e outros serviços obrigatórios por Lei;
- VI - convocação para estágio militar de oficiais de reserva;
- VII - exercício de função de governo ou administração em qualquer parte do território estadual por nomeação do chefe do Poder Executivo;
- VIII - exercício de mandato eletivo Municipal, Estadual ou Federal;
- IX - missão ou estudo no exterior ou no território Nacional mediante autorização do Chefe do Poder Executivo;
- X - licença especial;
- XI - licença para tratamento de saúde;
- XII - licença no caso de acidente no trabalho ou em

decorrência de doença profissional;

XIII - licença a gestante (Art. 54)

- Da estabilidade

Estabilidade é a atuação adquirida pelo Professor ou Especialista de Educação efetivo, após o cumprimento dos requisitos atinentes ao estágio probatório, que lhe garantem a permanência no cargo, dele só podendo ser demitido em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou da decisão em processo administrativo, em que lhe tenha sido assegurada ampla defesa (Art. 55).

- Das Férias

As férias do Professor ou Especialista de Educação será de 60 (sessenta) dias, das quais, pelo menos 30 (trinta) dias consecutivos usufruídos em período de recesso escolar, segundo o calendário elaborado de acordo com as normas previstas em Lei (Art. 56).

Os Professores e Especialistas de Educação designados formalmente para exercer atividades da Administração em Estabelecimento de Ensino em órgão da Secretaria de Estado da Educação - SEED, terão 30 (trinta) dias de férias por ano, que se regerão pelos artigos 149, 150, 151, 152, 153 e 154 da Lei nº 6174, de 16 de novembro de 1970, Estatuto dos Funcionários Civis do Estado (§1º)

- Das Licenças

A licença do Pessoal do Magistério, obedece à orientação geral dada pela Lei 6.174/70, e contempla as seguintes situações:

- I - tratamento de saúde;
- II - doenças especificadas no art. 232;
- III - acidentes no trabalho;
- IV - repouso à gestante;
- V - convocação para serviço militar;
- VII - tratamento de interesses particulares;
- VIII - à funcionária casada, por motivo de afastamento do cônjuge, funcionário civil ou militar ou servidor de autarquia, empresa pública, de sociedade de economia mista ou fundação instituída pelo Poder Público;
- IX - em caráter especial;
- X - para concorrer a cargo eletivo;
- XI - para freqüência a curso de aperfeiçoamento ou especialização (Art. 57).  
(o grifo é nosso).

#### - Da Aposentadoria

O Professor ou Especialista de Educação será aposentado por invalidez;

- voluntariamente, após 35 (trinta e cinco) anos de serviço, e 30 (trinta) anos para as mulheres; e
- compulsoriamente aos 70 (setenta) anos de idade (Art. 60).

#### - Do Vencimento

Vencimento é a retribuição pecuniária paga ao Profes-

sor ou Especialista de Educação, pelo efetivo exercício do cargo, correspondente à classe fixada em Lei (Art. 61).

A tabela única de valores e classes não está fixada em função do nível de exercício mas em indicadores de carreira.

#### **- Das Vantagens**

Além do vencimento de cargo, o Professor ou Especialista de Educação poderá receber as vantagens seguintes:

- I - gratificações;
- II - ajuda de custo;
- III - diárias;
- IV - salário família;
- V - auxílio doença.

A Lei 7.099/79, que dispõe sobre majoração de vencimentos ao Funcionalismo Civil e Militar do Estado, em seu Art. 10, cria a gratificação de Regência de Classe.

Objetivamente, o que se denomina "vantagem", à exceção da gratificação adicional por tempo de serviço, corresponde, em verdade, a gratificação por excedente de trabalho.

#### **- Qualificação, atualização e aperfeiçoamento**

A qualificação atualização e aperfeiçoamento são dimensões principais subjacentes à profissionalização do professor. No Estatuto este conteúdo está disciplinado no Capítulo III (Art. 83 a 89).

O aperfeiçoamento profissional é visto como dever

inerente ao Professor e ao Especialista. A freqüência a cursos de aperfeiçoamento ou de especialização pode ser obrigatória se houver designação ou convocação por parte da Secretaria de Estado. Da mesma forma, estendem-se as obrigações em iguais condições para outras modalidades de reuniões para estudos e debates.

O Estatuto do Magistério prevê mecanismos que promovam de modo direto ou indireto a ampliação da cultura profissional docente. Entre eles alinham-se:

I - um sistema de bolsa de estudo, no País ou no exterior;

II - cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre novas técnicas e novas orientações pedagógicas aplicáveis às distintas atividades, área de estudo ou disciplinas; e

III - cursos de aperfeiçoamento em administração supervisão, planejamento, orientação educacional, inspeção e outras técnicas que visem às necessidades educativas do Estado.

Estímulos, de natureza financeira, contribuem para a mobilização docente em direção às ações de aperfeiçoamento profissional: gratuidade de cursos com convocação expressa; concessão de bolsas de estudo com recursos do Estado sob condição de igualdade de oportunidade e facilidades supletivas, inclusive financeiras, para docentes que, por iniciativa própria, tenha obtido bolsa de estudo ou inscrição em cursos fora do Estado. Reserva-se à Secretaria de Estado da Educação o julgamento da propriedade da nova qualificação (correlação com a

formação e atividade profissional).

As atividades sujeitas a bolsas de estudos incluem viagens de estudos em grupos de professores, congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas ou didáticas e similares.

Toda atividade de aperfeiçoamento e de especialização efetivamente realizada e comprovada, serve de referência para pontuação em concursos em geral e nas promoções e acessos de classe de interesse do professor.

B.2. O QUADRO  
NORMATIVO DO  
SISTEMA ESCO-  
LAR EM SUA  
APLICAÇÃO À  
PROFISSIONA-  
LIZAÇÃO DO  
PROFESSOR

Lei 5692/71  
(Lei de Diretri-  
zes e Bases do  
Ensino de I e  
II Graus)

Sobre a formação

- Progressividade e perfil normativo.
- Formação mínima
- Agências de formação
- Docente de ensino supletivo
- Formação de Especialistas

Sobre a Admissão  
e Carreira

- Admissão
- Regime de trabalho
- Carreira no sistema público
- Carreira no sistema particular
- Desenvolvimento profissional e remuneração
- Registro profissional

Sobre política de  
aperfeiçoamento

- financiamento
- condicional

Sobre o Estatuto  
do Magistério

- financiamento condi-
- cional

Lei Complementar  
07/77

(O Estatuto do  
Magistério Pú-  
blico do I e  
II Graus do  
Paraná

- Definição do profissional
- Hierarquização funcional
- Estruturação da carreira
- Promoção e merecimento
- Direitos e vantagens
- Estabilidade
- Férias
- Licenças
- Aposentadoria
- Vencimentos
- Qualificação, atualização e aperfeiçoamento
- Estímulos.

### III - RESUMO CONCLUSIVO

A abordagem do tema da profissionalização do professor se articula, nesta dissertação, com os seguintes enunciados preliminares:

1. A profissionalização do professor está entendida como um processo de socialização que se realiza a partir de uma formação inicial de sua vinculação a um contexto escolar.
2. Esta socialização, por sua vez, resulta do rendimento de experiências diversificadas (encontros profissionais, trocas, cursos, etc.). A socialização é base de um processo de construção em âmbito coletivo.
3. A profissionalização do professor tem relação direta com a qualidade do ensino.
4. A profissionalização do professor é questão política e, por extensão, burocrática.
5. A política se expressa por instrumentos normativos que orientam a ação administrativa.
6. Os instrumentos normativos podem ter maior ou menor grau de efetividade.
7. Considera-se maior grau de efetividade normativa,

no que se refere à profissionalização do professor, quando existem dispositivos que indiquem mecanismos propiciadores de qualificação, absorção, proteção e acompanhamento do professor-alvo.

8. O Estatuto do Magistério constitui o instrumento normativo por excelência para a busca dos indicadores de efetividade de uma política de profissionalização do professor.
9. A profissionalização do professor ocorre nos limites e em razão de um espaço social organizado, e, no caso da perspectiva da presente dissertação um espaço regido por regras de alcance coletivo público.
10. As regras que regem a profissionalização do professor público são necessariamente compatíveis com uma concepção de Estado e de sua política social mais geral.
11. No sentido da organicidade do sistema estatal há uma correspondência entre as regras do sistema escolar e um contexto doutrinário superior, entre os fins do Estado e a atuação de seus aparelhos.
12. A profissionalização do professor, enquanto processo permitido e potencializado pelo Estado, está determinada (formalmente) por regras estatuídas e revela, em suas coordenadas, o alcance sociológico da educação tal como projetada pelo Estado.
13. O professor tem iniciativa e co-responsabilidades pelo processo de profissionalização, em parte, pe-

la auto-determinação que o Estado permite, ou, em outros casos, pela omissão política superior.

14. Há um componente individual na busca de ascensão profissional do professor que se caracteriza como espontânea, fortuita, subjetiva e avulsa.
15. Cabe ao Estado articular uma estratégia de profissionalização do professor, "absorvendo" o seu rendimento.
16. O alcance social do processo de profissionalização pode convergir tanto aos interesses do Estado quanto aos interesses de suas bases (instituições de sociedade civil). A mentalidade de um professor em processo eficaz de profissionalização pode contribuir para a concretização de mudanças sociais estruturais.
17. Cada sistema político suscita ações governamentais singulares, eficazes e extensas, que conduzem a um padrão de burocratização correspondente às suas finalidades.
18. Nas sociedades capitalistas (industriais) o desenvolvimento da burocracia é favorecido de modo diversificado (no governo, nas companhias particulares e nos sindicatos) e a relação de autoridade estatal sedida mais próxima aos que detêm ou representam o capital.
19. A profissão docente, enquanto componente do mercado de trabalho, corresponde, na atualidade, a uma etapa particular da formação do mercado capitalista.

20. No Brasil contemporâneo, a compra e venda do serviço docente se realiza em um quadro de diversificação funcional e formativa.
21. A diversificação funcional e formativa do serviço docente tem relação direta com a complexificação e institucionalização do sistema escolar, bem como com a extensão de sua função social.
22. O processo de complexificação e institucionalização escolar é acompanhado da consolidação de laços jurídicos e de recrudescimento burocrático (reprodução normativa para racionalização das relações sociais).
23. É neste contexto jurídico e burocrático que se instala a função do professor como profissão e se reconhece a sua condição de domínio de conhecimento específico.
24. A definição genérica de profissão comporta noções, tais como: ocupação de tempo integral; existência de "vocação"; controle sobre o acesso, a seleção, a projeção e a regulamentação, exercido por associação de classe; adoção de código de ética; conhecimento específico alcançado por formação teórica inicial; prática social que serve a interesses de uma clientela; autonomia no limite de sua especialização, corporativismo; mercado de trabalho específico, perfis profissionais (identidade); "monopólio de competência".

25. As normas éticas compõem o quadro burocrático da profissionalização do professor. A vocação, como componente da condição profissional, é dado que não se submete a definições regulamentares, embora interfira residualmente na conformação da competência e desvelo do professor.
26. A profissionalização do professor tem sido matéria de reflexão e compromisso internacional. Esta dimensão sem dúvida alguma alimenta a institucionalização de políticas nacionais de qualificação e carreira docente.
27. A institucionalização de políticas de profissionalização do professor incluem: adoção de direitos docentes mínimos (estabilidade e outras garantias administrativas, critérios de carreira, vencimentos condignos, facilitação do aperfeiçoamento profissional, aposentadoria) e exigência de formação permanente e de investigação (base científica de sua atividade).
28. A profissão de professor atende a requisitos de uma profissão liberal (sem expectativas emocionais papel docente relacionado à função escolar, existência de normas generalizadas que orientam o relacionamento professor x aluno, julgamento do aluno pelo resultado "aprendizagem", a ação docente deve se orientar pelos interesses da coletividade).
29. O professor tem uma autonomia relativa (tem liberdade técnica, obedece a normas auto-instituídas,

mas está submetido a enquadramentos político-administrativos e a pressões sociais, às vezes conflitivas).

30. A expressão profissional é um atributo dinâmico que responde a desafios de inovação social. No caso da profissão docente, os desafios relacionam o mundo microscópico da pedagogia e o efeito macroscópico do progresso da humanidade.
31. É a dependência social, que justifica a intervenção política sobre o processo de profissionalização do professor.
32. A profissionalização do professor suporta ação política de fomento e garantias administrativas.
33. O desenvolvimento profissional do professor, entendido como expressão de socialização, se constitui em processo aberto, cuja materialização pode ser avaliada em função de desdobramento de padrões reconhecíveis.
34. A profissionalização do professor relaciona-se teoricamente com o componente burocrático da proposta Weberiana, projetada que está em razão de uma organização com alto grau de especialização, com estrutura hierárquica de áreas de competência e responsabilidade delimitadas, e um recrutamento e promoção de pessoal fundado em competência técnica, e visando resultados eficazes.
35. Pode-se ampliar a caracterização burocrática da

profissionalização do professor, reconhecendo que: a expressão profissional docente é um atributo dinâmico que implica em um desdobramento complexo permanente de competência técnica lograda em processo social (por formação inicial, educação continuada, "encontro com o outro", processo de conscientização e compromisso social) e por condição individual (vocação e empenho crítico-criativo).

36. O desenvolvimento da competência técnica do professor pode representar recurso de alienação, quando submetido a intencionalidade e controle administrativo divergentes.
37. Entende-se tal divergência como resultado da existência de uma racionalidade (intencionalidade e controle) organizacional formal contraposta a interesses individuais.
38. A burocracia comporta tensões e mudanças contínuas provocadas pela oposição "fins da organização x indivíduo", que a caracterizam dialeticamente.
39. No bojo da condição dialética do modelo burocrático está a própria capacidade da articulação e superação de conflitos mediante a adaptação e/ou enriquecimento das normas originais.
40. É possível e oportuno estudar a organização pública brasileira e a profissionalização do professor.
41. O desvio funcional nos quadros docentes nos siste-

mas escolares governamentais constitui uma primeira manifestação provocativa para a decisão sobre o presente estudo. Outras manifestações devem preencher o exercício analítico sobre a profissionalização do professor.

Com relação à realidade paranaense, cabem as seguintes observações aplicáveis à questão da profissionalização do professor da rede estadual, levantadas mediante exaustivo estudo da legislação específica (Estatuto do Magistério e atos complementares):

1ª A definição do profissional "pessoal do magistério" encontrada no Estatuto do Magistério é ampla e encampa uma divisão do trabalho escolar sem grande rigidez. Utiliza, para tal, uma seqüência de verbos (ações) cuja expressão cabe a qualquer indivíduo que se relaciona diretamente com a educação sistemática.

O Estatuto subentende por educação sistemática, o sistema escolar convencional a nível de I e II Graus.

Com relação ao especialista de educação não há indicações de especificidade, tendo sido adotada, implicitamente, denominações em aberto, de acordo com a Lei 5692/71 (administrador, supervisor, orientador, inspetor e demais especialistas).

O debate atual no seio docente brasileiro submete a críticas a questão da divisão do trabalho na escola, movida por critérios de análise ideológica que leva a propostas de reformulação radical da formação do profissional da educação.

As propostas circulam em forma de indagações tais como - qual a expectativa da sociedade em relação ao pedagogo? o que eles próprios realizam em suas atividades cotidianas e o que desejam obter de sua atuação profissional? qual a especificidade do saber pedagógico? o que há de específico a ser transmitido como saber próprio do futuro educador?

Todas as indagações emergem de um vazio conceitual que não permite que se torne explícita a identidade do educador, enquanto profissional. A formação do educador constitui a manifestação mais clara desta lacuna, pois se faz de modo fragmentado e, o que parece ser mais discutível, opõe docente a especialista, em uma dicotomia que impõe fronteiras, separando em dois, os caminhos da profissionalização.

Não há perspectiva de alteração das denominações profissionais a curto prazo.

É possível adiantar, talvez, que dita reformulação será introduzida de modo antecipatório nos modelos de formação, que aliás, continuam desenvolvendo, discutindo o tema da integração professor. x especialista.

No campo dos especialistas, já ocorre uma fusão formativa (ao nível de III Grau) que reúne conteúdos teóricos e práticas. Não se pode afirmar, entretanto, que as experiências já apresentam maturidade metodológica. A fusão é apenas formal e o que se observa é um avanço em termos de trabalho cooperativo.

A ideologia que se opõe às especificidades não resolve, pelo discurso, a multifuncionalidade a que o sistema já es-

tá habituado. Aliás, por este mesmo hábito, é que se supõe que as mudanças poderão acontecer com anterioridade apenas no discurso de formação.

2ª O desenvolvimento deste profissional de educação (embora não identificado plenamente, o que não impede que se aceite a idéia de desenvolvimento profissional) se faz, como dissemos anteriormente em razão de um espaço social organizado.

Além disso, por se tratar de uma realidade de alcance coletivo, a profissionalização do professor se insere em uma política de compromisso social maior, ainda que para manter o poder estabelecido dentro da sociedade.

Esta política, em sua instância de aplicação ao professor, está expressa no Estatuto do Magistério, instrumento burocrático, por excelência, pois rege, com exclusividade, a disciplina dos papéis e o destino oficial do profissional no sistema escolar. Isto é, esta política de profissionalização do professor se realiza apenas e em razão de um modelo típico - ideal de organização - a burocracia - calcada na especialização e organização racional e legal das funções.

No entanto percebe-se no sistema escolar algumas iniciativas e responsabilidades individuais quanto ao processo de desenvolvimento profissional. Isto é, existem professores que por sua própria determinação buscam uma especialização ou qualificação para melhorar o seu desempenho profissional. Estas iniciativas, por sua vez, são de certo modo garantidas e amparadas pelo Estado em termos legais.

O Estado, portanto, se de um lado dá liberdade ao professor de se auto-determinar quanto ao seu processo profissional, de outro se omite, quanto ao controle e acompanhamento do retorno, apropriado, desta nova competência profissional ao sistema.

Talvez, esta omissão do Estado, esteja relacionada à sua estrutura autoritária e centralizadora em relação às decisões sobre Educação, ou ainda, o Estado omite porque não quer ser o responsável por este acompanhamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. POULANTZAS, Nicos. O Estado, o Poder e o Socialismo. Rio: Editora Graal, 1981, p.153.
2. SOURAF, Francis J. Ciência Política. Una sencilla Vision General. México: UTEHA, 1967, p.4.
3. GUSMÃO, P.D. de. Teorias sociológicas. Rio de Janeiro: Forense, 1972: 111,2.
4. CHINOY, Ely. Sociedade Uma Introdução à Sociologia. São Paulo: Editora Cultrix, 1967, p.341.
5. \_\_\_\_\_. p. 341.
6. DELORENZO, Neto Antonio. Sociologia Aplicada a Administração: sociologia das organizações. São Paulo: Atlas, 1981, p.22.
7. \_\_\_\_\_. p.22.
8. DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA GLOBO. Ano 1967.
9. MACHADO, M.H. Sociologia De Las Profesionas: In 28 Nuevo Enfoque. In. Educacion Médica y Salud. Vol. 25 Nº1 (1991).
10. MOORE, apud MACHADO, M.H. Sociologia de Las Profisiones.. Um nuevo enfoque. In Educacion Médica y Salud. Washington O P.S. Vol. 25(1)
11. MACHADO, M.H. Sociologia De Las Profesionas. Um nuevo enfoque. In Educacion Médica y Salud. Vol. 25. op.cit. 31.
12. ESMANHOTO, L. A Profissionalização do Magistério. Curitiba: (mimeografado sem data).
13. QUINTANA, J.M. Sociologia de La Educacion. La Enseñanza como sistema social, Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1977, p.379.
14. LIEBERMANN, apud QUINTANA, op. cit. p. 381.
15. PIRES de Almeida, Jr. História da Instrução Pública no Brasil. 1500-1889. São Paulo: EDUC, 1989, p.25.
16. \_\_\_\_\_. p. 25.
17. CERVI, Rejane de Medeiros e outros. O Marquês de Pombal e a escola pública no Brasil. In: Revistas de Educação, UFPR. série mestrado. Ano 1 (1) 1977, p.57.
18. CHAGAS, Valnir. Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus: antes e depois? 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1982. p.22.

19. CHAGAS, Valmir. Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus: antes agora e depois? 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1982. p.22.
20. MOACYR, Primitivo. A Instrução e as Províncias. São Paulo: Nacional, 1939. Vol. 1, p.280/335.
21. \_\_\_\_\_.
22. \_\_\_\_\_.
23. CHAGAS, Valmir. Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois? 3ªed. São Paulo: Saraiva, 1982,p.24.
24. \_\_\_\_\_ . p.24.
25. \_\_\_\_\_ . p.24.
26. \_\_\_\_\_ . p.63.
27. MOUZELLIS, Nicos P. Organización y burocracia. Un analisis de las teorias modernas sobre organizaciones sociales. Barcelona: Ediciones Península, 1973, p.46.
28. \_\_\_\_\_ . p.62.
- 29, \_\_\_\_\_ . p.68.

## BIBLIOGRAFIA

1. AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. 3ª ed. 3 vol. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
2. BERGER, Manfred. Educação e Dependência. Difel. UFRLS, São Paulo e Rio Grande do Sul, 1976.
3. BERNARDES, Cyro. Sociologia Aplicada à administração. São Paulo: Atlas, 1982.
4. BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Lei 5692/71 Curitiba.
5. BRASIL. Lei nº 6174, de 16 de novembro de 1970. Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná Estatuto dos Funcionários Civis do Paraná. Lei 6174/70. Curitiba. 1981.
6. BRASIL. Lei Complementar nº 7 de 22 de dezembro de 1976. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1º e 2º Graus, de que trata a Lei Federal número 5692, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Legislação do Magistério. Curitiba, 1988.
7. BRESSER, Pereira, L.C. Estado e Subdesenvolvimento Industrializado. São Paulo: Brasiliense, 1977.
8. BOURDIER, P e PASSERON, J.A. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, Editora, 1975.
9. CAMPOS, Edmundo. Sociologia da Burocracia. Rio de Janeiro: Zahar, Editores, 1972.
10. CERVI, Rejane de Medeiros e outros. O Marquês de Pombal e a escola pública no Brasil. In: Revista de Educação, UFPr., Série Mestrado. Ano 1(1)1977.
11. CERVI, Rejane de Medeiros. Depoimento sobre a Educação. Cinco Hipóteses De Trabalho Na Formulação De Subsídios Para Uma Política Nacional De Educação. In: CADERNO ABERTO, Revista Semestral de Educação. Vol. 2, nº 2, 1989. Curitiba.
12. CHAGAS, Valnir. Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora; e depois? 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1982.
13. CHINOY, Eli. Sociedade Uma Introdução a Sociologia. São Paulo: Cultrix, 1967.
14. CROZIER, Michel. O fenômeno Burocrático..., Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

15. DELORENZO, Neto, Antonio. Sociologia aplicada à administração. São Paulo: Atlas, 1981.
16. DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA. Globo, 1967.
17. ESMANHOTO, L. A Profissionalização do Magistério. Curitiba: (mimeografado sem data).
18. ETIZIONI, Amitai. Organizações Complexas. São Paulo: Editora Atlas, 1971.
19. FELIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escolar. São Paulo: Cortez, 1984.
20. FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Edart, 1978.
21. FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1977.
22. GARCIA, Fernando Coutinho. Partidos Políticos e teoria da organização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
23. GUSMÃO, P.A. de. Teorias Sociológicas. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
24. KIMBROUGH, Ralph B. Princípios e Métodos de Administração Escolar. São Paulo; Saraiva, 1977.
25. LIMA, Lauro O. O Impasse na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1969.
26. MAC Ral, Donald, G. As idéias de Weber. São Paulo: Cultrix, 1975.
27. MACHADO, M.H. Sociologia de Las Profisiones: Un nuevo enfoque. In: Educación Médica y Salud. Washington: OPS, 1991.
28. MARX, Karl. O Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
29. MATOS, Francisco Gomes. Desburocratização. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1979.
30. MOACYR, Primitivo. A Instrução e as Províncias. São Paulo, Nacional. 1939.
31. MOTTA, Fernando. Cláudio Prestes. O que é burocracia. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1985.
32. \_\_\_\_\_. Introdução à organização burocrática. São Paulo: Brasiliense, 1980.
33. MOUZELLIS, Nicos P. Organización y burocracia. Un análisis de las teorías modernas sobre organizaciones sociales. Barcelona: Ediciones Península, 1973.
34. PALACIOS, Jesus. La Cuestión Escolar. Editorial Laia, S.A. Constitución, 18-20. Barcelona: 14, 1978.
35. PRESTES, MOTTA, Fernando C e BRESSER PEREIRA, L.C. Introdução a organização burocrática. São Paulo: Brasiliense, 1980.

36. PRESTES, Motta, Fernando C. Burocracia e autogestão: a Proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.
37. PIRES, de Almeida, Jr. História de Instrução Pública no Brasil. 1500-1889. São Paulo, EDUC, 1989.
38. POULANTZAS, Nicos. O Estado, o Poder e o Socialismo. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1981.
39. \_\_\_\_\_. Poder político e classes sociais. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
40. QUINTANA, J.M. Sociologia de La Educación. La Enseñanza como sistema social. Barcelona: Editorial Hispano. Europea, 1977.
41. RODRIGUES, Neidson. Lições do Príncipe e outras lições. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
42. \_\_\_\_\_. Estado, educação e desenvolvimento econômico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados. 1984.
43. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1989.
44. SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. Valores em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
45. SORAUF, Francis. J. Ciência Política. Una Sencilla Vision General. México: UTEHA, 1967.
46. TRAGTENBERG, Maurício. Burocracia e Ideologia. São Paulo: Editora Ática, 1974.
47. WEBER, Max. Economia e Sociedade. Fondo de Cultura Econômica, México: 1969.
48. \_\_\_\_\_. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo, Pioneira, 1971.
49. KIMBROUGH, Ralph B. Princípios e Métodos de Administração Escolar. São Paulo: Saraiva, 1977.