

SYLVIA APPARECIDA RODRIGUES PAULINI

POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS DOS PROGRAMAS DE TREINAMENTO  
PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1980 A 1985.

Dissertação apresentada como exigência  
parcial para a obtenção do grau  
de *MESTRE em Educação*, área de Admini  
stração e Supervisão Educacional,  
sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria  
Lúcia Rocha Duarte de Carvalho.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989

SYLVIA APPARECIDA RODRIGUES PAULINI

Este exemplar corresponde à redação  
final da Dissertação defendida por  
Sylvia Aparecida Rodrigues Paulini  
e aprovada pela Comissão Julgadora  
em

Data: 20 / 10 / 89

Assinatura: Mel Carvalho

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO JULGADORA

Melavallis  
Machis  
L. Lamière

A G R A D E C I M E N T O S

A Profª Drª Maria Lúcia Rocha Duarte de Carvalho, orientadora e amiga, pelo apoio e seriedade profissional.

Ao Prof. Dr. Lafayette de Moraes, pelo auxílio na revisão deste trabalho.

A Deisi Romano, pela disponibilidade, revisão do texto, comentários e sugestões.

A Laíla Fleury de Azevedo, pelo estímulo amigo e comentários.

Aos colegas do CTDRHU, com os quais trabalhei de 1977 a 1984, pela colaboração e amizade.

A meus alunos que participam comigo de inquietações, descobertas e que representam incentivo a meu trabalho.

A Celina Toscano, pela colaboração incansável em seu "plantão 24 horas".

Ao Sr. Ovidio de Freitas, pela excelente datilografia.

A meus amigos pela troca afetiva em momentos difíceis deste trabalho: Francisco, Cléo, Maria Lúcia, Augusto, Izaura, Eneidina, Cássio, Inês, Helenita, Lena, Rô, João, Zê e Mariliza.

A meus pais, irmãos e sobrinhos pela certeza da presença e carinho constantes.

Para Ruy,  
pelo apoio e carinho.

Dante e Alperina,  
meus pais.

"A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem."

Paulo Freire

R E S U M O

Desenvolvemos, neste estudo, uma reflexão sobre a política de aperfeiçoamento do pessoal administrativo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo através dos seus programas de treinamento. As diretrizes vigentes a esse respeito refletem o contexto sócio-político-econômico do país e as disposições existentes na legislação específica.

Analizamos os objetivos da política de recursos humanos dos programas de treinamento tendo em vista sua contribuição para o aperfeiçoamento do pessoal administrativo e para a melhoria do processo educacional. Para isso, examinamos a origem da tecnologia no país que, em nome da racionalidade, provocou o destaque dos órgãos técnicos como o de recursos humanos nas organizações educacionais.

Concentramos nosso estudo nos treinamentos para pessoal administrativo realizados pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dentre eles demos ênfase ao programa "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação" correspondente ao período de 1980 a 1985, que, apesar de ter apresentado, na época, aspectos positivos em relação aos demais, quanto aos procedimentos mais participativos e propósitos de intervenção, na realidade não constituiu um processo real de aperfeiçoamento de pessoal.

Concluimos salientando as limitações em que se processa a política de treinamento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo dicotomizando o aperfeiçoamento de pessoal docente e administrativo como se o processo educacional fosse bipartido e não existisse em função de um objetivo comum. O

verdadeiro processo de aperfeiçoamento de educadores talvez seja possível apenas com uma mudança profunda na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



AGRADECIMENTOS . . . . .	III
DEDICATÓRIA . . . . .	IV
EPIÍGRAFE . . . . .	V
RESUMO . . . . .	VI
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO . . . . .	1
1. Origem do Problema . . . . .	1
2. Estabelecimento do Problema . . . . .	2
3. Objetivos . . . . .	4
3.1- Geral . . . . .	4
3.2- Específicos . . . . .	4
4. Questões . . . . .	5
5. Justificativa . . . . .	5
6. Plano de Desenvolvimento do Trabalho e Procedimen- tos Adotados . . . . .	7
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E SUA INFLUÊNCIA NA PO- LÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA . . . . .	10
1. A Industrialização e o início da política de recur- sos humanos . . . . .	11
2. A Tecnoburocracia e a Consolidação da Política de Recursos Humanos . . . . .	23
CAPÍTULO III	
A POLÍTICA DE TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS NAS ORGA- NIZAÇÕES EDUCACIONAIS . . . . .	34
1. Recursos Humanos nas Organizações: Importância e ob- jetivos . . . . .	39
2. Administração de Recursos Humanos: Origem e Evolu- ção . . . . .	43
3. Treinamento: Conceito, Funções e Etapas . . . . .	47
4. O Treinamento de Recursos Humanos na Educação: Re- flexões . . . . .	53
CAPÍTULO IV	
O TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS NA SE/SP: ORIGEM, E- VOLUÇÃO E OBJETIVOS . . . . .	56
1. O Treinamento de Recursos Humanos: Origem . . . . .	57
1.1- PABAEE . . . . .	59

CONT.-	<u>PÁGINAS</u>
2. O Treinamento de Recursos Humanos: Evolução . . . . .	69
3. O Treinamento de Recursos Humanos: Objetivos . . . . .	86
CAPÍTULO V	
POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS DOS PROGRAMAS DE TREINAMEN TO PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO DA SE/SP: 1980 a 1985 . . . . .	94
1. Estrutura Básica da SE/SP. . . . .	94
1.1- Decreto Estadual nº 7.510/76 . . . . .	94
1.2- Decreto Estadual nº 17.329/81 . . . . .	102
2. Treinamento para Pessoal Administrativo . . . . .	110
2.1- Período de 1980 a 1982 . . . . .	111
2.1.1- Programas de Treinamento Realizados Pelo DRHU . . . . .	112
2.1.2- Sistemática dos Programas de Treinamento	116
2.2- Período de 1983 a 1985 . . . . .	122
2.2.1- Programas de Treinamento Realizados Pelo DRHU . . . . .	124
2.2.2- Sistemática dos Programas de Treinamento	134
3. Política de Treinamento de Recursos Humanos Para Pes soal Administrativo . . . . .	136
3.1- Programas de Treinamento Para Pessoal Adminis- trativo . . . . .	136
3.2- Política de Aperfeiçoamento de Pessoal da SE/SP	140
CAPÍTULO VI	
TREINAMENTO PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO: "ANÁLISE ORGA- NIZACIONAL/CAPACITAÇÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO" . . . . .	149
1. Período de 1980 a 1982 . . . . .	159
2. Período de 1984 a 1985 . . . . .	163
CAPÍTULO VII	
CONSIDERAÇÕES FINAIS . . . . .	177
1. Fatores Intervenientes na Política de Treinamento de Recursos Humanos Para Pessoal Administrativo . . . . .	178
2. Sugestões Para uma Política de Aperfeiçoamento de Pessoal da SE/SP . . . . .	181
BIBLIOGRAFIA . . . . .	187
SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS . . . . .	202
ANEXOS . . . . .	de 206 a 221

CAPÍTULO I  
INTRODUÇÃO

1. *ORIGEM DO PROBLEMA*

Após um período de sete anos trabalhando em órgão de treinamento na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SE/SP)<sup>1</sup>, desenvolvemos algumas preocupações em relação ao assunto. Essas preocupações foram exigindo maiores reflexões durante o curso de pós-graduação feito na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e se intensificaram com o retorno à rede estadual de ensino, como Diretora de Escola e atualmente como Supervisora de Ensino.

A SE/SP é uma organização com cerca de quatrocentos mil (400.000) funcionários dos quais duzentos mil (200.000) são docentes distribuídos por dezoito mil (18.000) escolas que se responsabilizam por cinco milhões (5.000.000) de alunos. Essas escolas, para atingirem sua finalidade, necessitam de um número de pessoal suficientemente qualificado, o que nem sempre é possível.

Assim, para contornar essa dificuldade a SE utiliza-se do treinamento como uma das formas de capacitação, atualização e/ou aperfeiçoamento de seus funcionários.

Por isso, o pessoal da SE vem sendo submetido sistematicamente a programas de treinamento que objetivam melhorar seu desempenho. Isso implica interrupção de trabalho e gastos consideráveis em diárias, material, contratos com especialistas, etc. Esse trabalho, apesar de suas implicações educa-

---

(1) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela extensão do nome, será citada como SE/SP ou SE.

cionais e econômicos, não tem sido avaliado de forma a demonstrar seus objetivos. A nosso ver, deveria receber maior atenção e ser objeto de avaliações que denotassem suas intenções: servir a organização burocrática da escola ou ao aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, tendo em vista a melhoria do processo educacional.

## 2. ESTABELECIMENTO DO PROBLEMA

Todo sistema de treinamento recebe influência da organização e esta do sistema político que norteia suas metas. A administração pública é orientada por diretrizes que refletem a ideologia do Estado. Como diz Ferrari<sup>2</sup>, em relação à política, planejamento e administração de recursos humanos, há dois níveis de análise que interagem e se condicionam: o nível macro, onde está inserida a política nacional de recursos humanos e o nível micro, onde está inserida a política da organização.

A política de recursos humanos a nível nacional está implícita nos planos de governo e na legislação específica. No que se refere ao desenvolvimento de pessoal é preciso que seja examinada em dois períodos: antes e após 1964, pois foi a partir daí que a ação dos tecnoburocratas passou a ser muito sentida. Após esse período a educação caminhou vinculada ao desenvolvimento econômico procurando soluções tecnológicas e estrangeiras para nossos problemas. É a época do apogeu dos Convênios MEC-USAID e das Reformas de Ensino que abrangem todos os graus.

---

(2) FERRARI, Levi Bucalem - A busca de coerência entre política, planejamento e administração de recursos humanos. *Cadernos FUNDAP*, 1, 1981, pp. 45-47.

Em relação à política educacional, em 1971 é promulgada a Lei nº 5.692/71, de tendência tecnicista, que procura inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista no qual aspectos como aprimoramento técnico, eficiência e produtividade ganham muita importância. Tudo isso em concordância com o grupo que ascendeu o poder em 1964 e que valorizava a qualificação para o trabalho como uma das condições de atendimento à economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados. Os programas educacionais precisaram ser ajustados às necessidades mais imediatas do mercado que se orientavam pelo projeto desenvolvimentista. Acreditava-se que o subdesenvolvimento brasileiro estava vinculado à falta de recursos humanos e a política educacional confundia-se com uma política de investimento no homem como capital.

As organizações educacionais seguindo diretrizes da Lei nº 5.692/71, têm realizado programas de treinamento e/ou aperfeiçoamento como forma de atualizar e qualificar o profissional de educação.

A SE/SP, de acordo com essas diretrizes, tem desenvolvido sistematicamente programas de treinamento desde a década de 60 e no decorrer desse período surgiram algumas modificações. Após 1980, esses programas, por força de imposição legal, têm sido realizados diferentemente para pessoal docente e administrativo. De 1980 a 1985 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) desenvolveu programas para pessoal docente e o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), para pessoal administrativo, e esta situação se configura artificial porque desvincula a ação docente da administrativa dicotomizando o processo educacional.

É nesse contexto que se situa o problema.

Qual foi a política dos programas de treinamento de recursos humanos para pessoal administrativo da SE/SP, de 1980 a 1985, e quais suas implicações para o aperfeiçoamento de pessoal e melhoria do processo educacional?

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1- Geral

Verificar a prática subjacente aos programas de treinamento de pessoal administrativo da SE/SP, especialmente no período de 1980 a 1985, tendo em vista a consecução dos objetivos da organização burocrática da escola ou o aperfeiçoamento do pessoal como um dos fatores para melhoria do processo educacional.

#### 3.2- Específicos

- Analisar a influência tecnocrática nos programas de treinamento nas organizações educacionais visando a contextualização dos programas específicos de treinamento de recursos humanos da SE/SP, na área administrativa especialmente no período de 1980 a 1985.
- Analisar a política de recursos humanos implícita nos programas de treinamento da SE/SP, visando a contextualização dos programas específicos de treinamento para pessoal administrativo no período de 1980 a 1985.
- Descrever a estratégia utilizada no treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação", desenvolvido pela SE/SP para pessoal administrativo no período de 1980 a 1985.

#### 4. *QUESTÕES*

- O treinamento de recursos humanos, com sua origem tecnicista, tem a possibilidade de se constituir numa ação de aperfeiçoamento de pessoal e de melhoria do processo educacional?
- A SE/SP demonstra em seus programas de treinamento uma política de recursos humanos que visa o real aperfeiçoamento de seus funcionários (pessoal docente e administrativo)?
- Os programas de treinamento destinados ao pessoal administrativo contribuíram para a melhoria do processo educacional em termos de uma maior conscientização e procura de espaços para a ação educativa dentro da estrutura burocrática da SE/SP?

#### 5. *JUSTIFICATIVA*

O decreto nº 7.510/76, responsável pela reorganização da SE/SP atribui ao Departamento de Recursos Humanos (DRHU) a responsabilidade pela execução de programas de aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo. O DRHU, inicialmente através da Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal (DAAP) e depois, pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos (CTDRHU), desde 1980, vem se responsabilizando apenas pelos treinamentos destinados a pessoal administrativo e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), pelo pessoal docente. Em relação a estes últimos, treinamentos destinados ao pessoal docente, há várias pesquisas, as quais se preocupam com a avaliação de determinados programas referentes à implantação de práticas docentes ou de novos conteúdos curriculares, porém não se constituem objeto deste trabalho.

Procuramos nos deter na análise dos programas de treinamentos relativos ao pessoal administrativo porque seu aperfeiçoamento também contribui sobremaneira para a melhoria do processo educacional. No entanto pensamos ser de grande importância desvendar a política implícita nesses programas, esclarecendo seus objetivos e procedimentos para que os educadores a eles submetidos possam ter consciência dos limites e possibilidades existentes em sua ação educativa.

É oportuno ressaltar que o termo treinamento, atualmente, tem uma conotação negativa, pois representa uma das formas utilizadas para adaptar a pessoa à organização, envolvendo também o sentido de adestramento que é incompatível com a educação. Mas, mesmo assim tem sido utilizado pela SE e a partir de 1981 integra o nome de um dos órgãos responsáveis pelo aperfeiçoamento de pessoal administrativo (embora ligado ao termo desenvolvimento): o Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos (CTDRHU).

Retomando os programas de treinamento de pessoal da SE/SP percebemos que no decorrer de sua evolução os mesmos receberam denominações diferentes. Assim, em sua origem, nas décadas de 30 a 50, foram denominados "cursos", "orientação técnica" e "cursos de férias"; na década de 60 apareceram como "treinamentos", "cursos" e "encontros". Em 1969, com a Divisão de Assistência Pedagógica (DAP), surgiu o termo "recursos humanos" designando o pessoal da educação que deveria ser atualizado através de "cursos", "encontros", "treinamento" e "orientação". A partir da década de 70, "recursos humanos" passa a fazer parte da terminologia da SE/SP como pode ser observado na denominação dos órgãos encarregados do aperfeiçoamento de pessoal como o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas

Educacionais (CERHUPE) em 1973, e o Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos (CTDRHU), em 1981. As ações são denominadas nessa época "treinamento", "desenvolvimento", sendo importante ressaltar que a partir de 1984 "cursos", "encontros" e "capacitação" predominam sobre "treinamento".

A respeito dos termos considerados podemos finalizar dizendo que a conotação depreciativa da palavra treinamento pode ter levado a SE/SP, em diferentes momentos, a abandonar seu uso substituindo-o por outros mais compatíveis com a educação como: cursos, desenvolvimento, capacitação ou encontros, embora pouca diferença seja notada na prática.

O estudo dos programas de treinamento para pessoal administrativo se justifica, a nosso ver, pela reflexão sobre a política que rege suas ações e o que elas representam como uma das alternativas de aperfeiçoamento de pessoal da SE/SP.

## 6. *PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E PROCEDIMENTO ADOPTADO.*

Este trabalho caracteriza-se como uma investigação descritiva: partimos de um levantamento de literatura específica que fundamenta a dissertação sobre a política norteadora dos programas de treinamento como uma das ações de aperfeiçoamento do pessoal administrativo da SE/SP. Analisamos a legislação, documentos oficiais, relatórios específicos e procedimentos adotados pelos órgãos de treinamento da SE/SP visando esclarecer a política dos referidos treinamentos considerando seus objetivos.

O trabalho foi desenvolvido em seis (6) capítulos

que abrangem dois momentos.

O primeiro momento é constituído pelos capítulos I, II e III. O objetivo dessa parte é fornecer subsídios teóricos sobre os fundamentos da ação tecnocrática no Brasil para análise de sua influência na política educacional do Estado de São Paulo no período citado.

O capítulo I é, ao mesmo tempo, introdução geral, apresentação do problema e desenvolvimento do trabalho. O capítulo II visa introduzir a política de recursos humanos a nível macro, ou seja, verificar como se originou e desenvolveu no Brasil e sua influência na política educacional. O capítulo III procura situar a política de recursos humanos nas organizações educacionais, isto é, a nível micro, e ao mesmo tempo identificar a finalidade dessas ações como programas de aperfeiçoamento de pessoal.

Os capítulos II e III constituem a fundamentação teórica base da análise feita no segundo momento que tem como objetivo verificar a política implícita nos programas citados, especificamente destinados ao pessoal administrativo da SE/SP, de 1980 a 1985, e suas implicações na política de recursos humanos.

O capítulo IV trata da evolução da política de treinamento da SE/SP, buscando explicitar seu direcionamento em relação ao atendimento da organização burocrática em si ou propiciar o desenvolvimento humano com o atendimento ao homem e à realidade (o aperfeiçoamento pessoal e melhoria do processo educacional). O capítulo V descreve os procedimentos adotados nos programas de treinamento para pessoal administrativo no período de 1980 a 1985, desvinculando a parte pedagógica da administrativa e apontando as conseqüências advindas dessa po

lítica. No capítulo VI enfocamos um treinamento específico para o pessoal administrativo procurando demonstrar concretamente a aplicabilidade dos princípios implícitos na política norteadora.

Partindo dos fundamentos teóricos e práticos analisados concluimos, no capítulo VII, que a política de pessoal da SE/SP prioriza a organização burocrática em detrimento do aperfeiçoamento profissional conseqüente melhoria do processo educacional.

\* \* \*  
\* \* \*

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E SUA INFLUÊNCIA NA  
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.

A política de recursos humanos em educação não pode ser analisada desvinculada do contexto sócio-político-econômico do país, uma vez que faz parte da política social.

Ao estudá-la é inevitável um confronto com os pressupostos existentes nos planos, programas e projetos de ação, assim como na legislação específica em vigor.

É essencial verificarmos a evolução das idéias em educação que nos levaram a considerar o homem como um recurso para o desenvolvimento.

Nesse sentido devemos nos reportar à política de recursos humanos no Brasil, em dois momentos importantes:

- introdução, em 1930, ligada ao momento histórico em que se iniciou a tecnologia com a industrialização;
- consolidação, a partir de 1964, com a ditadura militar, que desenvolveu uma ideologia tecnoburocrática em todos os setores, inclusive na educação.

Essa retrospectiva histórica mostra que há uma relação muito grande entre os diversos momentos políticos do país e as orientações e práticas administrativas especialmente na administração pública. A relação torna-se explícita se levarmos em conta a origem do desenvolvimento tecnológico, as prioridades existentes nos planos governamentais e a valorização sistemática do aperfeiçoamento de pessoal contribuindo para o crescimento de agentes do processo histórico ou apenas para atender aos interesses da tecnologia.

Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli<sup>1</sup> o sistema educacional brasileiro, antes de 1930, enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, não se deteve na qualificação de recursos humanos, permanecendo agente de preparação para as carreiras liberais, pois não exercia influência na economia, caracterizada por uma estrutura agrária de exportação.

Até esse período, a política educacional no país foi praticamente inexistente, mesmo porque não havia por parte da população exigências em relação à escola, dadas as condições sociais vigentes.

#### 1. A INDUSTRIALIZAÇÃO E O INÍCIO DA POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS

A Revolução de 1930 representou a necessidade de reajustar a estrutura do país voltada para um único gênero de exportação. Nesse sentido provocou várias mudanças:

- no setor econômico, o modelo "agro-exportador" deu lugar ao de "substituição de importações". O capital financeiro através dos investimentos estrangeiros passou a dominar a agricultura, a indústria e o comércio;
- no setor social, aos poucos, a burguesia agrária e latifundiária foi sendo dominada pela burguesia industrial capitalista. Tudo isso levou à urbanização que alterou a estrutura social e projetou a classe média. Apareceram então protestos dos funcionários públicos contra condições de insegurança no trabalho e contra o empreguismo;
- no setor político houve a ascensão ao poder de uma burgue

---

(1) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira - *História da Educação no Brasil*: 1930 a 1973, p. 55.



a situação ficou mais aguda com a economia de guerra que dificultava as importações e facilitava a industrialização. Isso exigiu providências na preparação de mão-de-obra e o sistema de ensino não possuía infra-estrutura necessária para a implantação do ensino profissional.

Com a reestruturação feita no Ministério da Educação houve a criação de vários órgãos, entre eles, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). No ano de 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, começaram a ser decretadas as chamadas Leis Orgânicas do Ensino responsáveis por reformulações que se processaram em todos os graus de ensino. Iniciaram-se pelo grau médio (industrial, secundário e comercial) e foram complementadas por reestruturações, decretadas em 1946, que abrangeram os graus de ensino primário, normal e agrícola.

Em razão da impossibilidade de atendimento, pelo Estado e pelas exigências da indústria, de formação rápida de mão-de-obra, exigida pelo momento social, foi autorizada pelo governo, a criação de um sistema de ensino paralelo em convênio com as indústrias.

Surgiram, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) criado pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942 e, a 10 de janeiro de 1946, através do Decreto-Lei nº 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O SENAI, e mais tarde, o SENAC, passaram a ministrar cursos rápidos, além de cursos de especialização e aperfeiçoamento de duração variável, na área tecnológica. A população que procurava preparo no SENAI e SENAC geralmente estava empregada, era paga para estudar, constituindo este tipo de en-

sino, pelas suas características, um atrativo para a população menos privilegiada. Mesmo assim, os que dele se beneficiaram constituíam um número bem inferior ao daqueles que se dirigiam ao ensino nos moldes tradicionais. Com toda essa desvantagem numérica o SENAI e o SENAC muito contribuíram na formação de mão-de-obra qualificada para o comércio e a indústria.

No governo Dutra, que sucedeu Getúlio Vargas, logo após a queda da ditadura, os investimentos estrangeiros, que se limitavam ao setor industrial tiveram sua ação ampliada com o uso da tecnologia e passaram a influenciar a política educacional.

O desenvolvimento industrial e a necessidade de formação de mão-de-obra foram fatores que contribuíram para incutir uma mentalidade tecnocrática e científica no setor político. Isso fez com que se começasse a pensar em treinamentos de recursos humanos pelos seguintes aspectos:

- a crença de que seria muito benéfica ao país a aproximação com os Estados Unidos para a solução de nossos problemas econômicos e que seria interessante aos norte-americanos, uma potência exportadora que disputava os mercados desde o fim da Primeira Guerra, desalojar os ingleses dos países sul-americanos. Daí a intervenção dos Estados Unidos na Revolução de 30 e o investimento de capital no setor de educação;
- a entrada de capital estrangeiro no país e o clima favorável à aceitação de técnicas e conteúdos utilizados em outros países;
- o aparecimento do otimismo pedagógico, ou seja, a crença de que determinadas doutrinas sobre a educação poderiam resol

ver nossos problemas e conduzir ao progresso. Essa crença se baseava na implantação das idéias da Escola Nova como forma de acelerar o desenvolvimento.

Esses acontecimentos foram decisivos para que se iniciasse formalmente, em 1945, a assistência tecnológica e a ajuda financeira à educação brasileira, com programas esparsos, de conformidade com as necessidades do momento. Basearam-se no Ponto IV das declarações do Presidente Truman (Programa de Cooperação Técnica do Governo dos Estados Unidos).

Com o desenvolvimento industrial e a aceleração do ritmo de crescimento da demanda social houve um agravamento da crise do sistema educacional. Isto serviu como justificativa para a assinatura dos convênios entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e os seus órgãos e a Agency for International Development (AID) para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro.

Em março de 1946 firmou-se o primeiro acordo entre o Brasil e os Estados Unidos na área industrial para o desenvolvimento de um centro modelo de demonstração de ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba. O projeto contou com o apoio americano, principalmente no treinamento de professores nos Estados Unidos.

Tavares<sup>3</sup> afirma que:

"Os planos de assistência técnica norte-americana ao Brasil surgiram depois da Segunda Guerra Mundial em decorrência da necessidade de manutenção de áreas e mercados tradicionais ameaçados pelo fortalecimento dos países socialistas. Resultaram ainda da necessidade que os E.U.A.

---

(3) TAVARES, José Nilo - *Educação e Imperialismo no Brasil*, pp. 5 e 6.

tiveram de, face à propagação dos ideais de emancipação colonial e libertação econômica, aos países subdesenvolvidos, preservar o seu domínio ou ampliá-lo, substituindo o velho imperialismo europeu, enfraquecido pela guerra."

A expansão do ensino determinada pelo desenvolvimento industrial é marcada por uma crescente interferência do capital estrangeiro. O Brasil passa a caracterizar-se como um país importador de tecnologia. Isso traz consequências ao sistema escolar que precisa formar pessoas que saibam utilizar tecnologia importada.

Romanelli<sup>4</sup> considera que, com a modernização econômica e a intensificação da importação tecnológica, a escola foi chamada a desempenhar papel de relevo no setor básico de expansão econômica: o treinamento e qualificação de mão-de-obra.

Dutra iniciou o uso da tecnologia através do Plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia), um plano global da economia brasileira e facilitou a entrada de capital estrangeiro no país. Em 1950 foi assinado o Acordo Básico para um programa de Cooperação Técnica entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos e a partir dessa data iniciam-se os entendimentos para a extensão dessa ajuda a outras áreas, entre elas, a do ensino.

De 1946 a 1951 novos acordos foram feitos, visando a aquisição de equipamentos para as escolas técnicas nos Estados Unidos. Foram equipados trinta e três estabelecimentos no país. Em 1951 os americanos iniciaram o "training-within-industry" (TWI), ou seja, o treinamento na indústria, inicial-

---

(4) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *op.cit.*, pp. 55 e 56.

mente destinado à formação de recursos humanos na área específica e depois ampliado para todos os graus de ensino.

Getúlio Vargas volta à Presidência da República em 1951. O populismo e o nacionalismo existentes dificultaram a ajuda da AID, mas, mesmo assim, de 1951 a 1953, ela aparece através do Plano de Desenvolvimento elaborado por uma Comissão Mista Brasil/Estados Unidos, visando o estímulo à tecnologia e, em 1953, com o Acordo para Serviços Técnicos Especiais, surgiu, abrangendo mais de cem projetos relativos à educação, à agropecuária, à administração, etc.

No governo de Juscelino Kubitschek, a partir de 1955, ampliou-se a influência da tecnologia estrangeira no país.

Evaldo Vieira<sup>5</sup> afirma que o ideário político de Kubitschek baseava-se, entre outras metas, no capital estrangeiro e no desenvolvimento. Seu Plano de Metas era predominantemente econômico e combinava recursos públicos e privados para a realização de projetos que deveriam ser realizados em até dez anos após seu governo, dentre estes um projeto específico para educação visando a obtenção de um desenvolvimento econômico equilibrado.

Um suposto equilibrado desenvolvimento do país seria promovido através de uma infra e superestrutura econômica concedendo pouco interesse à formação de pessoal técnico-científico. Os problemas de cunho político foram reduzidos a meros artifícios produzidos pelo tecnicismo e o desenvolvimento econômico foi reduzido à industrialização. A administração contou com o apoio do capital estrangeiro através de investimentos. A política econômica foi mais importante que a social que

---

(5) VIEIRA, Evaldo - *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*, pp. 75 a 90.

apenas conservou o que já existia.

Nessa época realizam-se esforços para o país internacionalizar sua economia. Registrou-se um forte impulso à indústria pesada e a política de recursos humanos foi bastante incentivada por sua contribuição industrial.

Quanto a essa fase, Têrbio de Mattos e Bernardo Gangora<sup>6</sup> pronunciam-se estabelecendo dois momentos na história de recursos humanos no Brasil: antes e depois da indústria automobilística. Dizem que antes dessa indústria, a administração de pessoal ou de recursos humanos era de pouca importância e prevaleciam os aspectos legais do contrato de trabalho; depois, com a industrialização acelerada, a sofisticação da mão-de-obra e as novas condições de trabalho, houve maior atuação do homem na administração de pessoal. Apareceram, de forma paternalista, movimentos associativos de recursos humanos procurando aperfeiçoar treinamento, relações trabalhistas, higiene e segurança, serviços médicos e sociais, restaurantes, política de salários, etc.

Nesse período, cresceram os esforços da AID para a infiltração na área educacional. A pedido do Ministro de Estado Clovis Salgado, de 1956 a 1958, foram realizados acordos entre o Brasil e os EUA visando os setores do ensino elementar, secundário e industrial.

Segundo Tavares<sup>7</sup>:

"Data de setembro de 1956 a primeira solicitação do Ministério da Educação e Cultura à embaixada americana pedindo assistência técnica na área do ensino secundário

---

(6) MATTOS, Têrbio e GANGORA, Bernardo - Recursos Humanos no Brasil, de onde vem, para onde vai, artigo publicado no jornal "Folha de São Paulo", 03/06/84, p. 72.

(7) TAVARES, José Nilo - *op. cit.*, p. 42.

tradicional (ginásios e colégios). Em junho de 1957 estabeleceu-se o primeiro convênio com os americanos, com o término previsto para junho de 1964, visando, junto à Diretoria do Ensino Secundário do MEC: a) desenvolver centro piloto no Rio de Janeiro para treinamento de professores secundários; b) estabelecer currículo-programa para o ensino secundário brasileiro de 6 anos; c) aperfeiçoar o material utilizado na rede de ensino secundário; d) pesquisar a possibilidade de criação de mais dois centros de treinamento; aprimorar conhecimentos de seiscentos educadores."

O mesmo autor<sup>8</sup> acrescenta que:

"Ao lado desse acordo, a Diretoria do Ensino Secundário (DES) firmou outro com a USAID, estabelecendo uma assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio, visando a assessorar as Faculdades de Filosofia, indicando-lhes maneira de atingir incremento substancial do número de professores qualificados para o ensino médio. Esse convênio vigorou de junho de 1966 a dezembro de 1968."

O autor<sup>9</sup> complementa ainda:

"A partir de 1958 estimulou-se a viagem de técnicos brasileiros em ensino industrial pelo período de três meses e de 1958 a 1964 foram treinados cerca de trinta mil (30.000) técnicos nessas escolas, e indiretamente cerca de trezentos e cinquenta mil (350.000) trabalhadores."

Em 1960 Jânio Quadros foi eleito presidente pautado num discurso populista com ênfase no componente moralizante dos costumes políticos de então. Insistia na soberania nacional e salientava a necessidade de uma série de reformas que abrangiam vários setores, inclusive o educacional. Salientava a necessidade de elaboração de um plano de emergência, como

---

(8) TAVARES, José Nilo - *op cit.*, p. 43.

(9) *Idem, ibidem*, p. 40.

fundamento para um Plano Quinquenal.

Em 1961 João Goulart assumiu o poder trazendo novas idéias que divergiam de seu antecessor.

Evaldo Vieira<sup>10</sup> destaca entre as metas desse governo: desenvolvimento, emancipação econômica, planificação, aumento de exportações, valorização da agricultura e autodeterminação dos povos na política externa. Em sua política valorizou o desenvolvimento, procurou conciliar a ideologia nacionalista com o capitalismo internacional e combinar medidas antiinflacionárias com reformas de base. Valorizou a planificação e através do Plano Trienal, procurou manter o ritmo de desenvolvimento dentro de taxas que não permitissem a estagnação do país. O plano englobava toda a sociedade, controlando os desequilíbrios entre as classes e as regiões brasileiras abrindo maior possibilidade para a prática da justiça social. Entre as metas gerais do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965) contava prioritariamente a melhoria de condições de vida do povo brasileiro. Em momentos diferentes João Goulart procurou contornar a crise econômico-financeira por meio de outros expedientes, ao aproximar-se dos Estados Unidos e das autoridades do Fundo Monetário Internacional (FMI). Os maus resultados no setor econômico reforçam sua confiança na realização de reformas de base.

O mesmo autor<sup>11</sup> escreve que, nessa época, uma das fontes de capitais de fora do país localizava-se na Aliança para o Progresso, cujo documento básico foi a Carta de Punta del Este, assinada em 1961. Propunha inúmeros objetivos: distri-

---

(10) VIEIRA, Evaldo - *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*, pp. 146 a 159.

(11) *Idem, ibidem*, pp. 160 e 161.

buição equitativa da renda nacional, realização de programas de reforma agrária, eliminação do analfabetismo, a redução da mortalidade infantil e a construção de habitações dignas da condição humana. O autor salienta que nenhuma região latino-americana se alterou no sentido desses objetivos.

Em 1961 os planos de assistência técnica foram executados conjuntamente aos de assistência técnico-financeira da AID e previam:

- aperfeiçoamento do nível educacional, tecnológico e profissional;
- aperfeiçoamento e expansão das estruturas e práticas institucionais,
- avaliação dos recursos materiais e humanos;
- formulação de planos para o desenvolvimento;
- criação de infra-estrutura para o desenvolvimento.

Continuando, Evaldo Vieira<sup>12</sup> afirma que durante os governos Jânio Quadros e Jango Goulart, a política social reduziu-se a uma série de decisões setoriais na Educação, Saúde Pública, Habitação Popular, Previdência Social e Assistência Social. Não ocorreu alteração básica na política social predominando o vigente e o atenuante.

Nesse período, pré-revolução de 1964, registra-se uma grande influência da USAID na educação.

José Nilo Tavares<sup>13</sup> salienta que:

"Em 1963 firmou-se, entre a Diretoria do Ensino Industrial do MEC e a USAID, um convênio para treinamento de pes-

---

(12) VIEIRA, Evaldo - *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*, p. 231.

(13) TAVARES, José Nilo - *op. cit.*, p. 41.

soal para educação técnico-industrial.

Fora do MEC, a USAID manteve os seguintes convênios:

- desenvolvimento nacional do treinamento industrial vocacional, mantendo três centros, na Guanabara, São Paulo e Porto Alegre;
- serviço nacional de aprendizagem com treinamento em serviço sob orientação do SENAI, objetivando o aumento em 20% do número de operários treinados em escolas industriais;
- serviço nacional de aprendizagem com treinamento em serviço no Nordeste, através do SENAI, o qual, paralelamente, com planos do MEC, treinaria oito mil (8.000) trabalhadores e mil (1.000) supervisores para indústrias-chave no Nordeste."

Ainda em 1963 o governo cria o Programa Industrial de Preparação de mão-de-obra (PIPMO), vinculado ao Ministério do Trabalho, sendo que em 1971 essa programação foi estendida a outros setores. O Departamento Nacional de mão-de-obra foi instalado em 1960 e desdobrado em 1974.

Na política educacional, propriamente dita, é importante notar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4.024/61), depois de longa tramitação pelo Congresso desde 1946. Ela enfatizou a qualidade do ensino e os fins da educação. Continha a prescrição do Plano Nacional de Educação o qual ficou pronto em 1961 prevendo-se sua concretização em oito anos.

O Plano Nacional de Educação previa, a cargo do Conselho Federal de Educação (C.F.E.) a criação de projetos educacionais financiados pelos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior. Reconhecia a necessidade de formação de recursos humanos para a promoção do desenvolvimento e a neces

sidade do planejamento educacional como parte do planejamento global.

Ao final desse período houve confrontos entre as políticas econômica e social. A política educacional também encontrou resistências ao seu desenvolvimento pela sua subordinação ao estrangeiro.

## 2. A TECNOBUROCRACIA E A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS.

Em 1964 os militares assumiram o controle do país - através de um golpe de Estado que impediu qualquer mobilização e reivindicação do povo.

A economia, a partir daí, priorizou a industrialização gerando uma concentração de renda que privilegiou uma pequena parte da população. A empresa nacional foi prejudicada em benefício das multinacionais e da entrada de capital estrangeiro, o que provocou falências e concordatas. Os problemas sociais foram agravados surgindo uma população marginalizada e sub-empregada nas grandes cidades.

A política social passou a ser considerada uma ação preventiva e repressiva com o objetivo de garantir a segurança do país.

Os Planos de Desenvolvimento, como expressão da valorização do planejamento, surgiram como forma de expressão da tecnoburocracia existente.

Suas metas podem ser assim resumidas:

- O Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), na gestão Castelo Branco, destinado ao período de 64 a 66, tinha por principal objetivo alcançar a estabilização e o desenvol-

vimento. A economia passa a ser muito influenciada pelo capital estrangeiro;

- O Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), na época de Costa e Silva, no período de 67 a 70 visava a aceleração do desenvolvimento e a contenção da inflação. Protegia a empresa privada, fortaleciam-se as indústrias de base e estimulava-se a criação de empregos;
- O Plano Nacional de Desenvolvimento (IPND), do Governo Médici, de 71 a 73, demonstrava o individualismo e centralismo do presidente na tomada de decisão. Era de inspiração acentuadamente tecnocrática, centralizava as decisões econômicas e mantinha a tutela da sociedade pelo Estado e dos Municípios pelo Governo Federal. O crescimento econômico dependia do setor industrial. Houve aumento do total de investimentos estrangeiros e estatais no Brasil e a dívida externa triplicou;
- O II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), na época do General Geisel, de 1975 a 1979, refletiu as características do presidente: austero, centralizador e disciplinador. Procurou centralizar os planos e projetos e o controle da execução em toda a sua extensão como forma de evitar desvios. O desenvolvimento econômico fazia parte do binômio: desenvolvimento e segurança;
- O III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), que vigorou no governo Figueiredo, de 1980 a 1985, fez com que a política de desenvolvimento da tecnologia se associasse aos campos da educação e da ciência. A educação, principalmente a básica, consistia em uma de suas prioridades no campo social. Salientava que a educação não poderia ser

uma simples consequência da política econômica, mas deveria possuir uma política própria. A tecnologia vinculava-se à educação como instrumento preferencial de ação. O avanço tecnológico ganha importância não apenas na solução dos problemas mais diretamente ligados à população, como também ao campo social. Entre suas prioridades está a qualificação de recursos humanos para os diversos níveis e áreas. Os investimentos em educação eram justificados como exigência do desenvolvimento e da inovação.

No período militar, a política de recursos humanos foi bastante considerada, pois esteve estreitamente ligada ao desenvolvimento econômico e, em última análise, visou a qualificação rápida de mão-de-obra para atender à indústria.

Vários fatos demonstraram a preocupação com o desenvolvimento de pessoal, entre eles a criação de órgãos e legislação específica dedicados a essa função.

Entre os órgãos criados nessa época destacamos o Centro de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (CENAFOR), em 1965, buscando o aperfeiçoamento do trabalhador e o Serviço Nacional de Formação Rural (SENAR), em 1976, visando o trabalhador rural.

A legislação revela o interesse pela formação e o treinamento de recursos humanos, como podemos observar em Leis, Decretos e Portarias.

A Portaria nº 36, de 29/05/1973, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, deu início ao Programa Nacional de Treinamento de Executivos, procurando mobilizar o empresariado nacional.

A Lei nº 6.297 de 15/11/1975 e o Decreto nº 77.463 de 20/04/76 criaram a política de incentivos fiscais ao trei-

namento, permitindo e regulando a dedução em dobro dos valores investidos no Imposto de Renda.

Em 1976 o treinamento nas empresas brasileiras recebeu estímulo definitivo para sua incorporação na cultura organizacional. O Decreto nº 77.363, de 01/04/1976, foi baixado dispondo sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de mão-de-obra.

A Portaria nº 3.341 de 20/12/1978, foi baixada com novas instruções sobre normas de apresentação de projetos e formação profissional pelas pessoas jurídicas beneficiárias do incentivo fiscal previsto na Lei nº 6.297.

A política educacional antes do período militar permitia movimentos populares que buscavam soluções brasileiras para os problemas de ensino. Existiam então a Campanha de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire, o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Essas ações tiveram suas atividades interrompidas, sendo substituídas por outras mais compatíveis com o momento.

Após 1964, a educação caminhou vinculada ao desenvolvimento econômico, procurando soluções tecnológicas e estrangeiras para nossos problemas. Ao concretizar seus projetos o governo militar realizou convênios e reformas de ensino.

Dentre os acordos assinados entre o Brasil e os Estados Unidos estavam os Convênios MEC-USAID, assinados em 1965 pelo embaixador brasileiro Juracy Guimarães e pelo coordenador geral da "Aliança para o Progresso", David Bell.

Tavares<sup>14</sup> salienta que a política norte-americana pa

---

(14) TAVARES, José Nilo - *op. cit.*, p. 10.

ra o Brasil refletiu a política social dos E.U.A. e, pelos atos e teorias que a inspiraram, deixou transparecer alguns de seus objetivos com referência à educação no Brasil:

- a assistência no campo da educação visa a fortalecer a "ideologia democrática" entre as novas gerações;
- os acordos e convênios educacionais pretendem aprofundar as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros americanos no país;
- a ajuda às iniciativas educacionais procura criar, entre os brasileiros, a imagem do "amigo americano", empenhado na melhoria das condições sócio-culturais do país.

Os acordos assinados entre o Brasil e E.U.A. para o desenvolvimento da educação estabeleceram que o Brasil passaria a receber uma ajuda norte-americana através de assessores. Esse auxílio consistia na elaboração de projetos educacionais, treinamento de técnicos brasileiros nos E.U.A., venda de livros e material didático.

Notamos que os norte-americanos passaram a influir na administração pública federal, principalmente através do Ministério do Planejamento. A USAID se fortaleceu com a assinatura e renovação de vários convênios que abrangeram todos os níveis e ramos do sistema de ensino. Essas ações foram justificadas pelo desejo de modernização da estrutura de ensino do país e a promoção do desenvolvimento econômico.

Entre os convênios mantidos pelo Brasil com a USAID, no período mencionado, destacaremos os seguintes:

- Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava o contrato de assessores norte-americanos por dois anos;

- Acordo MEC-CONTAP<sup>15</sup>-USAID para a melhoria do ensino médio. Envolvia assessoria técnica norte-americana para o planejamento de ensino e o treinamento de técnicos brasileiros nos E.U.A.;
- Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o Ensino Primário;
- Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Previa assessoria norte-americana, treinamento de técnicos brasileiros nos E.U.A. e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil;
- Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre seus objetivos, o de "elaborar planos específicos para melhor entrosamento da Educação primária com a secundária e a superior". Envolvia, igualmente, assessoria americana e treinamento de brasileiros;
- Acordo MEC-SUDENE<sup>16</sup>-CONTAP-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;
- Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio. Envolvia e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de "melhor

---

(15) CONTAP era a sigla do Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

(16) SUDENE era a sigla de Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste.

coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média".

- Acordo MEC-SNEL<sup>17</sup>-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por este acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos;
- Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto.

Essa postura de inserção da educação em planos gerais de desenvolvimento ou em tecnologia estrangeira é feita enfatizando processos e meios e não fins. A tecnologia visa a introdução de técnicas modernas com novos métodos e experiências ou reformulações de currículo e ignora problemas básicos como o combate ao analfabetismo ou um ensino de qualidade pa-

---

(17) SNEL era a sigla do Sindicato Nacional dos Editores de livros.

ra toda a população. Ao vincular a resolução de nossos problemas educacionais a soluções de outros países, a situação fica mais grave porque fortalece a dependência da nação a outras mais desenvolvidas e que contam com outros tipos de realidade. Tal situação se refletiu nas reformas de ensino.

Em relação às reformas ocorridas percebemos que abrangeram todos os graus de ensino. Através delas é possível notar que a política educacional realmente refletiu a adequação do sistema de ensino ao modelo econômico do país.

O MEC encarregou os técnicos da AID de estudarem o problema educacional e reorganizarem o sistema através de reformas.

A Lei nº 5.540/68 que propôs a Reforma de 3º grau resultou do trabalho da Comissão Meira-Matos.

Essa Comissão era formada de cinco especialistas brasileiros e cinco especialistas norte-americanos com a função de estudar e propor a Reforma Universitária. O estudo idealizou uma organização educacional baseada em fundações para substituir as Universidades sustentadas por fundos públicos. Aplicaram as idéias empresariais ao ensino superior, valorizando mudanças quantitativas, autoridade, sistematização e normas burocráticas.

O anteprojeto elaborado pelo Grupo de trabalho foi aprovado e se transformou na Lei nº 5.540/68 que passou a organizar o funcionamento do curso superior. Entre seus objetivos podemos notar a racionalização, a burocratização, adequação de recursos, carreiras de custos baixos e departamentalização da Universidade.

Podemos dizer que não foi a Reforma Universitária reivindicada pelos estudiosos e pelos estudantes, pois não vi

sou a qualidade, a integração, a participação e a adaptabilidade à realidade brasileira, mas visou principalmente a facilitação do controle da Universidade pelo Estado.

Logo após, em 1971 surgiu a Lei nº 5.692 que estabeleceu a Reforma de 1º e 2º graus.

Essa lei partiu de um Decreto Presidencial junto ao MEC que elaborou o anteprojeto em sessenta dias. Em virtude dos protestos sobre a situação do país, inclusive da educação, em 1968, o anteprojeto foi encaminhado ao Congresso Nacional em regime de urgência com um prazo de quarenta dias para sua aprovação.

O sistema educacional de 1º e 2º graus passa então por transformações que visaram seu ajustamento ao capitalismo brasileiro. De acordo com as idéias do grupo de militares e tecnocratas que estava no poder desde 1964, ela visou o aprimoramento técnico através da eficiência e produtividade. Foi uma lei tecnicista que procurou ajustar à sua ideologia os dois níveis de ensino através de princípios como: racionalidade, concentração, intercomplementaridade, flexibilidade, continuidade-terminalidade, aproveitamento de estudos e matrícula por disciplinas. Valorizou a quantidade, os métodos e a formação profissional.

Foi instituída a profissionalização de 2º grau, visando a obrigatoriedade da educação para o trabalhador, que seria qualificado para o trabalho. Ao mesmo tempo a economia nacional seria beneficiada com profissionais qualificados através de recursos humanos necessários ao projeto desenvolvimentista.

Bárbara Freitag<sup>18</sup> escreve que:

---

(18) FREITAG, Bárbara - *Política Educacional e Indústria Cultural*, p. 41.

"Vários fatores entraram em jogo para assegurar o fracasso da proposta profissionalizante de Valnir Chagas e outros idealizadores da Lei nº 5.692. Um deles, certamente, foi o total despreparo físico, humano e ideológico das escolas para assumir a tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvidas nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Faltavam instalações de oficinas, professores (profissionais) preparados para 'profissionalizarem' as crianças e adolescentes, assim como não havia os recursos financeiros nem foram feitos os esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta."

A Lei 5.692/71 realmente desagradou a todos os envolvidos: professores, alunos e pais. Não representou os anseios da maioria porque o brasileiro acredita na escola como forma de se libertar do trabalho braçal. Além disso, sua implantação nem dispunha de condições físicas e humanas de realização. Para a sociedade brasileira representou mais um impedimento no encaminhamento de soluções nossas para os problemas educacionais.

Considerando o desenvolvimento de recursos humanos, essa mesma lei, em seu artigo 38, determina que os sistemas de ensino estimularão, mediante plano apropriado, o aperfeiçoamento e a atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação e, no artigo 43, diz que os recursos públicos destinados à educação serão aplicados de modo a assegurar o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério.

Manifesta-se, também, em relação à estruturação legal da carreira do magistério como uma das condições para a valorização desse profissional através de sua atualização e, nos artigos 36 e 39, dispõe sobre a elaboração de um Estatuto do Magistério, que além de regular as atividades docentes de-

veria estruturar os cargos de carreira.

Ainda em relação ao estabelecimento de um Estatuto que regulamenta a carreira dos profissionais de educação, o Decreto Lei Federal nº 71.244, de 11/10/72, estabelece normas para a concessão de auxílios financeiros federais aos sistemas estaduais tendo em vista o Estatuto do Magistério. Entre as normas para a concessão de tais recursos financeiros, na letra d do artigo 1º aponta o processo de aperfeiçoamento dos professores ou especialistas e, em particular, o que envolve afastamento do pessoal do magistério para a realização de cursos de especialização e atualização. Sugeriu, também, que fossem considerados trabalhos publicados, estágios especiais e outros títulos de competência profissional.

A legislação, portanto, facilita o aperfeiçoamento do pessoal que trabalha em educação. Cabe, no entanto, refletirmos sobre essas possibilidades de ação diante do exposto.

Concluindo, podemos dizer que a política educacional brasileira, sob a influência da pedagogia tecnicista, passou a considerar a formação de recursos humanos da seguinte maneira:

- considerando a escola como produtora de mão-de-obra necessária à indústria através das tentativas da implantação do ensino técnico na década de 40 e mais recentemente, na década de 70, com a profissionalização do 2º grau;
- transferindo os processos empresariais de aperfeiçoamento de pessoal para as organizações educacionais através do treinamento de recursos humanos.

Nosso estudo pretende refletir sobre o último aspecto, ou seja, sobre as possibilidades de aperfeiçoamento do pessoal que trabalha em educação e que é previsto pela legislação pertinente.

### CAPÍTULO III

#### A POLÍTICA DE TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

##### NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS

Sabemos que a política educacional brasileira faz parte da política social e ambas sofrem a interferência da política econômica e do sistema político.

Wolfgang Leo Maar<sup>1</sup> confirma que a atividade política do Estado deve direcionar-se para o atendimento de necessidades sociais, pois esta consiste numa forma de intervenção do Estado em áreas da sociedade através de benefícios ou serviço. Isso nem sempre acontece em vista do caráter anti-social das sociedades capitalistas onde o econômico é preponderante e concorre com os valores da classe dirigente que exercita o poder.

Nosso país, de sistema político essencialmente capitalista, desenvolveu relações sociais de exploração da população e isso pode ser constatado pela falta de condições sociais básicas como: saúde, educação, habitação, transporte e condições salariais. Os benefícios sociais funcionam de forma assistencialista e como meio de controle da população através de medidas na habitação e saúde as quais procuram garantir a estabilidade social.

Guy Sorman<sup>2</sup> afirma que o Brasil seguiu um modelo de poder e não de desenvolvimento que provocou um sucesso beneficiando apenas uma minoria da população. A prioridade das prioridades é reintegrar os esquecidos ao desenvolvimento do país rompendo o modelo centralista estatista e permitindo o desen-

---

(1) MAAR, Wolfgang Leo - *O que é política*. S.Paulo, pp. 15 a 29.

(2) SORMAN, Guy - Economista defende liberdade econômica no Brasil. *Folha de São Paulo*, 25/05/1988, p. A - 25.

volvimento de todos os brasileiros. É preciso que o Estado cumpra seu papel destinando maiores recursos à educação e à saúde. A situação de pobreza é 90% consequência de políticas ruins das instituições políticas. O Brasil é, ao mesmo tempo, um grande êxito em termos do nível internacional de suas indústrias e um grande fracasso porque sua política beneficiou apenas uma parcela da população, como os que estão no comando, ou seja a classe política, os tecnocratas e um determinado número de empresários. Há ainda cem milhões de brasileiros que estão esquecidos pelo poder do Estado.

As organizações educacionais refletem essa situação no desenvolvimento de sua política, apresentando a interferência dos mesmos fatores que afetam o sistema em nível nacional.

A análise histórica da introdução do treinamento de recursos humanos no Brasil mostra a adoção dessa política e reflete também a influência da tecnologia, principalmente da estrangeira. É importante perceber que a facilidade de sua aceitação em todos os campos, na época, confundiu-se com desenvolvimento.

A Pedagogia Tecnicista surgiu na segunda metade do nosso século transpondo para a educação os princípios tecnicistas que imperavam na economia. Defendendo a neutralidade científica, a racionalidade e a eficiência do trabalho procurou tornar a ação pedagógica produtiva.

A esse respeito, Cesar Augusto Ramos<sup>3</sup> considera que:

"A falsa representação das relações sociais, a partir do saber técnico acaba encobrendo as contradições, mistificando o próprio saber, ao mesmo tempo que justifica o

---

(3) RAMOS, Cesar Augusto - *Tecnocracia e escola, Educação e Sociedade*, 2 (5), p. 114.

poder. Cria-se um verdadeiro mito: o do saber técnico. Celebra-se a técnica como um valor humano máximo, criando-se assim uma ordem privilegiada de conhecimento, transcendente às múltiplas determinações de uma sociedade."

Continuando, o mesmo autor<sup>4</sup> afirma:

"O discurso tecnocrático é o discurso que em nome de premissas técnicas encobre a realidade historicamente dada, mascarando-a com uma narrativa fictícia. Na verdade ocorre uma dominação do capital. A garantia de perpetuação do capital e das classes dominantes é feita por análises 'científicas' do complexo social, deduzindo daí o controle racional. Essa tendência manifesta-se, por exemplo, quando se propugnam mudanças (reformas) na sociedade capitalista, mas sempre de acordo com um plano técnico."

Verificamos, pois, que o uso da tecnologia no Brasil se intensificou com o governo militar e o planejamento educacional passou a integrar o planejamento econômico como um dos aspectos dos planos nacionais de ensino. Em geral as revoluções militares, como aspectos da tecnoburocracia do capitalismo, procuraram consolidar esse sistema no país privilegiando técnicos, burocratas e defendendo o planejamento nacional como forma de facilitar o crescimento econômico. Em nome da disciplina e da ordem valoriza-se a segurança nacional e o controle através do autoritarismo e da repressão, desvalorizando a participação popular e a justiça social. Em nome da racionalidade há o destaque dos órgãos técnicos, do conhecimento especializado, da competência e eficiência do tecnocrata.

A tecnocracia é desenvolvida em nome da neutralidade ideológica porém, na realidade, isso não existe. Ao priorizar suas metas ela se baseia exclusivamente na técnica científica

---

(4) RAMOS, Cesar Augusto - *op. cit.*, p. 115.

fica e isso é ideológico porque reflete uma posição filosófica que exclui o homem e sua participação no processo histórico. A técnica é utilizada como fim em si mesma.

A aplicação da tecnologia na educação se fez através da valorização da tecnologia importada e da formação de recursos humanos.

José Nilo Tavares<sup>5</sup> acredita que a assistência técnica educacional norte-americana foi feita paralelamente com a orientação dos negócios e da política. A ação no Brasil refletiu a política geral dos E.U.A. e encontrou ambiente favorável na época dos governos de Dutra e Kubitschek, pois não havia programa educacional sistematizado capaz de opor-se ao imperialismo que se infiltrou em todas as áreas da administração pública.

Os militares, com seu discurso tecnoburocrático, consolidaram a ajuda internacional na educação através dos Convênios MEC-USAID que ofereceram soluções técnicas para problemas políticos e educacionais através do preparo de mão-de-obra de recursos humanos dentro e fora do país.

A ação internacional no campo da educação abrangeu todo o sistema de ensino brasileiro não de uma forma integrada, mas isolando cada nível do contexto global da sociedade. A ação partiu dos órgãos centrais do governo ao mesmo tempo em que foi deixada de lado a formação de pesquisadores e o estudo de problemas educacionais e suas relações com o contexto global da sociedade.

A supervalorização da tecnologia importada e a formação de recursos humanos no exterior não solucionaram proble

---

(5) TAVARES, José Nilo - *op. cit.*, pp. 10 a 15.

mas de nossa estrutura básica, pois as soluções não enfocavam a realidade brasileira.

Romanelli<sup>6</sup> deixa claro que as agências internacionais de ajuda e cooperação às sociedades periféricas possuem objetivos semelhantes, baseados em um conceito insuficiente de subdesenvolvimento. Atuam de forma a consolidar a dependência, mesmo após a emergência das sociedades nacionais. Sua ação se dá no preparo de mão-de-obra e recursos humanos através de treinamento ou formação em outros países, com bolsas de estudo e também aumentando os recursos materiais e reorganizando os currículos. Geralmente privilegiam o ensino superior e favorecem o controle da educação pelos órgãos do governo. A ajuda internacional à educação é feita sempre com um objetivo econômico e político, procurando convencer a opinião pública do desinteresse de suas intenções. O capital empregado não é usado nas áreas consideradas básicas para o desenvolvimento e o tipo de ação é desvinculado das reais necessidades do país. A formação em outros países oferece o perigo de desadaptar as pessoas, que com um modelo estrangeiro, encontrarão, ao voltar, dificuldades em integrar-se e apresentarão uma ação desvinculada das necessidades nacionais. O auxílio é dado com a finalidade de manter o país subdesenvolvido e sob controle, dando impressão de auxílio desinteressado.

A tecnologia estrangeira não colaborou para o atendimento das necessidades da população. A educação continuou sendo tratada com descaso pelas autoridades e as reformas educacionais não visaram transformações em profundidade e sim interesses políticos e manutenção de privilégios.

---

(6) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *op.cit.*, pp. 108 a 204.

No entanto, a tecnologia e o investimento na educação através do treinamento continuam sendo utilizados porque foram incorporados pelas organizações como instrumentos necessários ao aperfeiçoamento de pessoal.

É preciso que sejam analisados os objetivos com que são propostos e suas formas de execução para que possamos perceber suas verdadeiras finalidades como parte da política da organização em geral e da educacional em particular. Para isso, trataremos, a seguir do órgão de recursos humanos e do treinamento para entendermos seu significado na educação.

#### 1. RECURSOS HUMANOS NAS ORGANIZAÇÕES: IMPORTÂNCIA E OBJETIVOS

A nível de organização, ou seja, a nível micro é que se realiza a política de recursos humanos. A análise dessa política nas organizações é condicionada pela política existente em relação ao pessoal, cujas medidas envolvem salário, carreira, valorização do profissional e desenvolvimento.

Neste estudo será analisado apenas um dos aspectos dessa política que é o treinamento. Através dela a organização propõe aprendizagem, mudança e inovação, com o objetivo de realizar uma ação sistemática de atualização de pessoal. Essa ação envolve aperfeiçoamento de conhecimentos, atitudes e habilidades visando a redução de erros no desempenho de função e proporcionando uma melhoria no trabalho.

É desnecessário enfatizar a validade e necessidade do treinamento nas organizações como um progresso de aperfeiçoamento e de formação de pessoal. Há muitas afirmações confirmando isso:

Maria Cecília Sanchez Teixeira<sup>7</sup>, a esse respeito cita Flippo:

"Nenhuma firma pode escolher se deve dar treinamento ou não; a única escolha é a do método. Se não foi estabelecido nenhum programa de treinamento, nem por isso os custos do treinamento foram eliminados. O empregado precisa treinar-se a si mesmo, por tentativa e erros ou observando os demais. Já está provado que a ausência de um programa sistemático de treinamento geralmente resulta em custos de treinamento mais elevados, não somente por causa do período de aprendizagem consideravelmente mais longo, mas também por causa da probabilidade de que o empregado não aprenderá os melhores métodos de operação."

A. Fonseca Pimentel<sup>8</sup> expressa as idéias de Marchal e Gladys Dinock quando dizem que o treinamento, tanto prévio como em serviço, constitui uma área vital da administração de pessoal.

As organizações educacionais também utilizam o treinamento de pessoal.

O treinamento de recursos humanos em educação é feito através de ações sistemáticas que pretendem a formação e a atualização do pessoal envolvido. Essas atividades visam o aumento da produtividade, e, como na empresa, requerem investimento e estão ligados a uma valorização da inovação e da mudança geradas pelo desenvolvimento

As organizações educacionais utilizam o treinamento para que as pessoas nelas envolvidas incorporem as conquistas científicas modernas com o objetivo de torná-las capacitadas e com formação específica para o trabalho a que se propõem.

---

(7) TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches - *Política e Administração de pessoal docente*, p. 416.

(8) PIMENTEL, A. Fonseca - *Alguns aspectos do treinamento*, p. 9.

Bernardete A. Gatti<sup>9</sup> diz que nos últimos tempos, nas mais variadas organizações humanas (indústria, comércio, administração, educação, etc.) há um esforço no sentido de promover ações de formação e de aperfeiçoamento do pessoal nelas envolvido. Estas ações deixaram de ser esporádicas ou quase exceção e tendem a ser, além de numerosas, mais significativas e permanentes. O treinamento, o aperfeiçoamento e a atualização de profissionais nas mais diversas áreas da atividade humana tornaram-se, nas organizações em que se desenvolveram, parte integrante de sua sistemática de trabalho. A mesma autora<sup>10</sup> escreve que, em países como o Canadá, existem reciclagem e treinamento de pessoal como prática sistemática. Em algumas regiões os professores são periodicamente convocados para cursos de atualização na Universidade. Em outras, estes cursos são promovidos sistematicamente após o término do ano letivo, antes dos professores entrarem em férias. É uma atividade incluída no tempo de trabalho previsto para o professor. No Brasil, a prática de colocar um funcionário público em disponibilidade recebendo seu salário para aperfeiçoar-se, frequentando cursos não é uma prática sistemática e não obedece a critérios e objetivos definidos dentro de um planejamento de promoção social e humana.

Gatti<sup>11</sup> considera que com a compreensão crescente de que o desenvolvimento depende em grande parte dos recursos humanos disponíveis, a formação, o treinamento e a reciclagem

---

(9) GATTI, Bernardete A. e outras - Algumas considerações sobre Treinamento para pessoal do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, nº 4, p. 1.

(10) *Idem, ibidem*, p. 9.

(11) GATTI, Bernardete A. e outras - Avaliação de programas de Treinamento para professores de 1ª série - 1º grau, *Cadernos de Pesquisa*, nº 13, p. 15.

dos profissionais passou a merecer maior atenção dos governos. A área de educação adquiriu assim nova dimensão e importância e, dentro dela, a preocupação com a competência dos profissionais que nela militam.

O sistema de ensino utiliza treinamentos com a finalidade de reciclar professores e especialistas, pois é necessário que esses profissionais sejam competentes porque deles depende uma parte importante do processo educacional. Para isso existem órgãos encarregados de planejar cursos durante o período letivo e nas férias, realizados por profissionais da própria SE ou em convênio com as Universidades. Esse trabalho não é sistemático nem obrigatório, mas estimulado pelas autoridades educacionais. São ações reconhecidas como importantes para a atualização e maior competência dos professores e especialistas.

Roberto Moreira<sup>12</sup> justifica a importância do aperfeiçoamento de pessoal ligado ao ensino tendo em vista o rebaixamento do nível da escola, motivado pelo agravamento dos problemas econômicos e pelo aumento do número de alunos e grande recrutamento de docentes. Isso produziu baixa eficiência e pouca produtividade em termos de resultado de aprendizagem. Cita entre os fatores que contribuíram para isso: o rápido crescimento demográfico, a aceleração do processo de industrialização e a urbanização, as pressões do mercado de trabalho, a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, o aumento da escolaridade da população do sexo feminino e as iniciativas do setor público em proporcionar novas oportunidades

---

(12) MOREIRA, Roberto - *Aspectos econômicos-administrativos da formação e treinamento de professores para o ensino de 1º e 2º graus*, pp. 25 a 29.

educacionais. A maior demanda de vagas nas escolas e a insuficiência de recursos determinaram a adoção de alternativas de política educacional de valor discutível, pois aumentaram o número de períodos escolares e permitiram a abertura indiscriminada de cursos superiores. O sistema educacional não estava preparado para formar rapidamente estes contingentes de professores que passaram a ser exigidos e houve uma queda no nível qualitativo de sua formação

## 2. ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: ORIGEM E EVOLUÇÃO.

A concepção do homem como investimento e recurso apareceu com a Revolução Industrial que modificou as relações de trabalho e o trabalho em si mesmo. O conhecimento do ofício perdeu sua importância, pois a qualificação do trabalhador passou a exigir uma extrema especialização. Esses acontecimentos foram propícios ao aparecimento de recursos humanos e treinamento nas organizações pela necessidade de formação de pessoal qualificado.

Nas primeiras décadas do século XX começou a ser utilizada a expressão homem-instrumento, homem-recurso e homem ferramenta, ou seja, o homem começou a ser visto como instrumento de trabalho.

Flávio de Toledo<sup>13</sup> afirma que o órgão de recursos humanos apareceu ligado à idéia de Administração Científica e para controlar o movimento organizado dos trabalhadores que se opunham à injustiça econômica e aos traços alienantes e opressores das organizações do trabalho. Ele surgiu com duas fun-

---

(13) TOLEDO, Flávio de - *O que são recursos humanos*, pp. 27 e 28.

ções: técnica (recrutamento, seleção, treinamento, etc.) e controle (manipulação) da massa trabalhadora que estava influenciada pelo movimento trabalhista e sindical.

O treinamento apareceu principalmente como fator de motivação para o trabalho nos países industrializados. Seu objetivo ligou-se à formação do "bom empregado" através de atitudes e comportamentos "adequados" à empresa.

O treinamento, desde o início de sua sistematização, passou por cinco fases, de acordo com o Congresso Internacional de Treinamento e Desenvolvimento<sup>14</sup>, realizado em Bath (Inglaterra), a saber:

1ª Administração com maior ênfase no capital e na técnica do que na mão-de-obra ou na capacitação. O treinamento é do tipo operativo ("on the job training" ou treinamento no trabalho) onde o instrutor é um trabalhador qualificado ou o supervisor.

2ª Administração com ênfase na supervisão, estabelecimento de sistemas de administração de produção, divisão do trabalho e incentivos para padrões de trabalho e avaliação de desempenho. Surgem os programas de treinamento de supervisores com o T.W.I. (Training Within Industry ou Treinamento na Indústria) cujo objetivo era formar mão-de-obra a curto prazo.

3ª Administração com ênfase nas vendas, desenvolvimento de novos produtos e estabelecimento de sistemas descentralizados com delegação de responsabilidades. Iniciam-se programas com técnicas participativas com o "Role Playning" (encenação) e Dinâmica de Grupo influenciadas pelo uso da Psicologia.

---

(14) PONTUAL, Marcos - Evolução do treinamento empresarial *in* *Treinamento e Desenvolvimento*, pp. 5-12.

4ª Administração salientando a importância dos programas de desenvolvimento de recursos humanos. Formam-se grupos para análise de levantamento de necessidades, organização, validação (resultados imediatos em níveis de reação e aprendizagem) e avaliação (resultados intermediários pela mudança de comportamento e resultados finais) do treinamento.

5ª Administração com ênfase em preocupações sociais e psicológicas. Caracteriza-se pela formação de pequenos grupos de ação, equipes de trabalho integradas por especialistas e melhor comunicação para criação de diretrizes. A estratégia é baseada na promoção do desenvolvimento organizacional e o treinamento passa a ser flexível em vista da complexidade das necessidades da empresa. Surgem programas de sensibilidade baseados em Relações Humanas.

Considerando as características apresentadas, situamos as duas primeiras fases sob a influência da Administração Científica e as três últimas sob a influência da Teoria das Relações Humanas.

O treinamento de recursos humanos nas empresas intensificou-se a partir da Segunda Guerra Mundial quando houve necessidade de transformar a indústria em fornecedora de materiais bélicos a curto prazo exigindo uma acelerada formação de mão-de-obra.

A aplicação dos princípios da Administração Científica ao trabalho, cujo objetivo era conseguir a eficiência e eficácia da produção, começou, com o tempo, a ser contestada e os trabalhadores passaram a manifestar-se contra esse método de trabalho.

Flávio de Toledo<sup>15</sup> nos indica que os recursos huma-

---

(15) TOLEDO, Flávio de - *op. cit.*, pp. 33 e 34.

nos passaram de uma fase puramente tecnicista para o enfoque social, contribuindo para a criação de um clima propício ao bem-estar material, motivação e desenvolvimento do patrimônio humano de uma organização. Tipo de clima que resulta na maior saúde e conseqüente eficácia de uma organização.

A partir da década de 1920, com o desenvolvimento das Ciências Sociais, a Administração passou a considerar outros aspectos como os sociais e psicológicos e sua influência no trabalho. Começaram a surgir estudos sobre grupos sociais, motivação e liderança visando mudar o tratamento do homem na empresa através de maior assistência, participação, expressão e autonomia no trabalho.

A Teoria das Relações Humanas sofreu maior influência da psicologia na administração e o enfoque do racionalismo científico que enfatizava o cientificismo e o homem máquina passa a receber um tratamento mais humano no trabalho. A preocupação central passa da produção para seus processos com preponderância dos fatores psicossociais do comportamento.

Em recursos humanos apareceu a preocupação com a satisfação das necessidades e aspirações do indivíduo motivando-o para o trabalho, o que propicia maior envolvimento com a organização e, conseqüentemente, maior produtividade.

Essa teoria apresentou uma tendência pragmática por seus objetivos na busca de aumento de produtividade. Isso levou ao descrédito em relação aos seus princípios e ao seu caráter paternalista, pois todos os benefícios fornecidos aos empregados como lazer, salários, etc. eram dados na suposição de que as pessoas não teriam condição de reivindicar melhorias ou direito de o fazer e assim ficariam agradecidas e produziriam mais. Há também um caráter manipulatório em dois senti-

dos: o empregado recebendo benefícios torna-se mais maleável e fácil de ser conduzido não fazendo reivindicações desinteressantes para a empresa; a ênfase nas condições psicológicas do indivíduo em pequenos grupos é feita para evitar associações maiores e mais inconvenientes à organização. Os pequenos grupos não chegam a manifestações coletivas e à visão crítica da política da empresa. A liderança organiza, previne e soluciona conflitos oferecendo certa participação e reduzindo o homem às suas tarefas.

Com o desenvolvimento de uma teoria de recursos humanos cuja finalidade era de atendimento de seus objetivos através da criação de um clima favorável de trabalho se explica a existência do treinamento entre outras ações como: seleção, recrutamento, motivação através de boa política salarial e avaliação de desempenho que procuram manter e estimular os recursos humanos nas organizações.

### 3. *TREINAMENTO: CONCEITO, FUNÇÕES E ETAPAS*

O treinamento, enquanto uma das possibilidades de desenvolvimento da área de recursos humanos, será analisado com maior destaque neste estudo, cujo objetivo será verificar sua adequada utilização no sistema educacional.

Para isso tentaremos conceituá-lo retomando Milioni e Flávio de Toledo<sup>16</sup> que afirmam:

"No âmbito de uma organização pode ser descrito como atividade que busca: ambientar novos empregados: instruir o pessoal nos conhecimentos específicos de um trabalho, assim como desenvolver comportamentos necessários para

---

(16) MILIONI, Benedito - *op. cit.*, p. 16.

o seu bom desempenho; providenciar condições propícias para o autodesenvolvimento contínuo do pessoal. Dentro de uma concepção moderna, o treinamento é uma atividade que busca, sempre, afetar o comportamento do treinado. Essas mudanças comportamentais se processam, geralmente nos níveis de correção de comportamentos inadequados e criação ou aperfeiçoamento de comportamentos adequados."

O treinamento é um dos recursos utilizados para facilitar a realização dos objetivos da empresa, sejam eles econômicos, filantrópicos, etc. A empresa exige que seus objetivos sejam atendidos prioritariamente e o treinamento é utilizado com esse propósito e na maioria das vezes visa o aumento de produtividade, satisfação pelo trabalho e melhor integração entre os níveis administrativos. A ênfase, muitas vezes, é dada ao desenvolvimento tecnológico com o objetivo de atualizar o pessoal às novas descobertas e nesse sentido representa o alicerce para que as mudanças se processem harmonicamente. A idéia da empresa é que o desenvolvimento tecnológico (capital físico) e o desenvolvimento das pessoas (capital humano) não são realidades distintas e independentes, mas se completam e dão à organização a razão de sua existência como força de produção de bens ou serviços. Essa complementariedade não se faz de modo casual ou assistemático e o treinamento tem, portanto, um papel importante nesse ajuste quando procura adaptar a mão-de-obra existente às necessidades de trabalho em constantes mudanças e evolução.

A atuação do treinamento tanto pode ser manipulatória como ser empregada como facilitadora do trabalho. Não se trata de converter o trabalho em um fim, pois mesmo que seja gratificante não se devem ignorar os objetivos das pessoas que podem ser alcançados através do trabalho. Quanto mais próxi-

mos estiverem os objetivos da empresa e das pessoas, melhores resultados advirão.

O uso do treinamento nas organizações é justificado porque se presume que ele atue como agente de mudança. É preciso, no entanto, que se reflita no alcance das mudanças propostas, ou seja, se visam os objetivos da organização, das pessoas ou ambos. É preciso, ainda, que se perceba se as transformações pretendidas são treináveis ou são decorrentes da participação e reflexão dos treinandos.

A aplicabilidade do treinamento nas organizações educacionais, se feito nos moldes da empresa, contraria profundamente os objetivos educacionais. A educação visa o crescimento e o desenvolvimento humano através de uma ação conjunta entre dois sujeitos, o que pressupõe reflexão e ação do educando. Transpondo o objetivo da organização para a educação só se justifica um treinamento ou curso no sentido de técnica que oportunize a valorização pessoal. É importante também a percepção do atendimento social da organização, ou seja, da aplicabilidade de suas ações à sociedade.

Os estudiosos do assunto concordam que o treinamento deve realizar-se seguindo etapas determinadas que têm por finalidade garantir o sucesso do trabalho. São elas:

- 1ª *Indícios*

São considerados indícios de necessidades de treinamento todos aqueles que, formalmente ou informalmente, chegam ao conhecimento do especialista.

- 2ª *Levantamento de necessidades*

Os indícios levarão, normalmente, a um levantamento racional e criterioso de necessidades, a fim de se identificarem problemas específicos de treinamento.

Para que sejam arroladas as razões ou motivos que justifiquem a necessidade de treinamento, deve haver um trabalho de pesquisa que se inicia com a coleta de informações e se completa com a análise das informações colhidas (dados), quando se selecionará aquelas que correspondem às necessidades mais prementes que serão atendidas mais prontamente.

O levantamento de necessidades parte do pressuposto de que a organização precisa de atualização, revisão, complementação, etc. e para isso estabelece, a priori, um programa mínimo de treinamento.

O levantamento das necessidades de treinamento pode ser efetuado em três níveis de análise:

- ao nível da análise da organização total (sistema organizacional);
- ao nível da análise dos recursos humanos;
- ao nível da análise das operações e tarefas:
- 3º *Fixação dos objetivos*

Após um criterioso levantamento de necessidades haverá a possibilidade de estabelecimento de objetivos, em termos de comportamento.

Os objetivos do treinamento devem ser formulados em função dos resultados que devem ser alcançados. Para isso duas metas devem prever as modificações pretendidas no contexto ou nos treinandos e no atendimento às necessidades sociais.

- 4º *Planejamento do treinamento*

Os programas de treinamento requerem um planejamento que envolva: a abordagem de uma necessidade específica de cada vez; a definição clara do objetivo do treinamento; a divisão do trabalho a ser desenvolvido; a determinação do

conteúdo do treinamento (quantidade e qualidade de informações); a escolha dos métodos de treinamento; a definição dos recursos necessários e a definição da população alvo.

- 5ª Avaliação

A avaliação é um dos aspectos mais importantes do processo de treinamento. Ela questiona não somente os objetivos, mas também sua finalidade e é necessária para determinar os resultados. Por essa razão não deve se restringir ao momento final do treinamento e sim funcionar integralmente em todas as etapas do programa, porque está relacionada com o processo como um todo e não apenas com o seu resultado.

Para se constatar os resultados de um programa de treinamento é preciso que a avaliação abranja três momentos: antes, durante e após o processo.

A avaliação realizada antes da execução do programa é chamada diagnóstica. Ela antecede a elaboração do programa e permite definir os limites da esfera a ser abrangida, identificar as mudanças a serem promovidas e oportunidades não utilizadas pelo sistema, bem como para diagnosticar os problemas.

Durante o processo utiliza-se a avaliação chamada formativa verificando-se a reação e a aprendizagem dos participantes. A primeira refere-se à maneira de sentir o programa em seu conteúdo e procedimentos. A segunda pretende verificar se os princípios, fatos e técnicas estão sendo assimilados ou há necessidade de revisão.

A avaliação do produto ou somativa permite medir e

interpretar resultados não somente no final da execução, como também durante o período de desenvolvimento. A avaliação do produto fornece informações para decidir se deve continuar, terminar, modificar ou reajustar uma mudança de atividade e articular a atividade e outras fases do processo de mudança. Exige medida pré e pós intervenção no sistema.

Maria Amélia A. Goldberg e Maia Laura P.B. Franco<sup>17</sup> dizem que as modalidades de avaliação exercem uma função formativa (aperfeiçoamento do programa) nas etapas de elaboração e implementação e função somativa (julgamento para aceitação ou recusa do programa devidamente elaborado e testado). Essas modalidades de avaliação resultam da decisão de se avaliar os efeitos próximos (resultados) e distantes (benefícios) do programa.

Não se pode avaliar um programa de treinamento aplicando algumas medidas depois que ele se complete. A única maneira válida é partir da definição clara do que se pretende atingir e de critérios capazes de orientar a ação, iniciando sempre de diagnósticos das possibilidades do contexto, dos recursos disponíveis e das resistências prováveis. É preciso verificar a necessidade do treinamento antes de seu início, continuar com a definição de objetivos que se pretende alcançar, escolher estratégias adequadas para a execução do programa e verificar, no final, se os objetivos foram alcançados. É aconselhável até que se acompanhe o trabalho do treinando após o processo para que sejam detectadas falhas no programa ou necessidades de se rever aspectos que não foram abordados.

---

(17) GOLDBERG, Maria Amélia A. e FRANCO, M. Laura P.B.: *Inovação Educacional* um projeto controlado por avaliação e pesquisa, pp. 29 e 30.

Considerando ainda a avaliação, o Documento nº 97<sup>18</sup> se coloca a respeito fazendo as seguintes considerações:

"A avaliação dos resultados de um programa de treinamento ou de desenvolvimento constitui etapa que interessa não somente aos instrutores, mas a todos os que estejam interessados no desenvolvimento dos funcionários e servidores. Isto porque, estritamente falando, avaliação consiste em julgar se valeu ou não a pena a execução de um determinado programa."

O mesmo documento<sup>19</sup> continua afirmando que se pode falar nos seguintes níveis de avaliação: de reações, de aprendizado, de comportamento no cargo e de resultado final. Refere-se ainda ao fato de alguns autores relacionarem esses quatro níveis com dois conceitos de avaliação: validação, ou avaliação de processo, ligada à idéia de legitimidade ou eficiência, como é o caso de reações e aprendizado e avaliação propriamente dita, também chamada de produto, que abrange os outros níveis e está ligada à idéia de determinação do valor real e, conseqüentemente, à eficácia.

#### 4. O TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES

É preciso refletir sobre o sentido de tecnologia na educação através do treinamento de recursos humanos e do que representa inserido na política educacional.

Ao utilizar esses programas com a proposta de atualizar seus profissionais, a organização educacional o faz com o mesmo sentido da empresa ou procura outra direção?

---

(18) Avaliação, Documento nº 97 - Treinamento: preparação de monitoria, p. 1.

(19) Idem, ibidem, pp. 2 a 4.

Uma política de formação profissional através do treinamento, em educação, pode ser transformadora se for voltada para a realização humana e para o atendimento de necessidades sociais. É sair do modelo tecnocrático e partir para uma ação democrática que possibilite a mudança, se necessário.

É possível perceber a diferença entre programas centralizadores e autoritários de outros descentralizados e democráticos pela maneira como são desenvolvidos seus procedimentos.

Os programas centralizadores são determinados e planejados pela organização, buscam a transmissão de conteúdo como forma de desenvolvimento de habilidades específicas e atitudes, tendo como objetivos a mudança de comportamento. A avaliação é formativa, verificando a aprendizagem e a reação dos treinandos durante o processo e possibilitando aprimoramento do mesmo.

Os programas democráticos são descentralizados e supõem a participação dos envolvidos em todas as fases do processo, pois valorizam relações horizontais e co-gestão. O diagnóstico, o estudo das alternativas, o planejamento, o conteúdo, a metodologia e a avaliação são repensados permanentemente e caracterizados por reflexões, discussões, propostas de solução ou formas de lidar com as situações-problema.. A avaliação é diagnóstica, formativa e somativa e garante a legitimidade do processo através da verificação de seus efeitos na situação real de trabalho.

Podemos concluir dizendo que, na situação da política educacional existente, a atualização e o aperfeiçoamento de educadores só podem ser entendidos por ações democráticas que envolvam toda a clientela e desenvolvam atitudes de autocrítiti

ca na organização visando relações de trabalho que facilitem o desenvolvimento humano e o processo educativo.

No Brasil tecnicista a educação é vista como aquela que vai propiciar mudança social favorável a todas as categorias, pois está implícito que é propulsora de desenvolvimento. No entanto, sabemos que seu interesse é ligado apenas ao sistema produtivo.

Os objetivos de uma sociedade tecnocrática serão transformados com uma estrutura política realmente democrática em que a população tenha seus direitos sociais básicos garantidos.

A luta pelos direitos democráticos, a nível de educação, será feita através da resistência ao tecnicismo e à burocracia e num esforço por mudanças dentro do sistema escolar. Os programas de treinamento poderão auxiliar desenvolvendo a competência técnica em favor do homem e do compromisso social.

\* \* \* \* \*

CAPÍTULO IV

O TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS NA SE/SP:

ORIGEM, EVOLUÇÃO E OBJETIVOS.

O processo administrativo é fundamentalmente o mesmo em qualquer organização, seja ela pública ou privada. Constitui-se sempre da determinação de metas, obtenção de recursos, estabelecimento de ações para alcance dos objetivos pretendidos.

No entanto, há uma diferença entre a administração empresarial que visa lucros através da produção de bens de consumo e a administração pública que procura prestar serviços à comunidade.

Sinésio Bachetto<sup>1</sup> afirma que a administração pública no Brasil se apresenta como um complexo técnico-burocrático com duas grandes funções: prestar serviços para suprir as necessidades da comunidade e exercer controle social sobre a sociedade em seus diversos níveis. Diz ainda que, através de suas funções, a administração pública adquire condições de exercício de poder para o equilíbrio do sistema social e muitas vezes essa função se transforma em dominação disciplinadora e arbitraria. Quando isso ocorre, a função de prestar serviço fica anulada e apenas serve de mascaramento do exercício do poder pelo poder. Isso pode acontecer, também, na medida em que a atenção do servidor público se concentra apenas nas exigências do sistema técnico-burocrático.

O mesmo autor<sup>2</sup> escreve que é tradicional nas esferas

---

(1) BACHETTO, Sinésio - O papel do profissional de recursos humanos na organização, *Cadernos FUNDAP*, nº 1, pp.48 e 49.

(2) Idem, *ibidem*, p. 49.

da Administração Pública Federal, Estadual e Municipal, uma desatenção contínua e sistemática aos recursos humanos. A imagem do funcionário público é aquela de alguém que, por contingência, aceitou a condição de mero empregado, com uma desgastada capacidade profissional e um desempenho medíocre.

Há muita insatisfação em relação ao serviço prestado pela Administração Pública. Isso acontece em virtude da burocracia que favorece o acúmulo de regras, procedimentos e formalidades, dificultando o trabalho. Entre as críticas feitas estão a morosidade, o excesso de burocracia, a má organização, os gastos exagerados, a incapacidade da maioria de seus funcionários, o protecionismo e a falta de continuidade de programa dos governos.

No Brasil não há uma política nacional de recursos humanos para as organizações públicas e tampouco existe uma forma sistemática de valorização do funcionário. A política de pessoal adequada envolve uma atitude positiva da organização em relação ao desenvolvimento do pessoal e ao atendimento da sociedade e não é isto que ocorre freqüentemente.

Para melhor compreendermos a política de recursos humanos da SE/SP, objeto de nosso estudo, é preciso que a situemos enquanto uma organização pública e que analisemos essa política em sua origem, evolução e objetivos.

#### 1. O TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS: ORIGEM

O treinamento representa um dos processos de desenvolvimento de pessoal e sua execução, como dissemos anteriormente, é justificada em nome da inovação e da mudança. Os objetivos dos programas de treinamento são formulados em dois

sentidos opostos: servem à organização e à execução de procedimentos burocráticos ou propiciam o desenvolvimento humano com o atendimento ao homem e à realidade. O primeiro sentido visa a reprodução da ideologia da organização de forma acrítica e sem considerar as necessidades do pessoal envolvido, e o segundo pressupõe um processo crítico, participativo com possibilidade de mudança individual e da própria comunidade.

O aperfeiçoamento de pessoal nas organizações educacionais é previsto e incentivado pela legislação específica do país. É preciso verificar seus objetivos, pois deles depende a qualidade dos serviços, ou seja, o bom atendimento ao processo ensino-aprendizagem das escolas.

A SE/SP interessou-se pelo aperfeiçoamento de seu pessoal através do treinamento a partir da década de 30. No entanto, sua sistematização através de programações realizadas por órgãos próprios ocorreu apenas a partir de 1950.

Conforme Antonio Carlos Gil<sup>3</sup>, os programas de treinamento do serviço público estadual, desde 1953, foram confiados ao Departamento Estadual de Administração que deu origem a atual Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado (CRHE), órgão central do sistema. Atualmente, as atribuições dos órgãos públicos em relação aos programas de treinamento ou aperfeiçoamento de funcionários e servidores públicos são definidos pelos Decretos nº 12.348, de 27/09/1978, e nº 13.242, de 12/02/1979 que autorizam os órgãos setoriais na realização desses programas das respectivas Secretarias e Autarquias. A CRHE, como órgão central, realiza formação e atualização de dirigentes, assessores e assistentes e, em caráter supletivo ou em si

---

(3) GIL, Antonio Carlos - Preparação de técnicos de treinamento, Coordenadoria de Recursos Humanos, pp. 1-3.

tuações especiais, do pessoal das Secretarias de Estado e Autarquias.

### 1.1- PABAE

Os programas de treinamento da SE/SP, ao longo de sua evolução, sofreram a influência dos convênios MEC-USAID, através de suas ações. Destacaremos um deles, o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar.

Foi um programa solicitado pelo então Ministro de Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Era administrado e financiado conjuntamente pelo Brasil e Estados Unidos, visando o aperfeiçoamento do ensino primário. Resultou do Acordo Geral de Cooperação Técnica (19/12/1950) e do Acordo Especial de Serviços Técnicos (30/11/1953) dos Convênios do Ponto IV, de 1953 a 1956.

O PABAE começou a funcionar em julho de 1957 e o Acordo Original foi renovado sete (7) vezes sofrendo poucas alterações. O Quadro I resume as datas dos acordos e respectivas extensões:

QUADRO I

DATA DOS ACORDOS BÁSICOS PARA O PABAE E RESPECTIVAS EXTENSÕES

ACORDO Nº	DATA DE ASSINSTURA	TÉRMINO DA VIGÊNCIA
Nº 12-64-037, Ed. I	22.VI.56	30.VI.61
Nº 512-64-037, Ed. I	18.5.61	31.XII.61
Nº 512-64-037, Ed. I	26.II.62	30.VI.62
Nº 512-64-037, N-64-AC, Ed. I	15.VI.62	31.XII.62
Nº 512-64-037, AC-64-AA-6, Ed. I	1.II.63	1.II.64
Nº 512-64-037, N-64-AC, Ed. I	21.VI.63	30.VI.65
Nº 512-64-037 12-64-037, Ed. I	1.II.64	1.V.64
Nº 512-64-037, 12-64-037, Ed. I	30.VI.64	1.VIII.64

A implantação do Programa foi justificada<sup>4</sup> por várias razões e entre elas: o subdesenvolvimento do país, o índice de quarenta por cento (40%) de crianças sem escola, o analfabetismo, a necessidade de melhoria da educação como forma de estabilidade econômica e política. Dispunha-se a criar uma atmosfera às transformações, não impondo mudanças a valores culturais arraigados.

A direção foi constituída por dois diretores: o Secretário da Educação e o Chefe da Divisão da Educação de Minas Gerais para a Missão, designado pela Missão de Operações dos Estados Unidos do Brasil (USOM). Constituía-se, internamente, de cinco (5) comissões: Conselho Consultivo, Assistência Externa, Publicações, Orientações aos Bolsistas e Atividades Sociais. Possuía, ainda, oito (8) departamentos especializados: Aritmética, Currículo e Supervisão, Linguagem, Produção de Materiais, Pré-Primário, Estudos Sociais e Ciências. O acervo de vinte mil (20.000) livros foi doado ao Instituto de Educação de Belo Horizonte, sede do Programa sendo que cerca de metade deles era de origem norte-americana.

Os objetivos do Programa<sup>5</sup> eram os seguintes:

"1º Introduzir e demonstrar, a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento;

2º Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária;

---

(4) Relatório do PABAAE: 1956-1964, MEC-USAID, pp. 1 e 2.

(5) Idem, ibidem, pp. 4 e 5.

3º Selecionar professores, na base de competência profissional, trabalho e conhecimento da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária."

Entre suas atividades destacamos:

- cursos intensivos, de uma a três semanas, ministrados em diversos Estados do país, a professores;
- cursos semestrais para bolsistas;
- assistência técnica a professores e alunos normalistas;
- cursos de extensão em diversas localidades;
- representações em congressos nacionais e internacionais através de apresentação de teses e exposição de material didático;
- publicação de livros, revistas e material didático;
- construção e revisão de currículos em diversas escolas.

O referido Programa difundiu material variado e publicou textos, livros e a Revista "Criança e Escola", com quatro (4) números anuais. Visando tornar sua ação conhecida utilizou-se de programas de rádio, televisão e do filme "A escola agora é outra" que foi distribuído aos cinemas de todo o país.

O Mapa I, seguinte, nos mostra a amplitude de influência do Programa no país pelo número estimativo de participantes nas atividades de extensão:

MAPA I

NÚMERO ESTIMATIVO DE PARTICIPANTES  
NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO



---

FONTE: Relatório do PABAE: 1956-1964, MEC/USAID, p. 22.

Proporcionou cursos de especialização a bolsistas na Universidade de Indiana em Bloomington, com a duração de um ano. Incluía preleções, discussões de grupos, freqüências às aulas, excursões supervisionadas, produção de material didático e atividades extra-curriculares adequadas, para cerca de quinze (15) participantes, selecionados anualmente pelo INEP. Cento e trinta (130) bolsistas participaram do programa no período de 1957 a 1964.

As especializações foram feitas nas seguintes áreas: Educação Primária, Testes e Medidas, Supervisão, Estudos Sociais, Língua Pátria, Artes e Educação Audiovisual, Crianças Excepcionais, Filosofia e Psicologia, Currículo, Ciências, Administração Escolar, Psicologia Educacional, Supervisão e Produção de materiais de currículo.

O Quadro II e o Mapa II, registram, respectivamente, o número de bolsistas e a origem dos mesmos.

QUADRO II  
NÚMERO DE BOLSISTAS

STATES (ESTADOS)	YEARS (ANOS)						TOTALS (TOTALS)
	1959	1960	1961	1962	1963	1964	
Acre	-	-	2	7	4	5	18
Alagoas	-	3	5	-	10	12	30
Amapá	-	-	-	-	1	3	4
Amazonas	-	-	3	2	1	2	8
Bahia	-	1	5	8	6	13	33
Ceará	3	-	-	5	4	13	25
Distrito Federal	2	2	9	16	10	9	48
Espírito Santo	11	8	3	16	8	3	49
Goiás	4	1	3	21	10	9	48
Guanabara	-	2	2	5	7	13	29
Maranhão	-	2	-	-	3	6	11
Mato Grosso	-	-	-	5	8	8	21
Minas Gerais	40	43	36	40	24	20	203
Pará	-	-	-	-	-	2	2
Paraíba	-	4	2	2	9	9	26
Paraná	8	2	8	-	1	3	22
Pernambuco	10	-	1	4	15	10	40
Piauí	-	-	2	1	2	10	15
Rio de Janeiro	-	-	-	2	6	-	8
Rio Grande do Norte	8	2	7	3	14	8	42
Rio Grande do Sul	5	6	5	3	6	4	29
Rondônia	-	-	4	-	-	-	4
Santa Catarina	-	-	1	3	7	8	19
São Paulo	5	15	15	9	11	19	74
Sergipe	-	3	3	4	3	8	24
Totals (Totais)	96	94	116	156	173	197	832

FONTE: Relatório do PABAE, op. cit., p. 15.

MAPA II

ORIGEM DOS BOLSISTAS POR ESTADO



---

FONTE: Relatório do PABAEE, op. cit., p. 16.

O Relatório Final, elaborado após sete (7) anos de funcionamento, apresenta algumas recomendações das quais destacaremos as seguintes:

- enfatizar a orientação consultiva e as publicações;
- patrocinar a fundação de centros de treinamento para professores em todo o país;
- prestar assistência técnica às SEs, em termos de revisão de currículos, elaboração de material didático e planos para aperfeiçoamento das escolas;
- proporcionar oportunidades de aperfeiçoamento profissional para o campo docente por meio de licenças que permitam estudos e viagens educacionais;
- oportunizar para todos os professores trabalharem em outras regiões do país e revisão salarial regular que estimule a excelência do trabalho;
- continuar o contato com outros países como com os Estados Unidos, por meio de bolsas de estudo, participação em associações profissionais, assinatura de publicações especializadas e outros meios de comunicação técnica;
- revisar continuamente a seleção de bolsistas para que seja acessível aos líderes educacionais que mais possam contribuir para a educação do Brasil e seus requisitos devem prever: saúde física e emocional, ajustamento social e de relações humanas;
- reexaminar o planejamento anual de atividades do Programa para aproveitar o máximo do pessoal docente e do equipamento;
- expandir e ampliar o número de bolsistas e a quantidade de publicações gratuitas facilitando a contribuição significativa à educação primária.

Percebemos em toda a execução do PABAE que suas Comissões e Departamentos visavam facilitar as atividades docentes e administrativas com novas metodologias e renovação do currículo. As áreas trabalhadas abrangiam a Pré-Escola e o Primário através de cursos, assistência técnica e publicações sempre no sentido de conteúdo, novas metodologias e recursos didáticos como objetivos da educação, garantindo a eficiência e eficácia do trabalho educacional. Foi a valorização do currículo e de técnicas renovadas como fins em si mesmos e não meios para uma ação educativa transformadora através da formação de pessoas críticas e atuantes.

O desenvolvimento do programa representou uma infiltração estrangeira na América Latina com a formação de professores primários.

Moacir Gadotti<sup>6</sup> ressalta o contexto mais geral da situação de intervenção estrangeira que é o econômico:

"... o pretexto da 'assistência técnica' serve para camuflar o real interesse que era atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento dependente imposto pela política econômica americana para a América Latina..."

Continuando, José O. Arapiraca<sup>7</sup> afirma que:

"Teoricamente o sentido de ajuda é a cooperação com os esforços de países periféricos ou subdesenvolvidos. Não é possível ajuda neutra: no mínimo, em termos de graus de dependência que possa gerar um processo de ajuda, resulta sempre certa dose residual a nível econômico explícito e a nível cultural. Não há como exercer qualquer atividade de cooperação senão pelos mecanismos de ideo-

---

(6) GADOTTI, Moacir - prefácio de A USAID e a educação brasileira, de José O. Arapiraca, p. IX.

(7) ARAPIRACA, José O. - op. cit., p. 51.

logia dominante que, em última instância, são provenientes dos países detentores do capital."

O PABAEÉ abrangiu parte do magistério do país através do trabalho com líderes educacionais que passaram a ser transmissores em seus locais de origem. Os bolsistas, recrutados em todo o país, contavam com o compromisso da SE de seu Estado para serem colocados em posição influente após o curso.

O conteúdo dos cursos enfatizava a organização escolar, as relações humanas e o currículo. Era a crença em uma escola facilitadora de integração e ajustamento à sociedade. Não há em sua atuação um levantamento de necessidades e a busca de soluções para nossos problemas básicos, como: analfabetismo, evasão e repetência.

Analisando os aspectos de desenvolvimento pessoal e o atendimento à sociedade, percebemos que o Programa pouco colaborou, pois não proporcionou um crescimento humano no sentido de uma ação consciente na rede de ensino e não procurou o atendimento à realidade brasileira através do respeito às suas características culturais e da sua transformação em termos de um atendimento educativo mais justo.

Toda essa situação apesar de ter obtido êxito relativo na formação da mentalidade de milhares de professores brasileiros e ter recebido apoio de grupos de educadores nacionais, também encontrou resistência a sua implantação como a denúncia e Decreto de Extinção, em 1963, por Mário Casassanta, Ministro da Educação. No entanto, como renunciou semanas mais tarde essas medidas ficaram sem efeito.

Concluindo, é importante perceber que as carências existentes no sistema educacional brasileiro foram favoráveis ao desenvolvimento de atividades como as realizadas pelo

programa. O PABAEE exerceu uma grande influência na educação do Estado de São Paulo através dos professores que receberam seus treinamentos e mesmo através de suas publicações. É preciso registrar que foi o início da sistematização dos Centros de Treinamento da SE/SP. Surgiram como extensão da influência norte-americana transmitindo conteúdos, técnicas modernizantes e valorizando os meios, os processos e as técnicas de ensino, ignorando reflexões sobre os fins da educação. Na década de 60 os treinamentos desenvolvidos na SE/SP possuíam os mesmos objetivos desvinculados da realidade e não visavam transformações reais.

## 2. O TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS: EVOLUÇÃO

Maria Cecília S.Teixeira<sup>8</sup> afirma que foi só a partir de 1969 que a SE/SP passou a ter órgão de pessoal com funções de seleção, movimentação e aperfeiçoamento de pessoal do cente, técnico e administrativo, apesar de existir desde 1962, um Serviço de Seleção e Orientação de Pessoal de Ensino, que se limitava apenas à seleção.

A seguir, obedecendo à ordem cronológica, verificaremos a evolução do treinamento na SE/SP através da análise dos órgãos responsáveis. Isso será feito examinando a legislação referente a esses programas.

*O Decreto nº 5.884 de 21/04/1933 estabeleceu o Código de Educação do Estado de São Paulo e o Serviço de Extensão Cultural e Escolas de Continuação para Adultos. Na época desse Decreto não havia um órgão especificamente responsável pela administração de pessoal.*

---

(8) TEIXEIRA, Maria Cecília S. - op.cit., pp. 204 e 205

O artigo 8º do Código de Educação refere-se à atualização de pessoal do ensino técnico, administrativo ou docente:

"promover e organizar, além dos cursos de férias, quaisquer outros de aperfeiçoamento ou de vulgarização, designando ou contratando mediante autorização do Secretário de Educação e Saúde Pública, técnicos e especialistas nacionais e estrangeiros."

A mesma autora<sup>9</sup>, analisando as competências do Diretor Geral relativas a pessoal, observa que elas se referem mais a atos administrativos e rotineiros do que propriamente a atividades de planejar, coordenar, avaliar e executar uma política referente às funções de recrutamento, seleção, treinamento ou avaliação de desempenho do pessoal de ensino. Há uma referência a cursos de férias que foi a forma utilizada durante muito tempo pela SE para aperfeiçoar o seu pessoal. Como o Código só se refere a competência do Diretor Geral em designar ou contratar pessoas para ministrarem tais programas conclui-se que não havia treinamento sistemático de docentes. Esses eventos eram considerados muito mais como extensão cultural do que como uma forma de melhoria do desempenho dos docentes, embora evidentemente, esta estivesse implícita.

*O Decreto nº 17.399 de 28/06/1947 suprimiu o Serviço de Extensão Cultural e Escolas de Continuação de Adultos, sem que nenhum órgão os substituísse. Desvinculou as Secretarias da Educação e Saúde Pública.*

*O Ato nº 56 de 30/06/1950 criou o Serviço de Expansão Cultural (SEC) e em suas atribuições estabeleceu:*

"- a necessidade de proporcionar ao magistério público es

---

(9) TEIXEIRA, Maria Cecília S. - op.cit., pp. 189 e 190.

tadual meios práticos e eficientes de renovação cultural e aperfeiçoamento profissional;

- que isso poderá ser conseguido através da realização de cursos intensivos ou de férias e de séries de palestras especializadas, levadas a efeito na Capital e no interior;
- que essas atividades porque intimamente relacionadas de vem estar afeitas a um órgão que as estude, planeje e realize, para garantia de continuidade e eficiência de trabalho;
- promover ou orientar e estimular a realização de congressos e reuniões de estudos, em que tomam parte autoridades escolares e professores do ensino público ou alunos dos cursos de formação profissional do professor, das escolas normais oficiais, municipais e livres do Estado."

Em síntese, o SEC foi o responsável pela atualização e aperfeiçoamento de professores primários. Sua ação desenvolveu-se através de cursos realizados principalmente nas férias. Muitos professores da rede escolar foram encaminhados pelo SEC ao PABAAE para serem treinados e depois passaram a trabalhar em órgão de treinamento.

*A Lei Estadual nº 6.052 de 03/02/1961 e o Decreto Estadual nº 38.643 de 27/06/1961 instituíram o Serviço de Ensino Vocacional (SEV).*

O SEV, de acordo com Maria Nilde Mascellani<sup>10</sup> representou:

"... Um tipo de escola capaz de permitir ao jovem estudante secundarista um espaço de descoberta e de realização no plano da cultura e do engajamento social e político. Esta proposta de escola deveria também cumprir o objetivo de proporcionar aos professores do ensino pú-

---

(10) MASCELLANI, Maria Nilde - O sistema público de ensino no ensino vocacional, p. 84.

blico, programas de capacitação profissional e sensibilização sócio-política."

O parágrafo único do artigo 25 da Lei Estadual nº 6.052/61 estabeleceu a instalação de um órgão especializado da Secretaria da Educação para coordenar as unidades de Ginásios Vocacionais autônomos. O artigo nº 302 do Decreto Estadual nº 38.643/61 determinava que o referido órgão seria o Serviço do Ensino Vocacional diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário.

O SEV, entre seus propósitos, teve o de atualizar e aperfeiçoar técnicos e professores. A Coordenação Geral supervisionava cinco (5) setores, entre os quais o de Seleção e Treinamento. O trabalho com o pessoal de ensino era feito através de cursos, palestras, estágios e visitas.

Gatti<sup>11</sup> afirma que seu funcionamento foi de 1961 a 1969 e durante sua existência realizou nove (9) programas de treinamento para professores com seleção de seus participantes. Os primeiros visavam preparar o pessoal interno e, posteriormente houve a inclusão de pessoas de outras escolas que os divulgaram ressaltando os objetivos de aperfeiçoar a função docente.

As mesmas autoras<sup>12</sup> continuam dizendo que os treinamentos englobavam estágios e sessões de estudo. A finalidade era introduzir o participante no contato direto com o trabalho desenvolvido e no levantamento de problemas. As sessões de estudo eram feitas concomitantemente com os estágios e os pro

---

(11) GATTI, Bernardete e outras - Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino, *Cadernos de Pesquisa* nº 4, Fundação Carlos Chagas, p. 10.

(12) Idem, *ibidem*, p. 11.

blemas levantados eram sistematizados e agrupados em Unidades Pedagógicas. Havia a hetero e auto-avaliação contínua dos programas.

Em 1967 dá-se a reformulação da estrutura do SEV. Realizam-se cursos e estágios para estudantes secundaristas e professores. Neste ano registram-se pressões dos setores administrativos da SE sobre o Serviço com cortes de verbas e negação de comissionamentos de professores e impedimentos de novos projetos. Há ataques militares e investidas do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) a algumas unidades. Com o Ato Institucional nº 5 e outras legislações de exceção, agrava-se a situação com processos contra estudantes e professores. Em 1969 o regime militar extingue o SEV promovendo prisões, devassas às casas, aposentadorias, perseguições ideológicas e queimando quase todo o material de documentação.

Os cursos realizados pelo SEV apresentaram várias inovações pelos seus próprios objetivos que buscavam a capacitação profissional através de um engajamento social e político. Salientamos também sua proposta filosófica de conhecimento e atuação na realidade. Isso supôs o crescimento pessoal e a intervenção na sociedade.

*A Resolução CEE nº 7/63 criou o Centro de Treinamento de professores polivalentes ou pluricurriculares de São Paulo (CTPGIP) como solução para unificar o primeiro ciclo da escola média num tronco comum e flexível, apresentando um currículo com opções variadas que introduzissem o aluno em áreas vocacionais.*

Quanto à atualização de pessoal o objetivo do CTPGIP foi:

"Treinar e aperfeiçoar docentes para as disciplinas téc-

nicas ou práticas educativas e pessoal técnico de direção e supervisão para as oficinas e salas ambientes."

Essa Resolução foi resultado do artigo nº 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1961, que introduziu o princípio da flexibilidade na organização do ensino e procurou torná-lo mais prático com a inclusão de disciplinas educativas de caráter vocacional no ensino secundário.

A Diretoria do Ensino Secundário passou, então, a conceder auxílio para o equipamento de salas ambientes para o ensino de áreas técnicas e em vista das dificuldades encontradas nesse sentido, foi instalado em São Paulo, em 1966, o Centro de Treinamento de Professores para áreas técnicas dos ginásios pluricurriculares (CTPGIP), mediante convênio com o MEC.

O CTPGIP pretendia a capacitação dos professores em função da atividade técnica e da preparação para o trabalho. Havia ausência de um programa que se baseasse nas necessidades do aluno e do meio visando sua atuação concreta.

José O. Arapiraca<sup>13</sup> assinala que a Escola Polivalente, denominada Ginásio Pluricurricular em São Paulo, surgiu de um dos projetos do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e que este foi resultado de um dos convênios de cooperação dos Estados Unidos. Não foi uma experiência bem sucedida e sua falência ocorreu antes da Lei nº 5.692/71.

*O Ato nº 128 de 18/10/1963 criou o Setor de Assistência Pedagógica (SAP), responsável pela orientação técnica do magistério. Foi criado junto à Chefia do Ensino Secundário e Normal. Entre suas dez (10) atribuições destacaremos a referente ao treinamento e/ou aperfeiçoamento de pessoal:*

---

(13) ARAPIRACA, José O. - op. cit., p. 13.

"Colaborar no aperfeiçoamento do magistério secundário e normal."

*O Parecer CEE nº 616/66 estabeleceu a criação do Ginásio Pluricurricular Experimental (GEPE).*

Segundo Gatti<sup>14</sup> o GEPE deveria constituir-se em um Centro de Planejamento de Estudos e Pesquisas Educacionais e Treinamento de Professores e outros profissionais que desejassem trabalhar em ginásios pluricurriculares. Continuando, afirma que em 1967 e anos seguintes o GEPE desenvolveu treinamento interno envolvendo reuniões semanais de discussão, seminários e ciclos de conferências visando fundamentação teórica para o trabalho docente.

Posteriormente, as leis nºs 10.038 e 10.125, em 1968, reorganizaram todos os ginásios em pluricurriculares. A orientação técnica e treinamento não sofreu descontinuidade e muitos elementos dos GEPEs integraram a Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) quando esta foi criada. A assistência e treinamento de pessoal, no entanto, continuaram baseadas nas experiências dos GEPEs e GEEDEC.

*O Decreto nº 51.319 de 27/01/1969, em seu artigo 6º criou a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal com o objetivo de promover o desenvolvimento do ensino primário, secundário e normal e a administrar as respectivas redes de escolas do Estado. Procurou eliminar falhas administrativas implantando uma descentralização através das Divisões Regionais de Ensino (DREs) no Estado. As Delegacias de Ensino (DEs) passaram a subordinar-se às DREs e os estabelecimentos de ensino às suas respectivas DEs.*

---

(14) GATTI, Bernardete e outras - op. cit., pp. 12 e 13.

*O Decreto nº 52.323 de 01/12/1969 definiu a estrutura interna das Coordenadorias e demais unidades da CEBN.*

Entre as atribuições da CEBN havia uma relativa a planejamento de recursos humanos e aperfeiçoamento do pessoal para a rede de ensino.

É importante notar que a SE/SP começou a se preocupar com a administração e o aperfeiçoamento de recursos humanos.

Na mesma época, o Ato nº 72 de 14/04/1966 instituiu o Setor de Orientação Pedagógica (SOP), junto à Chefia do Serviço de Ensino Primário do Departamento de Educação e o Setor Regional de Orientação Pedagógica (SEROP), em cada Delegacia de Ensino Elementar à qual se subordinava.

Os SEROPs foram instalados nos Centros Pilotos de Orientação Pedagógica que funcionavam nas cidades-sedes das DEs.

Posteriormente, a Portaria nº 72 do Diretor Geral do Departamento de Educação, de 16/06/1966, regulamentou os dois referidos órgãos e definiu suas atribuições.

As atribuições do SOP, em relação ao desenvolvimento de pessoal eram:

- "- colaborar no aperfeiçoamento do magistério primário;
- promover reuniões, círculos de estudo, palestras e demonstrações para as autoridades escolares e elementos dos Setores Regionais;
- supervisionar, em colaboração com as autoridades escolares, os trabalhos de orientação pedagógica das Delegacias de Ensino Elementar;
- manter entrosamento com os Inspectores Regionais do Ensino Normal, visando a melhor formação pedagógica dos normalistas."

O SEROP, por sua vez, tinha como atribuição principal promover melhoria no ensino e proporcionar atualização dos

professores primários. Faria isso dinamizando o ensino através de encontros e cursos que possibilitavam conhecimentos de novas técnicas, reflexões e troca de experiências.

Os SEROPs começaram a atuar antes de sua implantação oficial pois desde 1964 existiam em caráter experimental, atuando paralelamente ao SEC.

A implantação dos SEROPs implicou em descentralização, funcionando de maneira diversa em cada DE de acordo com a visão pedagógica da equipe designada pelo Delegado de Ensino. Desse modo, alguns problemas ocorreram como a valorização de atividades administrativas em detrimento das pedagógicas e falta de integração entre os membros da equipe e que prejudicava o resultado do trabalho.

Segundo Carmem Rita Martins Garcia<sup>15</sup> o SEROP atuava segundo um esquema próprio de trabalho apesar do objetivo ser o mesmo para todos:

"Criar oportunidades para que todo o pessoal responsável pelo ensino se conscientize e se integre nas funções que lhe são inerentes."

É interessante observar que os elementos integrantes do SOP e SEROP além de outras qualificações deveriam ter o curso de especialização do PABAE e suas ações eram desenvolvidas bem ao tipo dos Centros Regionais preconizados por aquele Programa, o que demonstra sua influência até essa data.

A ação dos SEROPs dirigiu-se sempre à técnica de ensino e ao currículo, nos moldes do trabalho realizado pelo PABAE, procurando facilitar o trabalho docente com estudos do programa e de novos métodos de ensino. Era a técnica como

---

(15) GARCIA, Carmem Rita Martins - SEROPs: Centros Dinamizados de Orientação do Ensino, p. 12.

fim em si mesma e não a serviço do desenvolvimento do pessoal e do conhecimento e atuação na realidade.

*O Ato nº 289 de 18/10/1968 criou o Setor Regional de Assistência Pedagógica (SERAP) e em seu artigo 2º determinou que a ele incumbia, no âmbito de suas respectivas regiões, as atribuições conferidas à Divisão Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal.*

A justificativa de sua implantação enumerou fatos como a expansão de matrícula no ensino ginasial pela obrigatoriedade de oito (8) anos e a transformação da estrutura do ensino secundário e normal pelo Decreto nº 50.133 de 02/08/1968 que exigiu assistência pedagógica à rede de ensino.

Entre os objetivos do SERAP podemos destacar:

- Difusão da política educacional do Estado.
- Aprimoramento do pessoal docente através de discussões sobre planejamento e técnicas pedagógicas, orientação sobre as áreas do currículo, realização de encontros, cursos de férias, dinamização do emprego de recursos e publicações.

Como aconteceu nos SEROPs, o trabalho desenvolvido não foi uniforme nas diferentes regiões. Em geral contaram com a realização das seguintes atividades:

- cursos, seminários e encontros;
- elaboração e/ou envio de material técnico;
- divulgação de textos legais ou de assuntos de interesse do magistério e dos alunos;
- organização de biblioteca;
- pesquisas e levantamentos.

Bernardete Gatti<sup>16</sup> considera que o funcionamento dos SERAPs foi precário, em parte pela demora do início efetivo do trabalho que foi condicionado às nomeações e também porque no segundo semestre de 1970 foi extinto.

A ação desenvolvida pelos SEROPs e SERAPs visou a consolidação da política do Estado auxiliando a implantação da Reforma de 1968 e não propiciou aos professores e administradores oportunidades de participarem e atuarem nessa política.

*O Decreto nº 52.508 de 29/07/1970 estabeleceu a Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) alterando o Decreto nº 52.324/69 no que se refere a Divisão de Estudos Pedagógicos da CEBN.*

*A Resolução SE de 05/03/1971 em seu artigo 2º determina as funções da DAP:*

- Análise dos planos de organização pedagógica e administrativa, acompanhamento, avaliação dos resultados e supervisão geral das escolas experimentais, grupos escolares-ginásios, ginásios pluricurriculares e estabelecimentos da rede com regimento próprio.

- Preparação de recursos humanos necessários aos estabelecimentos de ensino relacionados no inciso I.

- Planejamento, acompanhamento e avaliação da execução de projetos globais e setoriais de capacitação de pessoal desenvolvidos na área de jurisdição da CEBN.

Destacaremos algumas incumbências da Equipe Técnica de Aperfeiçoamento de Pessoal que constam do artigo 8º:

- A elaboração de projetos de capacitação de pessoal técnico, técnico-administrativo e docente de interesse da Divisão e dos estabelecimentos por ela supervisionados;

---

(16) GATTI, Bernardete e outras - op. cit., p. 14.

- a organização e a supervisão de cursos, seminários, encontros e outras atividades similares, visando o estudo e a divulgação de princípios e técnicas educacionais renovadas, por solicitação e em colaboração com os Departamentos de Ensino Básico, Secundário e Normal da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal;

- a participação e a colaboração em cursos, seminários, simpósios, encontros e atividades similares relativas ao campo de educação promovidos por outras unidades da SE ou instituições oficiais, mediante designação da autoridade competente;

- a avaliação permanente dos resultados dos programas de treinamento desenvolvidos pela unidade;

- o desenvolvimento de estudos visando a permanente atualização de conhecimentos no campo da educação e ciências afins, relacionados com a capacitação e recursos humanos.

Destacaremos alguns aspectos do campo funcional da DAP contidos no artigo 9º:

- Planejamento e execução de pesquisas destinadas a levantar a situação do ensino na rede e propor medidas para o seu aprimoramento;

- planejamento e execução de programas sistemáticos de assistência técnico-pedagógica ao pessoal de ensino, através de cursos, seminários, encontros e outras atividades, com a colaboração dos Departamentos de Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Entre as incumbências da Equipe de Supervisão e Assistência pedagógica destacamos:

- Acompanhamento através da assistência técnica e pedagógica aos elementos que participaram de cursos, seminários, etc.;

- participação em programas de aperfeiçoamento de pessoal na promoção de cursos, seminários, encontros, etc.;
- a colaboração no preparo de textos e documentos que digam respeito a currículo e técnicas didáticas renovadas.

A Equipe de Estudos sobre Tecnologia do Ensino, em relação a treinamento tinha a seguinte atribuição:

- O treinamento e a orientação a professores na própria unidade ou nos locais de trabalho, no sentido de capacitá-los a planejar, produzir, selecionar, avaliar e aplicar, adequadamente, materiais e recursos didáticos auxiliares.

Maria Cecília S. Teixeira<sup>17</sup> afirma que a DAP foi o primeiro órgão responsável pela função de desenvolvimento dos professores, tanto no ensino primário como do ensino secundário e normal pois abarcou as funções do SAP e do SOP que funcionavam com funções semelhantes. Reconhece uma tendência centralizadora na função de desenvolvimento, na medida em que ela se tornou responsável pelo planejamento e execução dos programas de desenvolvimento de pessoal. A extinção dos SERAPs marca bem essa tendência, embora, no caso do ensino primário, os SEROPs não tenham sido extintos. Ressalta que a DAP desenvolveu durante os seus três anos de existência, os trabalhos de grande importância, pois, através dela, foi possível a identificação de aspectos altamente relevantes para a tarefa de implantação do Ensino de 1º e 2º Graus, assim como ter evidenciado a necessidade de montagem de um sistema de capacitação de pessoal docente e administrativo com previsão de treinamento em serviço, cursos sistemáticos visando a melhor compreensão das novas perspectivas educacionais.

---

(17) TEIXEIRA, Maria Cecília S. - op.cit., pp. 432 a 434.

O campo funcional da DAP era bem abrangente, pois, englobava a supervisão das escolas experimentais e a assistência técnico-pedagógica de todo o pessoal de ensino da rede de escolas. Suas equipes técnicas, entre outras, teriam as incumbências de levantamento de necessidades em termos de subsídios teóricos adequados à execução de suas atividades, levantamento de bibliografia e/ou elaboração de documentos sobre temas referentes à educação, correspondência com órgãos nacionais e internacionais e projetos de reciclagem. Foi importante sua colaboração para a elaboração dos Guias Curriculares para o ensino de 1º Grau.

*O Decreto nº 2.204 de 22/08/1973 cria na SE o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais (CERHUPE) diretamente subordinado ao Secretário. Era um órgão de natureza técnico-científica destinado a oferecer novos métodos e técnicas para o aperfeiçoamento da educação e do ensino no Estado de São Paulo. O Decreto nº 2.221 de 23/09/1973, logo após, estabeleceu diretrizes para a Reforma Administrativa da SE tendo em vista a adequação a nova situação estabelecida pela Lei nº 5.692/71.*

Entre as atribuições que lhe confere o artigo 2º, destacaremos as seguintes:

- Avaliar as necessidades de capacitação de recursos humanos para a educação, bem como propor política para seu desenvolvimento com vistas à adequada e progressiva formação, atualização e aperfeiçoamento de pessoal para funções administrativas, técnicas e docentes;
- planejar, executar ou coordenar programas permanentes de aperfeiçoamento e atualização de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, ajustados às condições do Estado;

- estabelecer intercâmbio e propor a celebração de convênios com entidades similares, públicas ou particulares, nacionais, estrangeiras ou internacionais, com vistas à utilização de métodos de treinamento e de aperfeiçoamento de recursos humanos, à realização e à promoção de investigações sócio-pedagógicas, bem como à ampliação de seus cursos técnicos, materiais e financeiros.

Estabeleceu uma sistemática de capacitação de pessoal docente, técnico e administrativo através de cursos planejados e coordenados pela Equipe do Programa de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal e treinamentos formais e em serviço, que propiciaram melhor compreensão do significado e alcance das novas perspectivas educacionais.

Sua meta foi oferecer treinamento para cento e cinquenta mil (150.000) educadores, atingindo a totalidade da rede estadual paulista. Procurou desenvolver uma ação descentralizada com o treinamento de professores que posteriormente seriam multiplicadores do programa em suas regiões. Os especialistas, no entanto, por seu menor número, seriam treinados em nível central.

As diretrizes gerais<sup>18</sup> do Programa sustentavam-se em quatro (4) pontos principais:

- A democratização do ensino, assegurando igualdade de oportunidades a toda população de acordo com os termos da Lei nº 5.692/71.
- A extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º Grau, com duração de 8 anos.
- O estabelecimento de uma nova sistemática para elaboração

---

(18) Manual de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Ensino de 1º e 2º Graus, CERHUPE, p. 9.

de currículos, com o objetivo de torná-los flexíveis e adaptáveis às diferentes regiões.

- A organização de um ensino que propicie ao homem a auto-realização e a participação no meio social atual.

O CERHUPE ressaltou a necessidade dos agentes educacionais acelerarem o ritmo das mudanças educacionais tendo em vista o desenvolvimento técnico-científico e o obsolescimento das funções da escola.

A filosofia educacional do Programa baseou-se na educação permanente como diretriz central e sua política de ação possuía uma linha centralizada na coordenação, que garantia a unidade e coerência do trabalho, e a administração descentralizada em nível de execução. Seu Manual procurou garantir a sistemática de conteúdo, controle e avaliação dos treinamentos para garantir a prática adequada em todos os níveis. Os treinamentos deveriam partir de projetos que expressassem as decisões de um grupo de pessoas e as informações sobre todos os aspectos pertinentes à sua execução visando a viabilidade do alcance dos objetivos.

O projeto deveria conter os seguintes aspectos<sup>19</sup>:

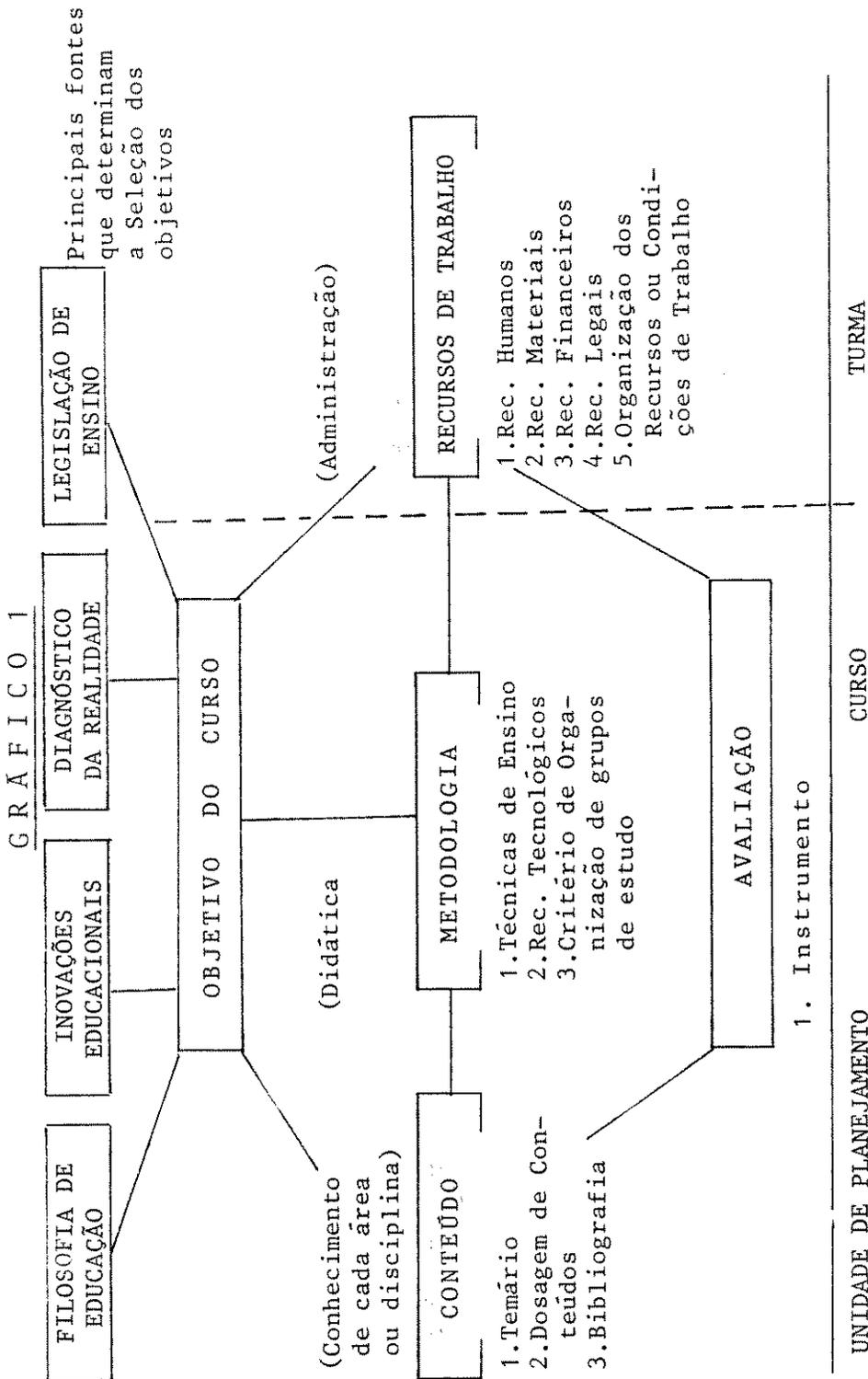
- necessidade que justifique sua realização e o objetivo pretendido;
- o conteúdo selecionado (temário, documentos e textos);
- meios e procedimentos técnico-pedagógico ou a metodologia a ser utilizada na transmissão da mensagem;
- condições e recursos de trabalho a serem utilizados (financeiros, humanos, materiais e institucionais);
- avaliação, ou seja, o processo que acompanha o desenvolvi

---

(19) Manual de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Ensino de 1º e 2º Graus, op.cit., p. 17.

mento do curso, aferindo os resultados alcançados e analisando se os elementos programados se ajustaram no decorrer do curso e de que forma contribuíram ou prejudicaram o alcance do objetivo.

O gráfico apresenta os elementos básicos do Projeto de Curso e suas inter-relações:



FONTE: Manual de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Ensino de 1º e 2º Graus - CERHUE, p. 17.

A elaboração do Projeto deveria justificar a necessidade do fato social ou educacional que deu origem ao curso e suas necessidades concretas. Os programas propunham-se a propiciar a auto-realização pessoal e a melhoria do conteúdo programático, métodos e técnicas pedagógicas através da formação de grupos de educadores.

O CERHUPE desenvolveu suas atividades em articulação com os SEROPs que continuaram funcionando e passaram a se subordinar teoricamente a ele. Realizou treinamentos para vinte e seis mil e noventa e oito (26.098) monitores com o objetivo de trabalhar os Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau, atingindo dez mil (10.000) docentes da rede oficial de ensino. Paralelamente foram executados treinamentos voltados para o planejamento e atualização em técnicas pedagógicas para docentes e especialistas de educação.

O Relatório sobre a atuação efetiva desse órgão constante do Plano Trienal da SE - 77/78/79, registra que em março de 1975, a rede oficial de ensino ainda se encontrava organizada de acordo com os dispositivos da Lei nº 4.024/61, evidenciando que nos quatro (4) anos de vigência da Lei nº 5.692/71, muito pouco havia sido feito para sua implantação no Estado de São Paulo, observando-se inclusive, a falta de preparação dos professores para atuação segundo os princípios apresentados pela Lei em questão.

### 3. O TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS: OBJETIVOS.

Ao estudarmos o desenvolvimento dos programas de treinamento de recursos humanos da SE/SP observamos que estes se orientaram principalmente em dois aspectos fundamentais:

- sofreram a influência dos Convênios MEC-USAID, visando i-

nicialmente o curso primário, com o PABAEE e, mais tarde, o ensino médio, com o PREMEN;

- objetivaram a mudança de processos e não os resultados, através da implantação de técnicas modernas e alterações de currículo.

Os educadores foram treinados para atender ao cumprimento de legislação específica e esta se estruturou de acordo com as idéias vigentes no período. Os órgãos de treinamento tiveram uma posição importante para a adaptação do pessoal docente e administrativo ao pensamento dominante dos diferentes momentos históricos.

Percebemos que os programas mencionados atuaram não no sentido de desenvolvimento dos educadores através do conhecimento crítico e atuação participativa na realidade, mas partiram dos órgãos centrais desvinculados da prática pedagógica, com excessões, como no caso do SEV.

Na evolução desse procedimento podemos dizer que estão implícitos vários aspectos presentes na educação brasileira que dizem respeito a enfoques teóricos correspondentes aos valores sócio-políticos-econômicos de cada época.

Desse modo, notamos que muitos treinamentos de educadores foram realizados em razão de alterações de legislação e reformas de ensino, como foi em 1968 com as Leis nº 10.038 e 10.125 que transformaram os ginásios do Estado de São Paulo em pluricurriculares e, em 1971, com a Lei nº 5.692 e a alteração do 1º e 2º graus assim como em 1976 para a implantação dos Guias Curriculares.

No início do processo de treinamento, nas décadas de 30 a 50, verificamos que as idéias que respaldavam esses programas foram decorrentes do otimismo pedagógico que imperava

no país. Havia crença na educação como fator de integração e de melhoria da natureza humana.

As idéias básicas do treinamento estavam fundamentadas na Teoria da Administração Científica com sua ênfase no conteúdo para garantir a eficiência e eficácia do trabalho. Em seu desenvolvimento estavam presentes princípios da Teoria das Relações Humanas priorizando as relações interpessoais. Nessa fase acreditava-se que todos os problemas educacionais poderiam ser resolvidos com um bom ajustamento social e colaboração entre as pessoas.

Nos anos que se iniciam em 1960 a educação passa a ser considerada investimento e consolidam-se as técnicas de treinamento. É a época de predomínio dos Acordos MEC-USAID no país e da valorização do treinamento em educação.

Até 1970 podemos dizer que se acreditava no poder transformador do treinamento, pois havia uma visão ingênua e otimista sobre o poder de mudança da educação. O treinamento era visto como atividade propiciadora de desenvolvimento e formação de pessoas como agentes capazes de intervir na organização, no trabalho e na sociedade.

Francisco Paulo de Melo Neto<sup>20</sup> acredita que o papel do treinamento como agente de mudança foi muito valorizado nas Teorias de Desenvolvimento Organizacional e Desenvolvimento Gerencial nos anos 70. Saliencia que os programas adquiriram aspectos desenvolvimentistas e passaram a aplicar técnicas como Dinâmica de Grupo, Análise Organizacional e Laboratórios de Sensibilidade com o objetivo de desenvolverem maior capacidade de mudança na empresa.

---

(20) NETO, Francisco Paulo de Melo - Treinamento, educação e mudança: os riscos de uma prática suicida no esforço de institucionalização, p. 17.

Fusari<sup>21</sup> considera que durante as décadas de 50, 60 e 70 é possível identificar as influências das tendências pedagógicas Tradicional, Nova e Tecnicista nos treinamentos dos educadores. A tendência Tradicional aparece nos objetivos das propostas de treinamento que enfatizam aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades específicas e atitudes sempre estimulando mudanças de comportamento. O papel do docente era executado através de aulas expositivas e orientação de trabalhos em grupos. Os participantes trabalhavam os textos através de folhas-tarefa e as avaliações verificavam a aprendizagem do conteúdo com pré e pós-testes e a reação ao processo através de impressões, sentimentos e emoções. Não havia preocupação com a aplicabilidade da teoria ao cotidiano do trabalho.

Fusari<sup>22</sup> afirma que a partir de 1960, a noção de capacitação de recursos humanos torna-se comum em educação e se registram influências do movimento escolanovista nos treinamentos. A preocupação com o conteúdo em si diminui e se transfere para sua transmissão. É a fase do aprimoramento dos métodos e técnicas, nas relações interpessoais e na dinâmica de grupo. É a ênfase na atividade do treinando, no método do "aprender fazendo" e na pequena intervenção do docente de treinamento que deve se limitar a um bom animador de grupos, com habilidade interpessoal e que busque a satisfação do treinando. Entram na moda a inovação e a modernização dos meios e os objetivos dos treinamentos buscam a ênfase nas relações huma-

---

(21) FUSARI, José Cerchi - Retrospectiva histórica das tendências do treinamento: refletindo sobre sua proposta metodológica, pp. 2 e 3.

(22) Idem, ibidem, pp. 2 - 7.

nas na escola e as técnicas no ensino-aprendizagem. Os treinandos deveriam vivenciar as novidades apresentadas e trocar experiências, pois a mudança de comportamento ocorreria em função das experiências vividas. As avaliações passam a valorizar o afetivo e as relações interpessoais e eram feitas quase sempre a partir de depoimentos que mostravam a vivência de emoções e sentimentos. Os métodos e técnicas eram trabalhados como "neutros" e desligados de problemas básicos da educação escolar.

Fusari<sup>23</sup> acredita que no final dos anos 60 e durante os anos 70, com o desenvolvimento da industrialização, da maior abertura ao capital estrangeiro e o atrelamento do processo educacional aos interesses do desenvolvimento econômico, registra-se nos treinamentos a influência da tendência tecnicista e do enfoque sistêmico. A Lei nº 5.692/71 instituiu a "preparação para o trabalho" no 1º grau e a "obrigatoriedade da profissionalização" do 2º grau e a escola passou a ser vista como um sistema capaz de fornecer técnicos para o trabalho. Os treinamentos passaram, então, a atender essa visão da educação desenvolvendo o planejamento do trabalho com objetivos bem definidos, técnicas racionais e avaliação estabelecida previamente por critérios definidos. É a ênfase no planejamento, coordenação e controle a cargo de especialistas supostamente neutros. Os treinamentos foram, então, desenvolvidos em função de planejamento de currículo, auto-instrução, operacionalização de objetivos e procedimentos de avaliação. É uma fase rica em discussões sobre aplicação de tecnologia ao ensino chegando mesmo a questionar o papel do professor e sua substi

---

(23) FUSARI, José Cerchi - op. cit., pp. 7 - 11.

tuição pela tecnologia. O papel do docente em treinamento centrou-se no convencimento dos benefícios da adoção das novas tecnologias. Essa visão economicista e imediatista trouxe conseqüências para a educação como: meios de ensino em detrimento dos problemas educacionais e a crença ingênua na profissionalização como possibilidade de trabalho (auto-sustento) e continuidade de estudos (Universidade).

É necessário salientar que após 1964, com o governo militar, houve dificuldade para conhecimento e discussão de textos mais críticos sobre a realidade da escola e da sociedade brasileira. Os treinamentos limitaram-se, então, a difundir técnicas de ensino desvinculadas da prática pedagógica. Não existiam propostas de conscientização dos educadores, pois os programas foram coerentes com o pensamento dominante da época.

A utilização do modelo tecnocrático de desenvolvimento de recursos humanos procurou, na maioria das vezes, centralizar os procedimentos de diagnóstico, execução e avaliação das atividades. Houve uma ênfase nas relações verticais de controle e foi ressaltada a aquisição de conhecimentos através de técnicas modernas.

As idéias que fundamentaram a elaboração do treinamento como: levantamento de necessidades, determinação de objetivos, execução e avaliação denotaram influência da teoria sistêmica pois enfatizaram a interdependência das partes.

Ebfatizaram a interdependência das partes componentes do sistema social e da Modernização que explicava o subdesenvolvimento do país como conseqüência de valores, instituições e padrões de ação da sociedade tradicional possíveis de superação com a assimilação de valores modernos. Os fatores de mudança estariam fora do sistema.

As idéias que embasaram a origem e evolução do treinamento da SE/SP pertencem a teorias conservadoras porque explicam a estabilidade e não consideram os conflitos e contradições inerentes à vida social. Acreditam num alto grau de consenso quanto aos valores e objetivos, o que não é real.

A partir de 1970 essas idéias conservadoras passaram a ser criticadas.

O consenso passou a ser visto como imposto, ideológico e a educação começou a ser percebida como instrumento de dominação. Foi o início da fase do pessimismo pedagógico em que se contestam os padrões estabelecidos e o poder da educação como força transformadora, pois se reconhece sua função de reprodutora do sistema social.

O treinamento passou a ser visto, então, com pouca capacidade de mudar as organizações porque se visualizou sua função de adaptação dos treinandos às situações. Essa constatação deu-se a nível teórico, mas a SE continuou a desenvolver programas nos moldes conservadores sem receber críticas formais mesmo porque estavam proibidas, o mesmo acontecendo com os textos mais críticos.

Concluindo, lembramos que o sistema educacional está diretamente envolvido na formação de profissional do ensino e que os treinamentos são utilizados com o objetivo de colaborar para a maior competência desse pessoal.

O atendimento aos objetivos educacionais da política de treinamento de recursos humanos da SE/SP, desde sua origem até o final dos anos 70, visou apenas as modificações internas do sistema escolar, já que durante este período vigia um consenso quanto aos valores educacionais.

Em sua origem os programas foram influenciados pelas

idéias de poder ilimitado da educação através do domínio do conteúdo que por si só produziria as mudanças desejadas na instituição escolar. Aconteceu assim com o PABAEE e com os cursos de férias realizados na década de 50, com o Escolanovismo a partir de 1960 e com o Tecnicismo durante os anos 70.

Houve ausência total de diagnósticos amplos e permanentes das necessidades da população e de um processo sistemático de acompanhamento e avaliação da implantação dos programas, impossibilitando a percepção de seus resultados. O interessado encontra dificuldades em acesso a dados sobre os treinamentos obtendo, quando muito, material fragmentado tendo que tirar suas conclusões a partir de dados incompletos.

É fundamental salientar que o funcionamento das escolas foi considerado um fim em si mesmo, deixando para o segundo plano a função social de prestação de serviço. Os programas de atualização de pessoal, em geral, procuraram reproduzir a ideologia dominante através do estudo de legislação e ofereceram soluções técnicas para problemas educacionais priorizando atividades "meio" sobre as atividades "fim" com a difusão de conteúdos ou técnicas a serviço do processo e não dos resultados.

\* \* \* \*

CAPÍTULO V

POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS DOS PROGRAMAS DE TREINAMENTO  
PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO DA SE/SP: 1980 a 1985

A SE/SP é uma organização que se propõe a atender às necessidades educacionais do Estado. Pela sua própria natureza tem um esquema burocrático agigantado o que por si só dificulta o seu funcionamento. Acrescentam-se ainda problemas sociais mais amplos tais como a carência econômico-social da população, a insuficiência do ensino público, seu caráter seletivo e as precárias condições de trabalho dos educadores.

A seguir procuraremos analisar sua estrutura básica, os programas de treinamento para pessoal administrativo, a sistemática de ação desses programas e a política que norteia esses procedimentos.

1. *ESTRUTURA BÁSICA DA SE/SP*

No decorrer dessa análise teremos a oportunidade de apreciar o desempenho de órgãos que se destinam ao aperfeiçoamento de pessoal docente (CENP) e administrativo (DRHU), detendo-nos mais pormenorizadamente no último.

1.1- *Decreto Estadual nº 7.510/76.*

A SE, no período que se inicia em 1980, apresenta sua estrutura de acordo com as modificações implantadas com o Decreto Estadual nº 7.510/76. Este Decreto é responsável pela reestruturação total da SE que extingue vários órgãos ou os substitui por outros.

O artigo 3º do capítulo I define para a SE a seguin

te estrutura básica:

I- Administração centralizada:

- Gabinete do Secretário;
- Conselho de Planejamento Educacional;
- Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional;
- Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas;
- Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo;
- Coordenadoria de Ensino do Interior;
- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;
- Departamento de Recursos Humanos;
- Departamento de Assistência ao Escolar;
- Comissão Estadual de Moral e Civismo;

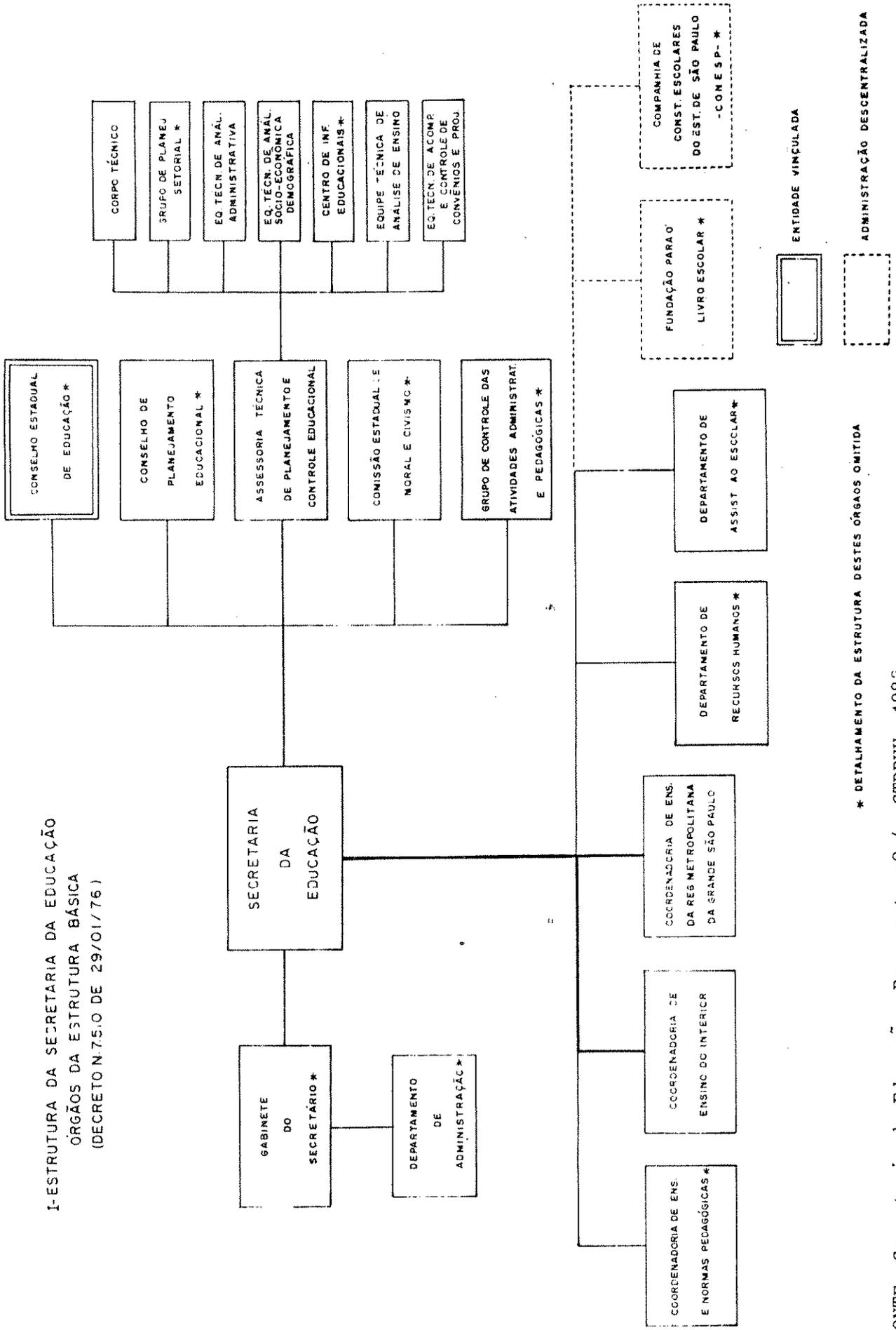
II- Administração descentralizada;

- Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP);
- Fundação para o Livro Escolar;

III- Entidade vinculada: Conselho Estadual de Educação.

O organograma, a seguir, mostra a disposição desses órgãos na SE e é importante notar que há alguns situados no mesmo nível hierárquico, como: Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria do Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

I-ESTRUTURA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
 ÓRGÃOS DA ESTRUTURA BÁSICA  
 (DECRETO N.75.0 DE 29/01/76)



\* DETALHAMENTO DA ESTRUTURA DESTES ÓRGÃOS OMITIDA

ENTIDADE VINCULADA  
 ADMINISTRAÇÃO DESCENTRALIZADA

O órgão até então responsável pelo aperfeiçoamento de pessoal, o CERHUPE, foi extinto e em seu lugar surgiu o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), cujas atribuições, de acordo com o artigo nº 104 do capítulo IV, são:

I- planejar, organizar, executar, acompanhar, controlar e avaliar a seleção, a movimentação, o aperfeiçoamento e a promoção do pessoal docente técnico-pedagógico e administrativo da SE;

II- promover estudos e convênios com entidades públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais nas áreas de sua atuação;

III- organizar e manter atualizado o cadastro de:

- empresas de assessoria em administração de pessoal, instituições de treinamento de pessoal e escolas de nível superior;

- recursos humanos do Sistema Estadual de Educação incluindo cargos, funções e empregos;

- participantes de programas de aperfeiçoamento realizados no âmbito do Departamento ou em outras instituições;

IV- executar ou orientar a execução dos programas de treinamento ao nível das Regionais de Ensino;

V- administrar a realização dos exames supletivos.

A reforma instituída pelo Decreto nº 7.510/76 determinou que o DRHU se responsabilizasse pelo pessoal da SE como se observa em suas atribuições, porém, criou uma diversidade de interpretação em relação ao aperfeiçoamento de pessoal, criando a Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal (DAAP) no DRHU e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) com objetivos semelhantes.

À DAAP, uma das divisões do DRHU, foram atribuídas

as funções de planejamento, execução e avaliação de treinamentos como se pode observar no artigo nº 106 e alíneas do capítulo VI da Seção IV:

I- por meio de suas Equipes Técnicas de Programação e Controle;

a- programar, organizar e orientar a execução dos trabalhos relativos ao aperfeiçoamento e atualização do pessoal e avaliar os seus resultados;

b- elaborar critérios de avaliação de títulos;

c- manter entrosamento com órgãos específicos de treinamento;

d- propor a contratação de pessoas físicas ou jurídicas especializadas em matéria de competência da Divisão;

e- opinar sobre propostas de treinamento apresentadas pelos Coordenadores de Ensino;

f- elaborar instruções especiais para a realização das diversas modalidades de treinamento;

g- fornecer certificados de participação ou aprovação em programas de treinamento;

II- por meio da Seção de Execução de Programas, promover a execução dos programas de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo;

III- por meio da Seção de Expediente, desempenhar as seguintes atribuições;

- receber, registrar, distribuir e expedir papéis e processos;

- preparar o expediente da Diretoria.

O Capítulo V do mesmo Decreto determina as atribuições da CENP, garantindo-lhe, no inciso VI, condições de diagnosticar, em consonância com o DRHU e as Coordenadorias de En

sino, as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da área pedagógica.

O artigo nº 80 trata das atribuições da CENP que são as seguintes:

I- formular diretrizes para a elaboração, execução, ordenação, controle e avaliação do plano escolar;

II- desenvolver estudos e elaborar modelos de referência da Escola de 1º e 2º Graus, Educação Especial, Educação Escolar e do Ensino Supletivo;

III- desenvolver estudos que tenham por objetivos a experimentação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de materiais didáticos, de novas metodologias de ensino e de supervisão;

IV- elaborar normas de funcionamento e supervisionar as unidades escolares que tenham por objetivo a experimentação pedagógica e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino;

V- desenvolver estudos para a fixação de diretrizes das atividades relacionadas à Orientação Educacional nas unidades de ensino do sistema escolar;

VI- diagnosticar, em consonância com o Departamento de Recursos Humanos e as Coordenadorias de Ensino, as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da área pedagógica;

VII- elaborar critérios para o dimensionamento de recursos humanos necessários às atividades docentes, técnico-pedagógicas e administrativas da área pedagógica;

VIII- elaborar especificações relativas a modelos físicos, equipamentos e materiais permanentes das escolas do sistema escolar.

Após o Decreto nº 7.510/76 a CENP e o DRHU deveriam

trabalhar de forma conjunta pois ambos ficaram responsáveis, junto com as Coordenadorias de Ensino, pelo diagnóstico das necessidades de aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo. A CENP seria um órgão normativo e o DRHU, executivo.

A CENP, através de suas equipes especializadas, deveria oferecer subsídios (conteúdos) para os programas de treinamento. Como órgão normativo ela deveria responsabilizar-se pela elaboração de currículos e sua implementação nas escolas.

O DRHU, através da DAAP, deveria responsabilizar-se pela organização, execução e avaliação dos programas de treinamento. Assumiu, então, a coordenação e muitas vezes a monitoria de todos os treinamentos desenvolvidos pelos diferentes órgãos da SE, como: a CENP, o Departamento de Assistência ao Escolar (DAE), a Comissão Estadual de Moral e Civismo (CEMC) e a Fundação do Livro Escolar (FLE), que se incumbiam da preparação de conteúdos específicos para treinamentos de pessoal de todas as áreas.

O Plano Trienal, então vigente para 77/78/79 estabeleceu como política de treinamento, a realização de cursos que visavam reciclagem necessária para a nova estrutura das escolas em relação a avaliação, a recuperação e promoção dos alunos.

Na execução dos programas houve integração DRHU/CENP até meados de 1978. Os elementos da DAAP participaram, no início, com a CENP, na elaboração de documentos e o trabalho era feito integradamente. Alguns treinamentos contaram com um entusiasmo maior graças aos funcionários dos dois órgãos que conseguiram trabalhar unindo esforços e conseguindo autorização dos superiores para se deslocarem de seu local de traba-

lho e planejarem conjuntamente. Isso, no entanto, não aconteceu na maioria dos treinamentos que representaram uma duplicação de funções.

Com o tempo foram surgindo desentendimentos entre os dois órgãos e surgiram desvios de funções. Tudo isso aconteceu principalmente pela postura dos dirigentes que não conseguiram promover a integração desejada. Não houve um esforço comum no sentido de unir o trabalho talvez pelo receio de perda de prestígio junto à rede escolar. Foi o início da falta de integração que se agravou quando a CENP, isoladamente, passou a preparar documentos, exercer a monitoria e avaliação dos programas ficando a DAAP responsável apenas pelos aspectos formais.

Depois de muitos desencontros e sobrecarga de atividades para os treinandos que eram submetidos até a duas avaliações por dia (uma do DRHU e uma da CENP), aconteceu um acordo entre os dois órgãos que dividiram as responsabilidades: O DRHU, através da DAAP, se responsabilizaria apenas por treinamentos da área administrativa e a CENP, passaria a cuidar dos treinamentos da área pedagógica.

O DRHU começou então a realizar treinamentos isoladamente, contratando especialistas ou através de seus técnicos e a CENP passou a executar seus programas desenvolvendo desde a escolha do conteúdo até o seu preparo e monitoria, ficando dependendo do DRHU apenas na publicação de comunicados, convocação de pessoal e certificados de conclusão.

A DAAP iniciou sua reformulação procurando novos espaços para sua atuação. Entre as novas medidas podem ser destacadas:

- recrutamento de pessoal;

- sessões de estudo e reciclagem para suas equipes;
- elaboração de Manual de Procedimentos em Treinamento;
- levantamento de necessidades de treinamento e
- treinamentos descentralizados.

Um dos espaços explorados pela DAAP foi o das atividades para pessoal administrativo da SE e o aproveitamento do Sistema de Administração de Pessoal (SAP) criado pela Lei Complementar nº 180/78. Percebeu-se a possibilidade de atuação na preparação de pessoal para os órgãos sub-setoriais de recursos humanos através da criação, estruturação e organização desses órgãos.

#### 1.2- Decreto Estadual nº 17.329/81.

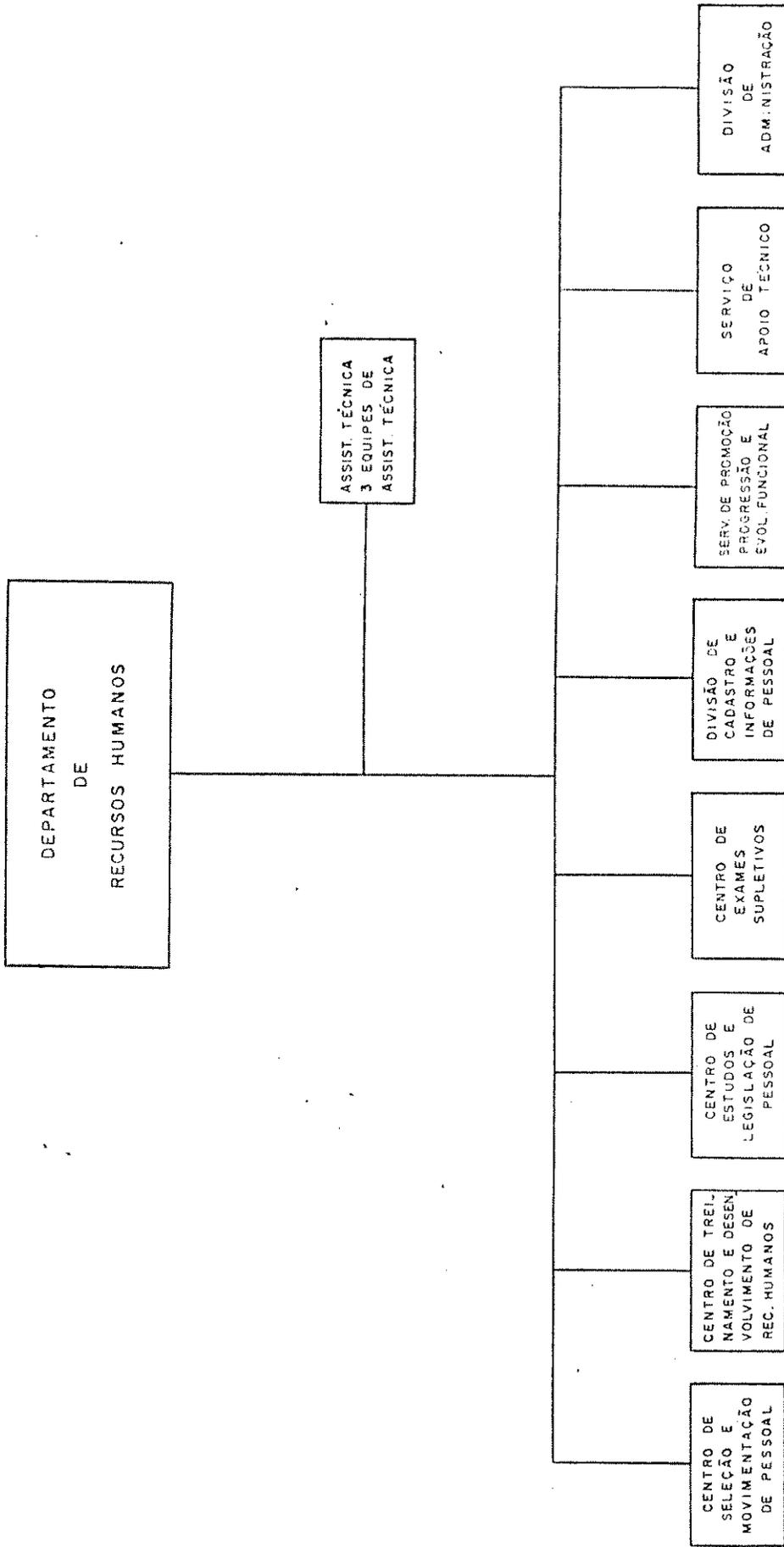
O Decreto, de 14/07/1981, procurou regularizar a situação conflitiva entre CENP e DRHU oficializando a situação de separação que já existia entre eles. Redefiniu a estrutura e as atribuições dos dois órgãos. Transformou a DAAP em Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos (CTDRHU) com a atribuição de atuar apenas na área administrativa. A CENP ficou responsável pelos programas de treinamento de docentes e encarregada do planejamento e execução dos mesmos.

A divisão dos trabalhos nas áreas pedagógica e administrativa está determinada no parágrafo único que se refere ao inciso IV do artigo 21 do Decreto. Entre as atribuições do Departamento de Recursos Humanos constantes nesse artigo destacaremos:

- treinamento e desenvolvimento de recursos humanos.

A estrutura do DRHU passa a ser de acordo com o seguinte organograma.

III - ESTRUTURA BÁSICA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS ( DRHU )  
 DECRETO n. 17.329 DE 14/7/81



FONTE: Secretaria da Educação. Documento nº 4, CTRRHU, 1982.

O artigo nº 24 refere-se ao CTDRHU que ficou estruturado com uma diretoria, três (3) grupos técnicos com oito (8) elementos cada um, uma equipe técnica de instrumentação e uma Seção de expediente de pessoal. Uma das equipes técnicas passou a se ocupar exclusivamente da avaliação de treinamentos e foi possível a implantação de uma sistemática de avaliação.

O inciso I do mesmo artigo trata dos grupos técnicos com as seguintes atribuições:

a- realizar estudos e pesquisas de interesse do Sistema, em especial para:

1- a permanente atualização e o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos;

2- a adequada qualificação dos recursos humanos existentes, às exigências dos programas de trabalho;

b- identificar as necessidades de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, considerando entre outros fatores, as exigências dos programas de trabalho da SE;

c- analisar propostas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos apresentadas por órgãos da estrutura básica da SE;

d- organizar os programas de treinamento e desenvolvimento, compatibilizando-os em termos de cronograma;

e- elaborar instruções especiais para execução dos programas de treinamento e desenvolvimento;

f- em relação aos órgãos subsetoriais do Sistema, na SE: coordenar, orientar e controlar os programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, por eles executados;

g- garantir a adequação:

- do conteúdo de cada programa de treinamento às reais

necessidades da organização e ao nível da clientela;

- dos recursos humanos e materiais alocados a cada programa;

h- manter contatos com instituições especializadas em ensino e treinamento de pessoal e com órgãos fiscalizadores do exercício profissional;

i- promover a realização periódica de análises dos resultados e dos custos dos programas executados;

j- elaborar normas e manuais de procedimentos;

l- colaborar com o órgão central do Sistema no desempenho de suas atribuições, em especial na:

- realização de estudos para subsidiar as políticas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos;

- elaboração de diretrizes, normas e manuais de procedimentos;

- elaboração e execução de programas de formação e atualização de dirigentes e de pessoal para as atividades de assistência e assessoramento;

- avaliação do desempenho do Sistema;

Inciso II - por meio da Equipe Técnica de Instrumentação:

a- executar programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, realizando, entre outras, as seguintes atividades:

- divulgar as condições para participação nos programas;

- receber e analisar os pedidos de inscrição, manifestando-se conclusivamente quanto ao deferimento;

- providenciar o preparo de recursos didáticos;

- controlar a frequência dos participantes;

b- preparar, quando for o caso, e expedir certificados,

atestados ou certidões de participação nos programas;

c- manter registros atualizados dos participantes de treinamentos;

d- manter registros atualizados de instrutores colaboradores e instituições especializadas em ensino e treinamento;

e- colaborar com os grupos técnicos na identificação dos custos dos programas de treinamento e desenvolvimento previstos;

f- orientar os órgãos subsetoriais nas atividades de implementação dos programas;

g- colaborar com o órgão central do Sistema na divulgação, no âmbito da SE, dos cursos por ele programados.

O Capítulo V estabelece as atribuições gerais da CENP, garantindo-lhe, no inciso VI, condições para "diagnosticar em consonância com o DRHU e as Coordenadorias de Ensino, as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da área pedagógica".

O Capítulo V trata da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e o artigo 80 dá suas atribuições:

I- formular diretrizes para a elaboração, execução, coordenação, controle e avaliação do plano escolar;

II- desenvolver estudos e elaborar modelos de referência da Escola de 1º e 2º Graus, Educação Especial, Educação Pré-Escolar e do Ensino Supletivo;

III- desenvolver estudos que tenham por objetivos a experimentação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de materiais didáticos, de novas metodologias de ensino e de supervisão;

IV- elaborar normas de funcionamento e supervisionar as unidades escolares que tenham por objetivo a experimentação pe

dagógica e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino;

V- desenvolver estudos para a fixação de diretrizes das atividades relacionadas à Orientação Educacional nas unidades de ensino do sistema escolar;

VI- diagnosticar, em consonância com o Departamento de Recursos Humanos e as Coordenadorias de Ensino, as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo da área pedagógica;

VII- elaborar critérios para o dimensionamento de recursos humanos necessários às atividades docentes, técnico-pedagógicas e administrativas da área pedagógica;

VIII- elaborar especificações relativas a modelos físicos, equipamentos e materiais permanentes das escolas do sistema escolar.

A CENP, após o Decreto nº 17.329/81, criou o Setor de Treinamento que passou a atuar como suporte, convocando o pessoal, fazendo inscrições, publicando editais, elaborando os certificados de conclusão dos cursos e responsabilizando-se pelo local de realização.

Com as novas atribuições, e auxílio dos Serviços de Recursos Humanos (SERHUs), o CTDRHU aumentou a implementação dos programas regionais. Foi possível dar início ao estabelecimento de uma infra-estrutura necessária a nível de DRE para o desenvolvimento de atividades como o levantamento de necessidades e a avaliação posterior de treinamentos com o assessoramento às DREs.

O CTDRHU passou então a executar treinamentos na área técnico-administrativa envolvendo serventes, inspetores de alunos, chefes de seção, diretores e secretários de escola, diretores dos SERHUs, Delegados de Ensino e Diretores Regionais de

Ensino. Realizaram-se treinamentos de integração para novos funcionários, preparação de monitoria e subsequente multiplicação e treinamento em serviço.

As ações de treinamento e capacitação passaram a ser orientadas no sentido de:

- racionalizar a execução de tarefas específicas através de padronização, sistematização e uniformização de procedimentos;
- capacitar funcionários e servidores para o exercício do cargo ou função inicial;
- sensibilizar e renovar conhecimentos para a adoção de novas diretrizes no exercício da função;
- contribuir para a mudança de atitudes considerado o indivíduo em relação com o outro, em relação ao trabalho e aos objetivos da organização;
- elaborar e executar programas de formação e atualização de dirigentes e de pessoal para as atividades de assistência e assessoramento;
- sempre que possível, descentralizar a execução de atividades.

O Decreto nº 17.329/71 nas alíneas *c* e *d* do inciso I do artigo 94 ensejou a Instrução DRHU nº 11, de 29/07/1981 que procurou disciplinar os procedimentos relativos a treinamento e desenvolvimento de pessoal da SE. A partir dessa Instrução os órgãos proponentes de treinamento deveriam obedecer ao levantamento de necessidades, à compatibilização das ações com as diretrizes da SE, de acordo com a sistemática proposta pelo CTDRHU.

Os programas de treinamento passaram a ser realizados de forma "descentralizada", no sentido de serem realizados

em diversos pontos do Estado. Eram controlados por mecanismos centrais detalhistas e padronizados. Ao CTDRHU caberiam todas as providências gerais como: expedição de comunicados, providências quanto ao local de execução, repasse de recursos financeiros e gerência dos sub-projetos.

A Instrução estabeleceu, normas para a seleção da clientela, fichas de inscrição, frequência dos participantes, expedição de certificados, monitoria, convocação e preparação de monitores.

O CTDRHU realizou, em 1982, um levantamento de necessidades de treinamento com os mesmos procedimentos e objetivos de -1980-, baseando-se na seleção, priorização e análise das necessidades detectadas e a partir daí elaborou as propostas para 1983.

Nesse ano, com a mudança de governo, houve paralisação de atividades em todas as Secretarias de Estado visando adequação aos novos princípios.

O CTDRHU avaliou suas atividades repensando-as de acordo com o momento político e estabeleceu as seguintes diretrizes<sup>1</sup> quanto a treinamento e desenvolvimento de recursos humanos:

- promoção de uma nova filosofia e política de treinamento e desenvolvimento de Recursos Humanos, criando condições para a formação de núcleos descentralizados, que venham a assumir o processo em nível regional, sub-regional e local;
- propiciar condições para a melhoria de desempenho de pessoal;

---

(1) Relato: uma experiência descentralizada, CTDRHU, p. 5.

- integrar novos funcionários na organização;
- preparar funcionários para novas funções;
- capacitar para a utilização de novos equipamentos, procedimentos e rotinas administrativas;
- propiciar condições para a correta aplicação de normas legais;
- refletir sobre funções e papéis que levam à modificação de posturas;
- preparar recursos humanos para a descentralização de atividades e funções, através de assistência técnica aos órgãos regionais e sub-regionais.

Em meados de 1984 foram reiniciadas as atividades do CTDRHU sempre em relação à área técnico-administrativa. Em 1985 o governo definiu quatro (4) programas sendo que um deles se referia ao "Desenvolvimento de recursos humanos e racionalização da administração de pessoal da Secretaria de Educação". As ações eram realizadas de formas variadas, incluindo treinamentos centralizados e orientações técnicas. Pela primeira vez houve a substituição do termo treinamento por curso.

## 2. *TREINAMENTO PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO*

Consideraremos apenas os treinamentos ou cursos para pessoal administrativo desenvolvidos pelo DRHU. Serão analisados em duas épocas distintas: 1980 - 1982 e 1983 - 1985 por que se referem a contextos sócio-políticos diferentes cujas diretrizes distintas refletiram na política de treinamento da SE/SP.

2.1- *Período de 1980 a 1982.*

A política educacional do governo de Paulo Salim Maluf manifestou características autoritárias e centralizadoras próprias do período.

O Plano Trienal referente a 1980/1982 resultou do estudo de grupos de trabalho determinados pelos órgãos centrais da SE. Entre as sugestões propostas e condizentes a este estudo salientamos:

- preparar ou atualizar pessoal docente;
- desenvolvimento de programas para aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico mediante cursos regulares de treinamento em serviço, bem como estudos e pesquisas visando o aperfeiçoamento do sistema de avaliação do rendimento docente e discente, inclusive com a participação das Universidades.

O referido Plano apresentou uma análise de desempenho do sistema de ensino do Estado de São Paulo fixando suas diretrizes a partir dessa análise. Entre elas existe uma relativa ao aperfeiçoamento de pessoal:

Definir e implantar política de pessoal que garanta os recursos humanos quantitativa e qualitativa compatíveis com as necessidades dos diferentes graus e modalidades de ensino desenvolvidos pelo Estado.

As diretrizes foram operacionadas em quatro (4) programas:

- Programa I- Ensino de 1º grau;
- " II- " " 2º "
- " III- Assistência ao educando;
- " IV- Administração e o Projeto Especial.

Esses Programas, entre outros objetivos, priorizaram:

- capacitar recursos humanos.

Dentre suas metas destacamos:

- capacitação, orientação e acompanhamento de docentes e especialistas de educação de escolas com coordenadores pedagógicos, pertencentes às 114 DEs, dando prioridade às áreas periféricas urbanas, visando ao desenvolvimento do currículo de 1ªs e 2ªs séries do 1º grau;
- oferta de cursos de atualização a dez mil (10.000) docentes, mediante convênios com as Universidades estaduais e instituições congêneres;
- realização de cursos para docentes e especialistas de educação que atuam nas unidades escolares de ação comunitária, sediadas na zona rural;
- atualização para quinhentos e trinta (530) especialistas que atuam junto às escolas da rede estadual de ensino;
- capacitar professores, especialistas de educação e técnicos de saúde na prevenção do uso indevido de drogas entre os estudantes;
- treinamento de pessoal técnico, técnico-administrativo e administrativo dos órgãos da estrutura básica da SE, das DREs, DEs e UEs, nas respectivas áreas de atuação;
- aquisição, distribuição, divulgação e orientação para a implementação do sistema de material de ensino-aprendizagem abrangendo oitenta por cento (80%) das escolas das cento e quatorze (114) DEs das dezoito (18) DREs.

#### 2.1.1- *Programas de treinamento realizados pelo DRHU.*

Até 1980 as propostas de treinamento não eram fei-

tas com base em levantamento sistemático de necessidades, mas em critérios previamente estabelecidos pelos órgãos centrais da SE.

A DAAP planejou e realizou, então, um levantamento de necessidades de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos para a SE procurando detectar as dificuldades e/ou necessidades sentidas pelos diversos setores do Sistema.

O levantamento foi realizado junto à rede escolar através da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) que reuniram os fatores detectados pelas DREs, DEE e DEs. A amostra foi constituída por todos os órgãos centrais da SE além de UEs relacionadas aleatoriamente. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram elaborados pela DAAP.

O instrumento nº 1 visava detectar, através de informações do Supervisor de Ensino, as dificuldades no desempenhos das atribuições dos Diretores de Escola referentes à:

- administração de pessoal;
- operacionalização do plano escolar;
- organização e coordenação de serviços administrativos;
- administração patrimonial.

O instrumento nº 2, preenchido por alguns Diretores de Escola, Assistentes de Diretor de Escola e Coordenadores Pedagógicos, detectou dificuldades no desempenho das atribuições dos professores referentes a:

- preparo pedagógico;
- papéis de liderança.

Os dados colhidos pelos instrumentos nºs 1 e 2 foram tabulados e analisados permitindo um diagnóstico das necessidades. Após a análise dos dados recebidos, foi proposta

a adoção de um Plano Trienal de treinamentos a ser desenvolvido tanto pelos órgãos centrais como pelas Divisões Regionais de Ensino em quatro (4) áreas:

- pedagógica,
- administrativa,
- relações humanas e
- outras (saúde do escolar, biblioteca, etc.)

A DAAP se encarregaria dos treinamentos resultantes de necessidades comum aos órgãos centrais e as específicas seriam de responsabilidade do órgão proponente sendo por ela asessorado.

As propostas, após análise e compatibilização com as metas e diretrizes da SE, eram aprovadas e encaminhadas para a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) para que se viabilizassem os recursos financeiros. A Divisão se responsabilizaria pela assessoria técnica e a CENP pela orientação pedagógica junto aos treinamentos voltados para o processo ensino-aprendizagem.

Foram, então, desenvolvidas ações visando minimizar as necessidades comuns, com etapas de realização nos níveis: central, regional, sub-regional e local. Os treinamentos de acordo com as necessidades e pedidos das DREs começaram a ser realizados assim como a utilização dos serviços de especialistas em alguns treinamentos através de convênios e contratos. O trabalho a nível regional procurou desenvolver-se de forma harmônica, coerente e integrada em termos de SE sempre com a co-ordenação do DRHU.

Os programas de treinamentos desenvolvidos em 1980 foram os seguintes:

- Legislação referente a pessoal;

- Atualização de secretários de escola com a participação de Diretores de Escola.
- Treinamento integrado na área administrativa.
- Treinamento do pessoal administrativo auxiliar das escolas de 1º grau (DRECAP-2).
- Treinamento de especialistas de educação na área de supervisão pedagógica (DRE Ribeirão Preto).
- Análise Organizacional (DREs de Araçatuba, Campinas e São José do Rio Preto).

Em 1981, os treinamentos desenvolvidos pelo DRHU foram:

- Melhoria do desempenho de pessoal administrativo das Unidades Escolares.
- Acompanhamento e avaliação da implantação do Serviço de Reursos Humanos (SERHU).
- Preparação de novos Diretores de Escola.
- Análise organizacional (DREs de Araçatuba, Bauru, Campinas e São José do Rio Preto).

Em 1982, o DRHU/CTDRHU, realizou os seguintes programas de treinamento:

- Preparação de novos Diretores de Escola.
- Acompanhamento e avaliação da implantação dos SERHUs.
- Atualização de Secretários de Escola.
- Editoração.
- Melhoria do desempenho de Pessoal Administrativo Auxiliar das Unidades Escolares.
- Atualização em procedimentos administrativos e de expediente.
- Aperfeiçoamento de Recursos Humanos: Relação Públicas.
- Desenvolvimento gerencial.

- Treinamento para técnicos envolvidos na realização dos Exames Supletivos Profissionalizantes.
- Análise organizacional (DREs de Araçatuba, Bauru, Campi-  
nas, Presidente Prudente e São José do Rio Preto).

2.1.2- *Sistemática dos programas de treinamentos.*

O CTDRHU em seus programas utilizou a proposta existente no Manual de Treinamento. As ações deveriam obedecer a um planejamento, estruturação do projeto, execução e avaliação determinados com o objetivo de melhorar o desempenho da Rede Estadual.

O planejamento constava de duas partes: requisitos e estruturação, como podemos observar nos esquemas I, II adiante apresentados.

O programa de treinamento deveria fundamentar-se em necessidades previamente identificadas. Antes de sua elaboração eram necessárias informações sobre os problemas que estavam interferindo no desempenho e suas causas. Este levantamento poderia ser realizado com a totalidade da população ou por amostragem utilizando técnicas como: questionários, testes padronizados, estudo de casos, entrevistas ou visitas a locais de trabalho. A seguir, ordenavam-se as necessidades segundo uma escola de prioridades e de acordo com as metas e diretrizes da Organização.

A elaboração da proposta inicial deveria conter informações básicas sobre o treinamento. Os objetivos gerais deveriam ser definidos justificando-se a importância do treinamento de forma legal (amparo legal) e técnica (benefícios que poderiam ser alcançados com sua realização). A clientela do

treinamento deveria ser especificada quanto à quantidade e à categoria funcional. O nível de execução (central, regional, sub-regional e local) deveriam estar especificados assim como a época de realização, o local e os recursos financeiros para pagamento de diárias, material de consumo, impressão de documentos, despesas miúdas, serviços de terceiros, etc.

O detalhamento da proposta inicial requeria grande número de informações. Tendo sido definido o conteúdo programático do treinamento era preciso que se providenciassem recursos materiais (textos, apostilas, folhas-tarefa, etc.).

A execução do treinamento deveria assegurar a seqüência lógica dos conteúdos, procedimentos, atividades propostas e as condições oferecidas pelo Sistema. Assegurava-se a eficiência do Grupo de Trabalho e as informações necessárias à equipe de implementação para montagem da infra-estrutura necessária. Especificavam-se os objetivos instrucionais, o conteúdo, a determinação do tempo, o horário, as estratégias, os recursos necessários, os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e os procedimentos de avaliação. Os resultados pretendidos em termos de comportamento mensuráveis e/ou observáveis de desempenho ou de informações deveriam ficar claros.

Antes do início da execução havia a divulgação do treinamento, através de comunicados e o recrutamento ou seleção do pessoal a ser treinado (convocação, inscrição por indicação e inscrição livre com autorização do superior imediato).

A execução do treinamento deveria ocorrer paralelamente ao acompanhamento e avaliação possibilitando correções, adequações e reformulações, se necessárias. Eram previstos três (3) tipos de avaliação: de contexto (informações que possibilitassem o diagnóstico e controle do processo), de processo

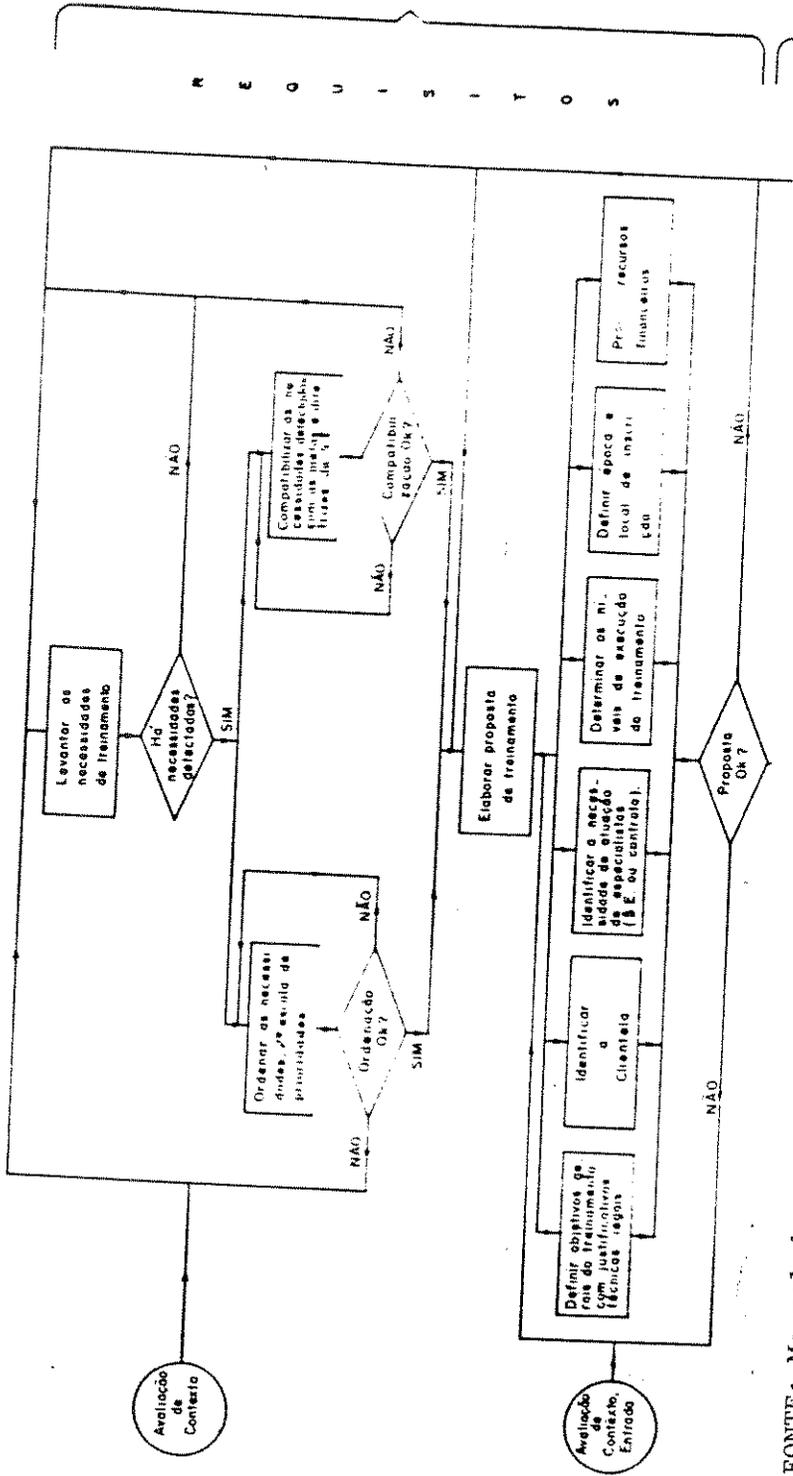
(realimentação periódica aos responsáveis possibilitando mudanças, quando necessárias) e de produto (verificando o alcance dos objetivos propostos durante o treinamento).

O acompanhamento posterior consistia na verificação dos efeitos do treinamento, algum tempo após o término do trabalho. O objetivo da avaliação seria verificar se o treinamento atendeu às necessidades reais da clientela e se concorreu para a melhoria do desempenho possibilitando reformulações dos procedimentos, sua aplicação ou cancelamento.

O esquema III especifica os elementos da execução e do acompanhamento posterior:

ESQUEMA I

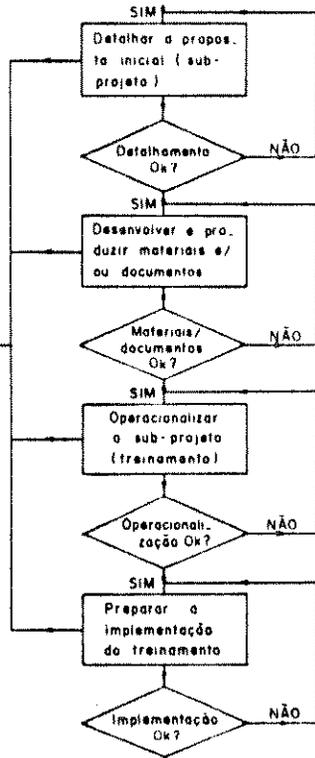
PLANEJAMENTO: REQUISITOS



FONTE: Manual de procedimentos em treinamento, CTDRHU, p. 5

ESQUEMA II

PLANEJAMENTO: ESTRUTURAÇÃO.

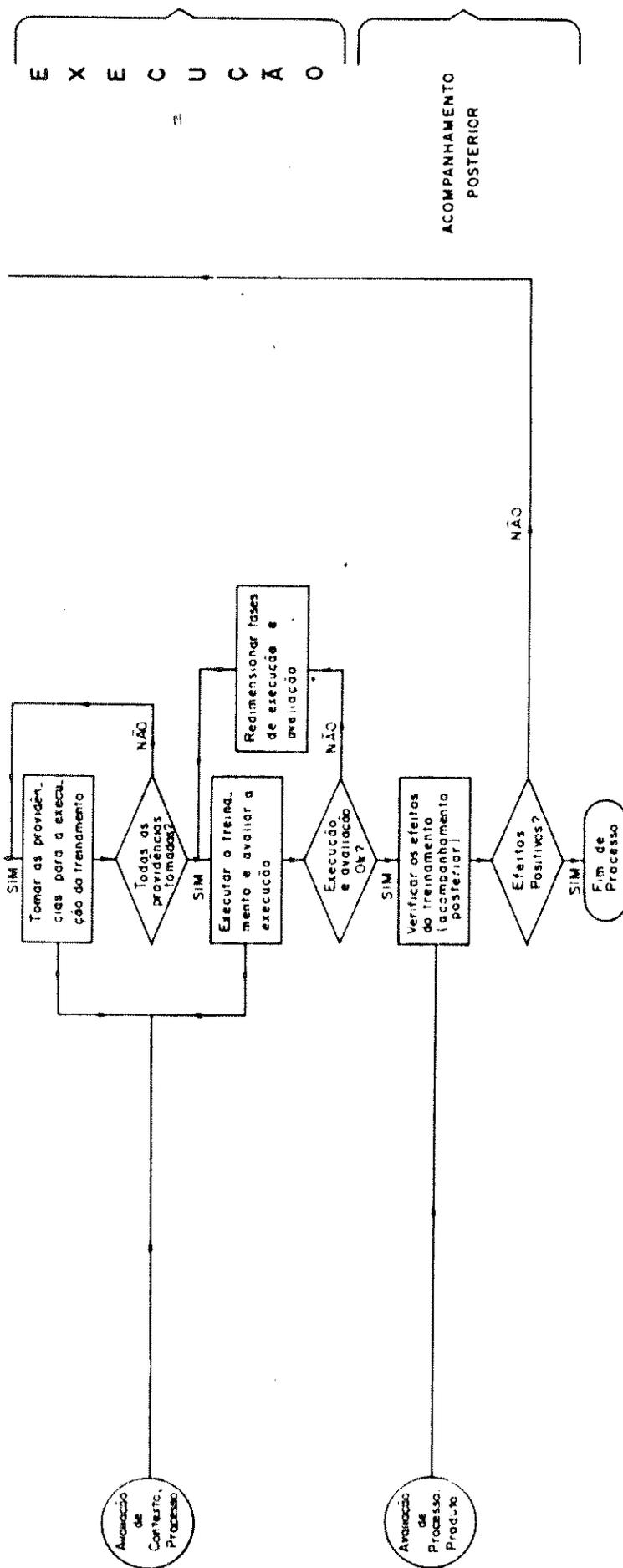


E  
S  
T  
R  
U  
T  
U  
R  
A  
C  
Ã  
O

FONTE: Manual de procedimentos em treinamento, CTDRHU, p. 15.

ESQUEMA III

EXECUÇÃO E ACOMPANHAMENTO POSTERIOR



FONTE: Manual de procedimentos em treinamento, CTRRHU, p. 26.

2.2- *Período de 1983 a 1985.*

Essa é a época que marca o fim da ditadura militar e o início do processo democrático. A abertura política provoca mudança nos programas de treinamento da SE.

André Franco Montoro foi eleito governador do Estado de São Paulo e é possível percebermos as novas diretrizes de sua política educacional através dos princípios e práticas adotadas.

A Resolução nº 1 da Secretaria de Descentralização e Participação (SEDAP)<sup>2</sup> definiu as diretrizes do Governo.

Em síntese, a Resolução diz que a nova administração do Estado de São Paulo, optando por uma política social no seu sentido mais amplo, propunha um Plano de Governo coerente com as necessidades da população-alvo, a qual seria identificada no campo social, econômico e político tendo em vista garantir a promoção social do cidadão através de um processo de autopromoção/auto-sustentação que corrigiria estratos, reduzindo as desigualdades sociais. Ressaltava que a política social seria afastada do assistencialismo paternalista desenvolvendo a participação geradora de consciência política, autonomia e criando melhores condições salariais. A postura do governo tinha um postulado: a promoção sócio-político-econômica do cidadão. Isso seria realizado através da tomada de consciência da população e dos servidores através da participação, descentralização e desburocratização que deveriam ser sustentados por todas as Secretarias do Estado. Estas deveriam delinear as evidências mais prementes e através de um processo participativo elaborar o Plano do Governo.

---

(2) Resolução SEDAP nº 1, Diário Oficial do Estado de São Paulo, 17/05/1983, pp. 2 a 4.

A Resolução SEDAP enumerava sete (7) princípios fundamentais que seriam seguidos pelo governo:

- articulação de programas e projetos;
- segurança na metodologia capaz de gerar a participação;
- favorecer a descentralização e provocar a desburocratização;
- unidade de direção;
- gradação de processos e objetivos em direção a transformações;
- critérios coerentes e únicos;
- ativação constante e promoção social como processo sócio-político-econômico de auto-sustentação da pessoa e da comunidade.

A descentralização, participação e desburocratização seriam três (3) dimensões de um processo administrativo mais democrático.

Seguindo as diretrizes gerais da política do Estado, a SE, em junho de 1983, providenciou para que em todas as escolas fosse discutido o "Documento preliminar das atividades da Secretaria da Educação", também chamado Documento nº 1.

O Documento nº 1<sup>3</sup> expôs a situação educacional do Estado e propôs seu estudo por todos os integrantes do magistério com a finalidade de elaborar projetos específicos visando a mudança na situação. As idéias existentes no Documento se referiam a: qualidade de ensino, planos de melhoria do ensino e situação do magistério. O Documento foi lido e discutido por todo o pessoal do ensino. A COGSP e a CEI compilaram os problemas levantados, as sugestões e reivindicações apresentadas.

---

(3) Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria da Educação, 1983.

em julho do mesmo ano.

A COGSP em sua síntese final salientou os seguintes problemas: política educacional elitista, incoerente e verba irrisória destinada à educação. Entre as sugestões estavam a abertura do trabalho até o momento da execução das propostas e participação das entidades do magistério no processo.

A síntese elaborada pela CEI salientou a importância do trabalho como fruto dos canais de comunicação abertos pela SE ao diálogo com a Rede de Ensino Estadual. A definição de uma política educacional seria feita integradamente com a participação de todos os envolvidos visando a revisão da política de pessoal, melhoria do ensino, o salário condigno do magistério, a escola autônoma, a descentralização das decisões escolares e a reestruturação dos órgãos centrais da SE com a correção de sua macrocefalia.

Os relatórios da COGSP e da CEI foram analisados em agosto de 1983, na Iª Sessão Pública do Forum de Educação do Estado de São Paulo com o auxílio de sete (7) universidades paulistas com o objetivo de articular o trabalho entre o ensino básico e superior em favor da melhoria da qualidade da escola pública paulista.

#### *2.2.1- Programas de treinamentos realizados pelo DRHU*

Com o novo governo houve uma paralização nas atividades e desenvolveram-se reflexões sobre a atuação do órgão nas administrações anteriores. Foram realizados apenas alguns programas já previstos e aprovados no ano anterior.

Havia sido previsto para 1983 o projeto "Capacitação do pessoal técnico-administrativo", constituído das seguintes metas:

1. Implementação do Sistema de Administração do Pessoal.
2. Atualização de Secretários de Escola.
3. Editoração.
4. Contagem de Tempo de Serviço.
5. Atribuição de Aulas.
6. Licitações, Contratos Administrativos, Administração de Material e Almojarifados.
7. Desenvolvimento do Pessoal.
8. Análise Organizacional (descentralizado).
9. Desenvolvimento Gerencial.
10. Reciclagem de Diretores de Escola.

Os objetivos pretendidos seriam:

"Treinar, capacitar e desenvolver recursos humanos que atuem nos diferentes níveis da estrutura da SE, no sentido de facilitar a execução das atividades específicas, renovar os conhecimentos em função de novas abordagens, estimular o desenvolvimento pessoal e possibilitar a uniformização de procedimentos, contribuindo para a agilização e eficiência do sistema educacional."

Foram desenvolvidos os programas de Implementação do Sistema de Administração de Pessoal e cinco (5) treinamentos:

- Licitações.
- Contratos administrativos.
- Administração de material e almoxarifado.
- Integração de novos Diretores de Escola.
- Atribuições de classes e/ou aulas.

Em 1984, o CTDRHU, continuou suas reflexões baseando-se nas sugestões existentes no Documento nº 1. Os resultados desses estudos permitiram a definição de algumas diretrizes quanto ao treinamento e desenvolvimento de recursos humanos em consonância com os princípios do Governo. Percebeu-se,

então, que executava-se a "desconcentração" dos treinamentos em lugar de uma política de descentralização e participação.

As ações foram desenvolvidas visando o atendimento às necessidades emergenciais em função das mudanças de legislação e procedimentos administrativos enfatizando:

- a adequação dos procedimentos administrativos à efetivação dos princípios de descentralização, autonomia, participação e austeridade administrativa;
- o apoio aos planos de melhoria do ensino propostos pelos órgãos centrais, DREs, DEs e UEs;
- a assistência técnica às DREs, DEs e UEs nos planos de descentralização administrativa;
- a racionalização dos procedimentos administrativos.

As ações visaram o atendimento da melhoria do desempenho de pessoal da área técnico-administrativa e sua assessoria às DREs, DEs e UEs em subprojetos que implementaram a nova política educacional.

Foram desenvolvidas através de treinamentos e/ou desenvolvimento nos diferentes níveis:

- centralizadas mediante convocação garantindo a uniformização de procedimentos da rede;
- desconcentradas e/ou descentralizadas, com inscrição voluntária e visando o atendimento das DREs, DEs e UEs através dos Planos de Ação DREs ou do Plano de Assistência técnica do CTDRHU.

O planejamento das ações foi feito integradamente com os Programas Prioritários da SE que, em 1984, eram cinco (5):

- I- Descentralização (racionalização administrativa e pedagógica).

- II- Reformulação do ensino de 1º grau.
- III- Reformulação do ensino de 2º grau.
- IV- Valorização dos profissionais em educação.
- V- Produção e distribuição do livro escolar.

O CTDRHU visando a concretização dos princípios de descentralização, participação e autonomia se propôs a atender os seguintes aspectos<sup>4</sup>:

- promover a assimilação de uma nova filosofia e política de treinamento criando condições para a formação de núcleos descentralizados que assumam o processo em nível regional, sub-regional e local;
- propiciar condições para a melhoria de desempenho de pessoal;
- integrar novos funcionários na organização;
- preparar para o desempenho de novas funções;
- capacitar para a utilização de novos equipamentos, procedimentos e rotinas administrativas;
- propiciar condições para a correta aplicação de normas legais;
- refletir sobre funções e papéis que levem à modificação de posturas;
- preparar recursos humanos para a descentralização de atividades e funções, através de assistência técnica aos órgãos subsetoriais de recursos humanos da SE.

A partir desses aspectos o CTDRHU estabeleceu sua operacionalização através do levantamento de necessidades, planejamento das ações e execução das mesmas.

---

(4) Implantação de Centro de Treinamento nos órgãos setoriais de recursos humanos - experiências de treinamento de pessoal a nível estadual, p. 8.

A execução das ações envolveu as seguintes estratégias:

- Descentralização:

- a) capacitando pessoal das Divisões Regionais e Delegacias de Ensino, transformando-os em agentes de treinamento, para que possam assumir essas ações em nível descentralizado;
- b) preparando, em nível central, a monitoria de treinamentos a serem executados em nível regional, sub-regional e local;
- c) dando oportunidade a cada DRE de executar os treinamentos desenvolvidos em nível central, adaptando-os às suas necessidades e peculiaridades regionais;
- d) deslocando monitores do CTDRHU para desenvolverem treinamentos nas DREs e DEE - VR, por solicitação desses órgãos;
- e) propiciando a realização de Convênios com Universidades para execução de treinamentos em nível regional;
- f) possibilitando a cada DRE o desenvolvimento dos Planos de Ação/DRE, isto é, a realização de treinamento segundo suas necessidades, mediante o repasse de recursos financeiros e assistência técnica pelo CTDRHU;
- g) favorecendo a realização, pelas DREs e DEs, de Cursos de Expansão Cultural a serem homologados pelo DRHU, conforme Portaria específica e reivindicando sua valorização quando da realização de concursos de ingresso, acesso, remoção e outros eventos relacionados a promoção.

- Participação:

- a) desenvolvendo ações integradas com os demais órgãos da SE;

- b) sugerindo medidas que visem à desburocratização na obtenção de direitos e vantagens;
  - c) organizando os treinamentos com base em levantamentos de necessidades e sugestões para seleção de conteúdos apontados pelas DREs, DEs e UEs;
  - d) encaminhando sugestões de treinamentos a outros órgãos, quando seus conteúdos não são afetos à atribuições do CTDRHU;
  - e) participando em treinamentos da área relativa ao ensino e aprendizagem, fornecendo informações quanto a direitos, deveres e vantagens;
  - f) possibilitando, em treinamentos que visem à reciclagem a inscrição voluntária de participantes;
  - g) propondo a Diretoria do DRHU medidas que objetivem a valorização do pessoal que atua na área educacional;
  - h) colaborando no planejamento e execução de todos os projetos que tenham como objetivo o apoio aos Planos de Melhoria do Ensino;
  - i) elaborando, junto com outras unidades do DRHU, textos de natureza técnico-administrativa para divulgação.
- Austeridade administrativa:
- a) destinando recursos financeiros somente para as ações consideradas prioritárias para a rede, conforme programas estabelecidos pela S.E.;
  - b) evitando, na realização das ações de capacitação, o deslocamento, para a Capital, de grandes contingentes de pessoal da rede de ensino;
- Autonomia das escolas:
- a) buscando promover a autonomia das escolas, treinar Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, objetivando

a percepção, a redefinição e a conscientização de seus papéis para que atuem como agentes de mudança;

- b) capacitando pessoal administrativo da Escola para o desempenho eficiente de suas funções e conscientização da importância do papel de cada um, objetivando a otimização dos recursos existentes para o crescimento de uma escola cada vez mais voltada para o aluno e para a comunidade como um todo.

No segundo semestre de 1984, o CTDRHU alcançou maior estabilidade e foi possível o início de suas atividades de acordo com os princípios do novo governo. Desenvolveu, então, suas ações inseridas no Programa IV: "Valorização do Profissional da Educação". Entre elas podemos destacar: Planos de Ação - DREs e o treinamento Análise Organizacional que foi desenvolvido, também, com o nome de Capacitação e Atualização de Especialistas de Educação.

Os Planos de Ação - DREs referentes a projetos desenvolvidos por diversas DREs constituíam em propostas regionais e para sua execução foi desenvolvida uma sistemática de atuação que possibilitou autonomia a quinze (15) DREs que se propuseram a assumir seus treinamentos assessoradas pelo CTDRHU.

Foram os seguintes:

- Capacitação para Secretários de Escola - dez (10).
- Capacitação para Escrivães - três (3).
- Capacitação para Diretores de Escola e Assistentes de Diretor de Escola - dois (2).
- Capacitação de elementos da DRE e da DE.

O CTDRHU realizou ainda:

- Formação de Monitoria.
- Acompanhamento das ações desenvolvidas.

- Capacitação e atualização de especialistas de Educação (DEE Vale do Ribeira e DRE Presidente Prudente).

Em 1985, o Plano de Trabalho Anual (PTA) foi proposto como forma do governo implantar uma autêntica escola democrática. O documento não foi colocado como definitivo, mas com a possibilidade de ser reprogramado durante sua execução através de sugestões feitas pela Rede. Continha quatro (4) grandes programas e dezessete (17) projetos que procuraram atingir os problemas prioritários na área da educação visando sua solução.

Entre os projetos do Programa III (Administração) destacaremos o "Desenvolvimento de recursos humanos e racionalização da administração de pessoal da SE". Este projeto tinha como uma de suas metas a redefinição da política de recursos humanos com a devida revisão e elaboração da legislação referente a pessoal da SE: a adequação de normas de pessoal aos projetos educacionais da SE e a redefinição de módulos de pessoal técnico e administrativo da SE. Objetivava maior racionalização dos procedimentos de administração de pessoal e ampliação do sistema de informação do pessoal da SE. Previa uma série de ações de natureza política, técnico-administrativa e pedagógica das quais se destacavam as que visavam o aprimoramento do desempenho dos integrantes do magistério. Essas ações seriam realizadas em todos os níveis da estrutura da rede de ensino público estadual e de formas adequadas, implicando uma política racional com o máximo de aproveitamento e sem prejuízo das escolas.

Em 05/12/1985 o Comunicado SE destinado aos dirigentes dos órgãos da estrutura básica da SE, Diretores Regionais de Ensino, Delegados de Ensino e Diretores de Escola afirmou

que dentre seus projetos prioritários encontrava-se o Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos implicando em várias ações que seriam disciplinadas e regulamentadas por Instruções da SE sempre embasadas na política educacional vigente. Atenderiam aos seguintes aspectos:

- atendimento e melhoria do desempenho, contribuindo para a melhoria do trabalho escolar;
- as ações deveriam estar previstas no Cronograma de Eventos da SE e serem compartilhizadas com as demais atividades do Calendário Escolar para não prejudicar o cumprimento dos dias letivos.

Estavam previstos dias para as escolas promoverem reflexões, estudos e planejamento e para ações de aperfeiçoamento e atualização promovidas por órgãos centrais. Previa também a substituição de pessoal docente quando afastado para participar dessas ações e aconselhava que quando as mesmas fossem relativas a planejamento escolar, curricular e de conteúdo e metodologia deveriam ser realizadas a nível regional e sub-regional e antes do início das aulas para que suas orientações pudessem ser incorporadas nas atividades do ano letivo.

As ações de aperfeiçoamento e atualização deveriam organizar-se de duas formas: orientação técnica e cursos.

- A orientação técnica seria feita através de atividades que envolvessem orientações e subsídios para a viabilização da proposta educacional. Seriam realizadas durante o ano através de encontros, reuniões e palestrar independente de carga horária e sem fornecimento de certificados.
- Os cursos se processariam no recesso escolar ou em períodos que não prejudicassem o trabalho podendo constituir-se em cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização,

extensão universitária e expansão cultural. Poderiam ocorrer nos diversos níveis do sistema da rede pública estadual e forneceriam certificados de participação e/ou aproveitamento.

Observamos a preocupação na substituição do termo treinamento por curso e em não prejudicar as atividades docentes com ações de aperfeiçoamento de pessoal.

O CTDRHU implementou novamente os Planos de Ação das DREs procurando corrigir as dificuldades apontadas no ano anterior.

Os objetivos<sup>5</sup> desses Planos, em 1985, foram os seguintes:

"promover a realização de treinamentos segundo as necessidades detectadas pela própria Divisão Regional de Ensino, dando continuidade ao programa de descentralização da atual administração."

A estratégia visou prestar assistência técnica às DREs na execução de suas propostas de ação e se desenvolveu em três momentos: reunião preparatória, preparação de monitoria e acompanhamento da execução dos treinamentos.

Em 1985, o CTDRHU realizou os seguintes treinamentos também chamados de ações de capacitação de pessoal:

- Capacitação de Diretores de Escola e Assistentes de Diretor de Escola (cinco);
- Capacitação de Secretários de Escola (um);
- Capacitação de Assistente de Diretor de Escola e Secretários de Escola (dois);
- Capacitação de Diretor de Escola (cinco),
- Capacitação para Supervisor de Ensino (um);

---

(5) Plano de Ação - DREs, CTDRHU, 1985, p. 3.

- Capacitação para Secretários de Escola (quatorze).
- Capacitação para Inspectores de Alunos e Serventes (dois)
- Capacitação para Supervisores de Ensino, Diretor de Escola e Assistente de Diretor de Escola (um).
- Capacitação para Escriturários (dois).
- Capacitação para Secretários e Escriturários (um)
- Capacitação e atualização de Especialistas de Educação (DEE Vale do Ribeira, DRE Sorocaba e DRE Vale do Paraíba).

### 2.2.2- *Sistemática dos programas de treinamento*

O CTDRHU após 1984, com o governo Montoro, passa a considerar que as ações de formação e aperfeiçoamento de pessoal abrangem treinamento e desenvolvimento. Atuou no sentido de auxiliar a implantação de medidas administrativas que exigem funções e tarefas específicas referentes ao desempenho de pessoal técnico-administrativo.

As atividades de educação e treinamento de acordo com o Documento "Treinamento-Considerações Gerais"<sup>6</sup> derivam de três necessidades existentes em todas as organizações:

- Acomodação à rotatividade e ao crescimento de pessoal, problemas muito comuns na administração pública e significativamente freqüente em determinadas regiões;
- atendimento às exigências de constantes mudanças que correm nas áreas de conhecimento, habilidades e atitudes;
- melhoria das habilidades e do desempenho dos empregados nos cargos atuais.

Através de treinamento, a organização procura resol

---

(6) Treinamento-Considerações Gerais, CTDRHU, 1984, p.

ver problemas de desempenho que podem ter as mais variadas origens: pessoal novo na função, tarefas novas, novos equipamentos, novos métodos, processos, rotinas e trabalho, etc. Há problemas que serão solucionados apenas por treinamento, como: falhas inerentes à organização, à sua própria estrutura, relacionamento externo, regulamento, etc., que exigem para sua solução, medidas de caráter administrativo.

O treinamento continuou a ser desenvolvido seguindo quatro (4) fases: levantamento de necessidades e diagnóstico, planejamento, execução e acompanhamento posterior.

A finalidade do levantamento de necessidades e diagnóstico era identificar problemas que estivessem interferindo no processo de atividades da organização. Seria realizado através da coleta de dados, análise dos dados obtidos e traçado do perfil dos principais problemas detectados com o objetivo de confirmar ou negar o problema e formular uma proposta de intervenção.

O planejamento seria formulado partindo dos dados obtidos pelo levantamento de necessidades de treinamento (LNT) detalhando os pormenores de execução e de avaliação.

A execução do treinamento seria de acordo com um plano de operacionalização. Todas as ocorrências que pudessem interferir no desenvolvimento deveriam ser anotadas para serem corrigidas em casos de desvios e discrepâncias visando refazer o planejamento para a consecução dos objetivos propostos.

Cada uma dessas fases contaria com diferentes tipos de avaliação com o objetivo de fornecer informações que possibilitassem reformulações e/ou adaptações do próprio sistema para assegurar sua eficiência.

O acompanhamento posterior teria o objetivo de veri

ficar os efeitos do treinamento após o término de sua execução.

### 3. *POLÍTICA DE TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO.*

O estudo da política de treinamento para pessoal administrativo de 1980 a 1985 nos leva a algumas considerações sobre o aperfeiçoamento de pessoal no período citado. Isso será feito com análise de aspectos como: programas de treinamento para pessoal administrativo e política de aperfeiçoamento de pessoal da SE/SP.

#### 3.1- *Programas de treinamento para pessoal administrativo*

Na época de 1980 a 1982 os referidos programas eram disciplinados pelas Instruções DRHU nº 4/79 e nº 3/80. Elas determinavam que as propostas de treinamento elaboradas pelos órgãos proponentes deveriam ser encaminhados à DRAP / CTDRHU, responsável por sua programação, organização, orientação e avaliação e depois de analisados e compatibilizados com as metas da organização seriam encaminhados à ATPCE para manifestação e viabilização dos recursos financeiros.

Além das providências já citadas o DRHU, deveria disseminar experiências positivas, efetivar a descentralização dos treinamentos a nível regional e sub-regional, preparar uma monitoria uniforme e integrada e implantar um sistema de avaliação que produzisse retro-informações estabelecendo novas metodologias para a melhoria dos treinamentos.

A política de treinamento desse período pode ser caracterizada como centralizadora pelas determinações do Decre-

to nº 7.510/76, das Instruções DRHU e pelos seguintes aspectos:

- política global da SE condicionando os procedimentos de treinamento às suas diretrizes;
- diagnóstico de necessidades realizado pelos órgãos centrais que viabilizaram a realização de programas pertinentes às metas da SE;
- descentralização ou descontração de atividades em sua execução a nível regional e sub-regional de "pacotes" preparados em nível central.

Podemos observar que mesmo as atividades consideradas descentralizadas foram consideradas pelo DRHU através da orientação técnica aos SERHUs das Divisões Regionais de Ensino. Os treinamentos descentralizados procuraram principalmente o atendimento maior de clientela regional.

O DRHU realizou esses programas em nível central e regional. Os centrais foram executados por técnicos do próprio Departamento e por serviços de outras entidades como a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo(USP), Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Planejamento e Assessoria Administrativa Limitada (PLANASA) e Fundação Carlos Chagas. Em nível regional utilizou-se de especialistas e pessoal dos SERHUs das Divisões Regionais de Ensino assim como de monitores preparados a nível central e indicados pelas diversas regiões. O conteúdo, dependendo do assunto e da clientela, foi elaborado pelos técnicos de treinamento do DRHU, pelas diversas unidades da SE ou pelos especialistas das entidades contratadas.

É importante salientar que os programas de treina-

mento e desenvolvimento de recursos humanos realizados pela SE, neste período, como destacou o Documento "Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos"<sup>7</sup> foram baseados nos princípios da educação permanente, buscando a eficiência e eficácia requeridas pelas instituições da sociedade contemporânea.

Na montagem dos projetos, o mesmo Documento<sup>8</sup> ressalta que a DAAP procurou adaptar os objetivos, conteúdos e metodologias à formação psico-sociológica relacionada com as mudanças que afetam o papel do professor, do administrador e suas resistências. O sistema renovado procurava levar o professor a assumir um papel de coordenador ou orientador no processo de aprendizagem através do diálogo. Visava-se a mudança de atitude através de reflexões individuais e em grupos, levando a modificações pessoais e estabelecimento de relação positiva com colegas e superiores. Os projetos objetivaram a melhoria do ensino e a avaliação procurava medir comportamentos de entrada e de saída.

O período de 1983 a 1985 caracterizou-se pelo amplo debate com educadores e comunidade na tentativa de identificar os principais problemas que afetavam o sistema estadual de ensino apontando soluções para o mesmo.

O CTDRHU, como responsável pela área técnico-administrativa, empenhou-se na reciclagem de dirigentes, técnicos e pessoal administrativo procurando criar condições favoráveis às mudanças pretendidas. As ações foram promovidas visando a regularização da vida funcional através de rotinas que agili-

---

(7) Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos da Secretaria de Estado da Educação, DAAP, 1980, p. 3.

(8) Idem, ibidem, p. 4.

zassem a administração de pessoal na concessão de vantagens ou no atendimento às carências do pessoal com a adequação da legislação e também no sentido de equacionar problemas relativos a recursos humanos, contribuindo para o funcionamento harmônico da escola reduzindo tensões e desajustes na área de pessoal.

A adequação às novas diretrizes levou o CTDRHU a implantar a "descentralização" ou seja, os treinamentos realizados a nível de DREs e DEs. Realizaram-se, então, os Planos de Ação - DREs e a Capacitação de Especialistas de Educação sendo que este último será objeto de estudo posteriormente.

As dificuldades encontradas no desenvolvimento dos referidos Planos de Ação em 1984 podem ser detectadas nas Avaliações que destacaram o descrédito dos agentes de treinamento regionais quanto à viabilidade das ações, a rigidez das normas operacionais, a centralização da administração financeira, a falta de infra-estrutura de algumas DREs, a dificuldade de integração entre unidades de um mesmo órgão ou entre diferentes órgãos da SE e o cerceamento da possibilidade de deslocamento do pessoal do CTDRHU para orientação dos técnicos dos SERHUs.

As avaliações, em 1985, revelaram a existência de aspectos negativos entre os quais: conteúdos mal dosados, época inoportuna de realização, sobrecarga de funções para o agente de treinamento, problemas relativos a pagamento de diárias e transporte, dificuldade de impressão de documentos e obrigatoriedade de 100% de frequência.

As propostas para solucionar os pontos negativos salientaram a compatibilização e integração dos eventos, encontros e treinamentos mais frequentes com acompanhamento e ava-

liação dos trabalhos, período de realização que não prejudique o funcionamento da escola, ênfase nos aspectos pedagógicos, utilização de especialistas da Universidade, maior participação dos treinandos na proposição, organização, execução e avaliação das ações de aprimoramento de pessoal.

É necessário ressaltar que mesmo no período de 1983 a 1985, como diretrizes mais democráticas, a atualização de pessoal realizada com programas de treinamentos continuou com características centralizadoras possibilitando pouca liberdade de decisão às escolas e Delegacias de Ensino.

Considerando a sistemática dos treinamentos no período citado podemos dizer que as fases especificadas pelo CTDRHU foram seguidas parcialmente. Não observamos avaliações diagnósticas e de produto que pudessem comprovar a aplicação dos programas em situações concretas. Não constatamos, também, diagnósticos periódicos da realidade escolar assim como conteúdos e estratégias participativos e que possibilitassem intervenções na realidade oferecendo soluções aos problemas detectados.

### *3.2- Política de aperfeiçoamento de pessoal da SE/SP.*

Iniciamos por considerações sobre política de treinamento para pessoal administrativo, pois é preciso que situemos o porquê dessa política.

A legislação que apoia a separação do pessoal da SE em docente e administrativo baseia-se na Lei nº 5.692/71 e em sua influência através de dois Estatutos do Magistério que vigoraram no período citado.

A Lei nº 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Seu artigo nº 29 do capítulo V re-

fere-se a professores e especialistas, declarando:

- a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

O artigo nº 33 especifica que:

- a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

O artigo nº 35 afirma:

- Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

A Lei Complementar nº 201, de 09/11/1978, dispôs sobre o Estatuto do Magistério que vigorou até 1985.

O artigo 3º da Seção II determina que considera-se:

- Quadro do Magistério o conjunto de cargos e funções - atividades de docentes e de especialistas de educação, privativas da Secretaria da Educação.

O artigo 6º da Seção I determina que:

- O Quadro de Magistério é constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, a seguir indicados: Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, supervisor de Ensino e Delegado de Ensino.

A Lei Complementar nº 444, de 27/12/1985, dispôs sobre o novo Estatuto do Magistério elaborado com a participação dos interessados.

O item IV do artigo 3º da Seção II, Capítulo I diz:

- Quadro do Magistério: conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação, privativos da Secretaria de Estado da Educação.

O artigo 5º da Seção I do Capítulo II fixa:

- O Quadro do Magistério é constituído da série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas nos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

I- série de classes de docentes: Professor I, Professor II e Professor III.

II- classes de especialistas de educação: Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor de Escola, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Delegado de Ensino.

A separação do magistério em duas (2) categorias: especialistas da educação e docentes é de responsabilidade da Lei nº 5.692/71. Antes dela, a Lei nº 5.540/68 já havia trabalhado nesse sentido fragmentando o curso de Pedagogia em habilitações.

Os administradores escolares fazem parte dos especialistas de educação e é importante perceber o que isso significa em termos de política de pessoal.

A divisão do curso de Pedagogia em várias habilitações contribuiu para implantar uma visão parcelada da escola, dificultando a visão global do processo pedagógico. Isso aconteceu como resultado da Pedagogia Tecnicista que passou a exi

gir do sistema escolar um produto específico, através de especializações, como na empresa.

A divisão técnica do trabalho na escola, através dos especialistas e docentes, é explicada e justificada como decorrência da ampliação das oportunidades educacionais e das altas taxas de evasão e de reprovação. Esta situação refletiria o índice de incompetência da instituição escolar que deveria procurar um novo modelo pedagógico e uma melhor atuação dos profissionais do ensino.

A divisão do espaço escolar, no entanto, fragmenta o processo ensino-aprendizagem e reforça a falta de visão de totalidade dificultando o trabalho e incentivando a ação competitiva entre os integrantes do magistério.

As atividades do processo ensino-aprendizagem podem ser classificadas em dois (2) grupos: atividades "fim" e atividades "meio". As atividades "fim" são as que buscam os objetivos, ou seja, o sucesso do processo e as atividades "meio" fornecem os meios necessários para que os objetivos ou fins sejam alcançados. A área administrativa é considerada uma atividade "meio" que facilita a realização da atividade "fim" e para isso deve funcionar integradamente com a área docente.

A SE ao admitir e limitar o espaço dos órgãos de treinamento para docentes e administradores colaborou com uma política de pessoal desvinculada do processo educacional e continuou a priorizar os meios e as técnicas em detrimento dos fins. Dificilmente professores e administradores poderão fazer um trabalho educacional completo estando em campos diferentes.

Finalmente teceremos considerações sobre a política de aperfeiçoamento de pessoal da SE/SP.

A SE em relação à administração dos órgãos de treinamento tem enfrentado alguns problemas desde o Decreto nº 7.510/76.

A alteração da estrutura da SE, com o Decreto nº 17.329/81, delimitando o campo de atuação da CENP e do DRHU não resolveu o problema anterior e dificultou a aplicação de uma política estadual de treinamento de recursos humanos.

A divisão dos assuntos pedagógicos e administrativos limitou a área de ação dos treinamentos e, no caso do DRHU, a restrição foi muito grande prejudicando o desenvolvimento de algumas ações porque as áreas técnico-pedagógicas e técnico-administrativas são interdependentes e portanto, inseparáveis.

A sistemática de treinamento continuou sendo fortemente centralizada, a Rede Escolar continuou sobrecarregada de atividades dos dois órgãos e o objetivo principal continuou a ser a introdução de determinados conteúdos ou formas de comportamentos desejáveis.

O aperfeiçoamento e/ou atualização de pessoal no período considerado realizou-se em dois momentos:

- 1980 a 1982: política centralizadora a serviço dos processos e técnicas como fins em si mesmos;
- 1983 a 1985; política centralizada mas procurando formas de descentralização e buscando a participação dos profissionais de educação.

Os objetivos da política de treinamento do CTDRHU podem ser percebidos através de um Documento<sup>9</sup> utilizado em um Seminário de Treinamento, realizado na época:

---

(9) Implantação de Centros de Treinamento nos órgãos setoriais de recursos humanos - experiências de treinamento de pessoal a nível estadual, DRHU/CTDRHU, 1984, p. 13.

"... O treinamento visa basicamente alterar o comportamento das pessoas, de uma situação de menos rendimento profissional para uma de maior eficácia. Em função disso, são mobilizados e ajustados os vários mecanismos do ser humano, desde a ação motora até as operações mentais, com vistas a mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos. ..."

O mesmo documento<sup>10</sup> continua:

"... Com a mudança da política de governo é necessário estabelecer-se novas diretrizes para o desenvolvimento de uma política de treinamento. A falta de credibilidade no homem e na sua capacidade de provocar mudanças, significa a falência das organizações. Urge recuperar esta credibilidade para torná-la mais racional científica e humana. É preciso investir no homem, pois só assim estaremos assegurando o seu desenvolvimento e o conseqüente desempenho eficaz de suas funções, tornando a organização mais racional, mais humana e mais eficiente."

Por esses objetivos percebe-se claramente nos programas de treinamento os objetivos semelhantes aos do período anterior. É a influência da Pedagogia Tecnicista justificando o investimento no homem e sua educação, da Teoria Sistêmica, buscando a organicidade do processo; da Teoria da Administração Científica apregoando a eficiência e eficácia das ações; das Relações Humanas enfatizando a psicologia do relacionamento humano e da Pedagogia Nova valorizando meios e processos e procurando mudanças de comportamento.

O período pós-80 na SE não determinou grandes mudanças de objetivos pois, inclusive, com a divisão dos órgãos de treinamento vê-se a predominância das atividades "meio" sobre as atividades "fim".

---

(10) Implantação de Centros de Treinamento nos órgãos setoriais de recursos humanos - experiências de treinamento de pessoal a nível estadual, DRHU, 1984, pp. 13 e 14.

É interessante lembrar que esses acontecimentos ocorreram em uma época que abrangeu a abertura política e suas possibilidades de discussão mais amplas sobre a educação e a sociedade.

Fusari<sup>11</sup> assinala que:

"No final da década de 70, com os primeiros sinais de abertura política, foi possível retomar a questão da relação entre educação e sociedade, e discutí-la na perspectiva da sociedade capitalista. A concepção crítico-reprodutivista postula não ser possível compreender a educação senão a partir de seus fatores condicionantes sociais, ou seja, percebe claramente a dependência da educação em relação à estrutura da sociedade capitalista, e por isso é considerada crítica."

O mesmo autor<sup>12</sup> continua:

"No final da década de 70 e início dos anos 80, como forma de superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista, surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade."

Funari<sup>13</sup> ressalta, ainda, que:

"A educação escolar, dentro de sua autonomia relativa e especificidade, deverá, através do currículo escolar, instrumentalizar o educando para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação. E isto ocorrerá quando a educação escolar básica, principalmente a pública, resultar num trabalho pedagógico que vincule qualidade de ensino com quantidade, articulando dinamicamente, educador, conteúdo - método e educando."

Nesse contexto de abertura democrática e de discussões sobre tendências de educação mais críticas a grande maio

---

(11) FUSARI, José Cerchi - op. cit., p. 10.

(12) " " " " " p. 11.

(13) " " " " " p. 12.

ria dos treinamentos do CTDRHU tiveram como principal conteúdo a legislação em seu conhecimento e utilização.

Um de seus treinamentos, realizado para especialistas de educação, de 1980 a 1985, apresentou objetivos diferentes e voltados para a prática pedagógica consciente e comprometida com as necessidades da população. No período de 1980 a 1982 foi chamado "Análise Organizacional" e de 1983 a 1985, "Capacitação de Especialistas de Educação" para melhoria do ensino de 1º e 2º graus. Realizou-se através de um contrato administrativo entre a Secretaria de Educação (DRHU / CTDRHU) e a Universidade Estadual de Campinas pelo Departamento de Administração e Supervisão Educacional (UNICAMP / DASE). Será objeto de estudo do VI capítulo.

Para concluirmos é importante salientar que a política de treinamento de recursos humanos da SE/SP de 1980 a 1985 contou com dois órgãos responsáveis, respectivamente, por programas de treinamento para docentes e pessoal administrativo a CENP e o DRHU.

A CENP visou principalmente a reformulação de currículos e fornecimento de material instrucional e o DRHU, através do CTDRHU, procurou a melhoria do desempenho profissional, aprimorando tarefas e atitudes relacionadas à legislação de pessoal.

Os dois referidos órgãos, responsáveis pelos programas de treinamento, apresentaram diretrizes centralizadoras e mesmo desconcentrando as ações em fases centrais (na capital), regionais (nas DREs) e locais (nas DEs e UEs), tomavam a seu cargo as decisões quanto ao planejamento dos programas.

Desse modo esses programas apresentaram-se inadequados às necessidades da escola, embora em alguns casos fossem

muito bem preparados tecnicamente. Isso ocorreu devido ao afastamento dos órgãos centrais da SE/SP em relação à Rede de Ensino.

Além disso, a falta de integração entre os próprios órgãos centrais provocou duplicidade de ações, mal aproveitamento de recursos financeiros e humanos sobrecarregando a rede escolar com múltiplas atividades.

Os programas, visando reformulação de conteúdos e uniformidade de procedimentos em legislação não partiram de necessidades da Rede de Ensino e sim de imposições do Sistema. A ausência de uma sistemática de avaliação que aferisse a validade dos programas realizados deixava claro o descompromisso com o aperfeiçoamento do pessoal e com a melhoria do processo educativo.

Acrescente-se ainda que a separação entre docentes e especialistas, nos processos de atualização e aperfeiçoamento, reforça a ação competitiva entre os integrantes do quadro do Magistério, dificulta a visão global do ensino, fragmentando o processo ensino-aprendizagem. Essa dicotomia limita-se também a enfatizar as atividades "meio", manipulando os participantes que perdem a visão das atividades "fim" na escola.

\* \* \*  
\* \* \*

CAPÍTULO VI

TREINAMENTO PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO:

"ANÁLISE ORGANIZACIONAL / CAPACITAÇÃO DE

ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO

O treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação" realizado pelo CTDRHU durante cinco (5) anos representou uma alternativa diferente nos procedimentos usuais da SE/SP em relação aos programas de treinamento. Isto porque foi realizado em diversas regiões do Estado e decorrente de um projeto participativo realizado com professores da Universidade e representantes da rede de ensino. Além disso seu conteúdo e metodologia propiciaram discussões sobre a realidade educacional. Por esta razão será objeto de estudo.

Resultou da possibilidade oferecida inicialmente pela Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal (DAAP) e, depois, pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos (CTDRHU) às Divisões Regionais de Ensino (DREs) para executarem programas de treinamento adequados às necessidades específicas de cada região. Assim, em 1980, algumas DREs desenvolveram um programa que atendeu às necessidades de seu pessoal administrativo a nível de Unidades Escolas (UEs) e Delegacias de Ensino (DEs). O treinamento realizou-se com a colaboração de professores do Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DASE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Sua elaboração foi realizada em conjunto, por um grupo de trabalho, constituído por professores do DASE/UNICAMP, representantes das DREs e da DAAP. Tendo em vista a aceitação do trabalho pelas DREs que solicitaram sua continuidade, a DAAP firmou um convênio de cinco (5) anos com a UNICAMP.

O primeiro período apresentou três (3) fases: Inicial, Aprofundamento e Acompanhamento sendo que as duas primeiras tiveram, cada uma, a duração de trinta (30) horas anuais distribuídas por cinco dias e a última, dezoito (18) horas distribuídas por três (3) dias, três (3) vezes ao ano, totalizando cinquenta e quatro (54) horas anuais. O treinamento, portanto, no primeiro momento, totalizou em cada DRE cento e quatorze (114) horas em três (3) anos.

Os objetivos e conteúdo relativos às fases mencionadas foram os seguintes:

#### *FASE INICIAL*

##### *Objetivo Geral:*

"Oferecer condições para sensibilizar os Diretores de Escola quanto à importância do relacionamento interpessoal e os seus estilos administrativos, concorrendo para a melhoria do processo administrativo, considerando-se que a eficiência administrativa na escola, depende em grande parte, das relações humanas existentes."

##### *Objetivos específicos:*

- Diagnosticar os estilos administrativos;
- Compreender a relação entre estilo administrativo, clima organizacional, eficácia e eficiência administrativas;
- Verificar o procedimento na tomada de decisão em relação à orientação à tarefa e ao relacionamento e influência das relações interpessoais e eficácia administrativa;
- Familiarizar os participantes com técnicas administrativas no campo das relações entre o administrador e os professores e/ou funcionários;
- Reconhecer e analisar os fatores que interferem na participação dos envolvidos nos processos de comunicação, tomada de decisão e liderança;

- Situar o participante da condição de superior e subordinado ao nível real, identificando o tipo de sistema administrativo ao qual está vinculado;
- Desenvolver, a partir dos conhecimentos e vivências do treinamento, mudanças administrativas e/ou comportamentais nos gerentes."

*Conteúdo:*

- "Os estilos administrativos, o clima organizacional e as relações interpessoais: análise de estilos administrativos e valores individuais dos participantes e sua relação com o clima organizacional e a eficácia administrativa
- Os processos administrativos e relações interpessoais; o indivíduo e o grupo formal e informal, em relação à comunicação, tomada de decisão e liderança na Unidade Escolar (U.E.)".
- A organização escolar e relações interpessoais.

Relação entre os especialistas de educação e os sistemas micro-macro-educacionais.

*FASE DE APROFUNDAMENTO*

*Objetivo Geral:*

"Proporcionar aos participantes oportunidades de melhorar o processo de comunicação e relacionamento interpessoal propiciando aprofundamento de conhecimentos, troca de experiências para uma visão mais humana da administração, contribuindo para uma atuação mais eficaz no campo profissional."

*Objetivos Específicos:*

- "Ampliar e aprofundar conhecimentos relacionados à situação de trabalho em grupo, tendo por base a comunicação, a liderança e os processos de decisão, dentro dos vários estilos administrativos;
- Propiciar troca de experiências, favorecendo o aprimoramento de um clima mais humano nas várias situações de re

- lacionamento interpessoal, dentro da administração;
- Analisar, acompanhar e avaliar os projetos elaborados no treinamento anterior, que se encontram em fase de execução."

#### *Conteúdo*

Os conteúdos foram selecionados a partir de sugestões dos próprios participantes. Em abril de 1981, os treinandos de 1980, se reuniram, nas cidades sedes de suas DREs, com os especialistas da UNICAMP para detectar as dificuldades surgidas na execução dos projetos elaborados no Treinamento Inicial e coletar sugestões de conteúdos para o treinamento de Aprofundamento.

Analisadas as sugestões, elas foram selecionadas através dos seguintes critérios: articulação de temas, solicitação comum das DREs de Araçatuba e São José do Rio Preto e aprofundamento de temas anteriores.

Considerou-se também a impossibilidade de serem abordados todos os temas sugeridos e a seleção de apenas quatro temas para serem desenvolvidos em quatro dias por quatro especialistas.

Foram selecionados os temas:

- Organização, Estrutura, Poder e Autoridade.
- Liderança e Clima Organizacional.
- Papéis e Funções do Administrador Escolar.
- Conflito Organizacional e tomada de decisão.

No último dia do treinamento os participantes reuniram-se por DREs e fizeram um levantamento de problemas ou temas que pudessem servir para elaboração e desenvolvimento de projetos a serem executados nas UEs sob a assessoria dos especialistas da UNICAMP. Os problemas detectados, durante o trei

namento, pelos participantes, foram apresentados nas UEs para serem analisados e discutidos com a finalidade de serem aceitos, reformulados ou completados.

Os professores da UNICAMP, após análise dos temas propostos e de acordo com as possibilidades, escolheram apenas duas (2) assuntos para assessorarem:

- Funções administrativas e pedagógicas do Diretor e
- Relação escola/comunidade.

Os interessados nesses temas se inscreveram para participarem da fase seguinte.

#### *FASE DE ACOMPANHAMENTO*

##### *Objetivo Geral:*

"Verificar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no treinamento, em situações reais de trabalho, através de um estudo de acompanhamento, controle e avaliação."

##### *Objetivos Específicos:*

Foram tantos quantos os projetos elaborados e desenvolvidos pelos participantes de cada DRE.

##### *Conteúdo*

Esta fase realizou-se através de três (3) encontros para o assessoramento dos projetos.

##### *1º Encontro*

Os participantes foram agrupados por DEs, segundo os temas ditados anteriormente, visando a reflexão sobre os problemas que poderiam ser abordados. Os professores da UNICAMP distribuíram o documento "I - Reflexão: Diagnóstico-estudo de viabilidade" (anexo 1) para auxiliar a análise. Os projetos,

elaborados após essa reflexão, foram os seguintes:

- Relações escola-comunidade.
- Recuperação paralela.
- Funções do Diretor.

Foi estabelecido que cada grupo por DE deveria escolher um responsável para manter a comunicação entre o grupo e a UNICAMP através do SERHU.

Os projetos foram executados nas UEs e posteriormente enviados relatórios, possibilitando à UNICAMP o conhecimento do trabalho realizado, as dificuldades encontradas e a programação do encontro seguinte. Foi sugerido um modelo de relatório.

### *2º Encontro*

Inicialmente os grupos realizaram uma exposição de todos os projetos, em painel, para conhecimento e avaliação das atividades. Em seguida, foram reagrupados por assuntos com a finalidade de replanejamento dos projetos de acordo com as necessidades.

No final, todos os grupos apresentaram os projetos replanejados e alguns novos como:

- Evasão escolar
- . Integração escola-comunidade.

A UNICAMP enviou subsídios bibliográficos para auxiliar o desenvolvimento dos projetos. Um novo modelo foi sugerido aos participantes (anexo 2).

### *3º Encontro*

Os grupos, formados por assuntos, relataram, em painel, as atividades desenvolvidas nos projetos e os obstáculos

encontrados. A seguir, por projetos, manifestaram sua disposição de continuar ou não a execução dos mesmos.

Em seu primeiro momento, (1980 - 1982), o treinamento representou a possibilidade quase única na época, de se discutir e tentar minimizar os problemas educacionais existentes nas diversas regiões do Estado. Havia impedimento a leituras de textos mais críticos e o profissional de educação encontrava dificuldades em se reunir com seus pares para refletir ou reivindicar em relação aos problemas pertinentes a sua prática. Durante o processo, no entanto, muitos participantes estimulados pelos textos, discussões e troca de experiências, passaram a se reunir mensalmente procurando ponderar sobre a ação educativa tendo em vista um posicionamento mais firme e comum contra as determinações burocráticas da SE que impedissem a ação administrativa coerente com o processo educacional.

O segundo período do treinamento, (1984 - 1985), foi diferente do anterior em vários aspectos.

O programa mencionado, então denominado "Capacitação de Especialistas de Educação" continuou a ser desenvolvido, no entanto, diferiu do anterior no tocante a sua elaboração pois baseou-se em levantamentos de expectativas da clientela feitos pelos professores na própria região onde se realizou. Não foi executado em fases, como no período inicial e sim através de três (3) Encontros anuais com a duração de dezoito (18) horas cada um totalizando cinquenta e quatro (54) horas.

Os objetivos propostos para os Encontros foram:

*Objetivo Geral:*

"Propiciar o assessoramento da Universidade aos educadores

da rede de ensino estadual de 1º e 2º graus no sentido de que possam levantar, discutir e estudar a problemática regional, sua relação com o processo educacional e as possíveis alternativas de ação compatíveis com as necessidades detectadas."

Os objetivos específicos foram tantos quantos as DREs ou DEs abrangidas de acordo com as expectativas levantadas, e serão vistos oportunamente. O mesmo ocorreu com o conteúdo que será descrito quando analisarmos as DREs ou DEs onde se desenvolveram.

Neste segundo momento, já no período de abertura democrática, notamos que os educadores perceberam que não havia grandes mudanças na política educacional paulista pois a legislação básica era a mesma e a centralização da rede estadual de ensino com sua estrutura rígida obrigava ao atendimento da burocracia. Deu-se, então, um grande valor à luta pela autonomia das escolas. Assim, educadores refletiram e discutiram sobre seu trabalho fazendo críticas sobre a situação e as expectativas de ação. Entre as questões levantadas estavam a política de formação ou reciclagem dos educadores, os recursos utilizados na escola pública e a centralização da SE/SP.

Em relação aos objetivos propostos notamos que foram diferenciados por regiões. Verificamos que visaram principalmente a análise do processo educacional e da escola em seus aspectos administrativos, políticos e sócio-econômicos e o seu desempenho na sociedade capitalista, assim como o papel da administração na organização e as possibilidades de atuação dos profissionais nesse contexto. Notamos, também, interesse na discussão e elaboração de projetos de ação de acordo com as necessidades.

Os participantes do treinamento foram convocados no

primeiro momento, porém, à medida que o programa foi se desenvolvendo a inscrição passou a ser voluntária e não existiu a preocupação em se atingir 100% da população.

O treinamento Análise Organizacional representou uma nova opção para a SE/SP. Isso em função do levantamento de necessidades no primeiro período ou de expectativas no segundo, utilização de textos mais críticos (mesmo na fase de autoritarismo), estímulo às discussões sobre problemas concretos da escola e processo mais longo que oportunizou um melhor acompanhamento, mesmo que assistemáticamente, dos resultados.

Raquel P. Chainho<sup>1</sup>, a respeito do assunto, afirma que:

"... Os temas abordados foram sofrendo modificações com o passar dos anos: inicialmente foram consideradas as funções internas da administração e em escala menor, os aspectos políticos, sociais e filosóficos. A alteração deu-se em função das expectativas dos participantes e da evolução e discussões que aconteceram em virtude das mudanças das equipes técnicas. A experiência acumulada foi orientando o trabalho através da discussão da escola enquanto organização e também através do estudo das relações da família com o Estado.

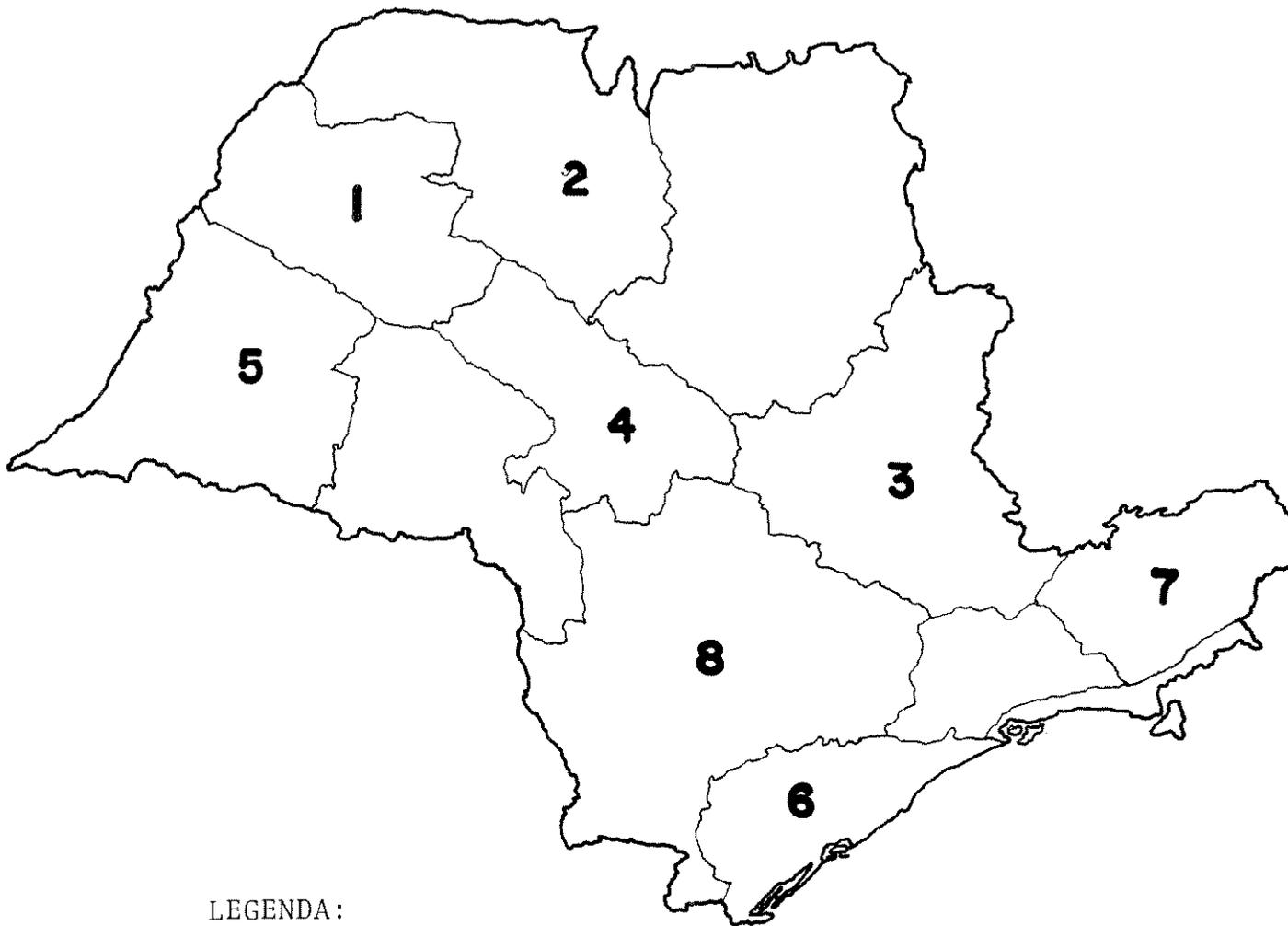
A modificações, que foram introduzidas progressivamente, podem ser atribuídas a vários fatores. Como fundamental temos as modificações ocorridas a nível político. Outras, se referem à forma de realização dos cursos, que pressupõem a participação e discussão de todos os participantes: administradores escolares, funcionários da Secretaria de Educação e professores da Universidade. Os debates prosseguiram em todas as fases do trabalho sob permanente avaliação e reformulação, visando a menor separação possível entre forma e conteúdo." ...

---

(1) CHAINHO, Raquel Pereira - Actividades de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) orientadas a la capacitación profesional de Administradores Escolares, síntese da exposição proferida na UNESCO, Chile, 1987, pp. 47 e 48.

O Mapa I localiza as regiões onde foi realizado o treinamento Análise Organizacional de 1980 a 1985.

Mapa I- Treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação" - 1980 a 1985.



LEGENDA:

1. DRE Araçatuba
2. DRE São José do Rio Preto
3. DER Campinas
4. DRE Bauru
5. DRE Presidente Prudente
6. DEE Vale do Ribeira
7. DRE Vale do Paraíba
8. DRE Sorocaba

*1 Período de 1980 a 1982.*

O treinamento iniciou-se em 1980, como já explicamos, quando as DREs de Araçatuba, Campinas e São José do Rio Preto solicitaram um programa adequado às necessidades de seu pessoal administrativo a nível de Unidades Escolares (UEs) e DES.

Em 1981, com a continuidade do trabalho convencionou-se chamar a primeira fase de Inicial e a segunda, por se realizar nas mesmas DREs, de Aprofundamento, pois procuraria realmente analisar os aspectos já abordados, com maior profundidade. Nesse ano, a DRE de Bauru iniciou o programa e a DRE de Campinas não realizou a Fase de Aprofundamento, e sim, a Inicial, porque pretendia envolver nova clientela não atingida em 1980.

Em 1982, o treinamento desenvolveu-se em cinco (5) DREs abrangendo a DRE Presidente Prudente com a fase Inicial, as DREs de Bauru e Campinas, com a fase de Aprofundamento e as DREs de Araçatuba e São José do Rio Preto com a terceira fase, então chamada de Acompanhamento por ter o objetivo de acompanhar e assessorar a execução de projetos elaborados na fase anterior pelos participantes.

Em 1983, a DRE Litoral e a Divisão Especial de Ensino (DEE) Vale do Ribeira solicitaram o início do treinamento e as DREs de Bauru, Campinas, Presidente Prudente e São José do Rio Preto a sua continuidade. Contudo, nesse ano, houve interrupção dos programas motivada pela mudança de governo, interrupção esta que se estendeu por todo o ano de 1983.

Quanto à avaliação desenvolveu-se da seguinte forma:

Em 1980, ela limitou-se ao preenchimento diário, pelos participantes, do instrumento cujo objetivo foi a avaliação

de processo (anexo 3). Essa avaliação foi feita sob a orientação do pessoal técnico das DREs e do CTDRHU.

A partir de 1981, sentiu-se a necessidade de reformulação do instrumento, complementando-o com uma folha de instrução (anexo 4). Com essa forma final foi utilizado também na fase de Aprofundamento.

A fase de Acompanhamento realizou a avaliação de duas formas: individualmente, os participantes analisaram afirmações referentes ao treinamento em suas três (3) fases atribuindo a cada uma delas valores numa escala de 0 a 5 (anexo 5). Analisavam, também, de maneira aberta e pessoal, o treinamento em suas três (3) fases considerando aspectos como: objetivos, conteúdo, metodologia, atuação dos professores especialistas, atuação do CTDRHU, do SERHU e dos participantes. Depois, em grupos, fizeram a síntese das análises individuais para cada uma das fases.

As avaliações realizadas nesse período, como demonstram os anexos 3, 4 e 5, visaram apenas indicar a reação dos participantes às técnicas utilizadas na transmissão do conteúdo. Não existiram objetivos definidos em função de resultados concretos a serem alcançados na prática educativa.

O levantamento de necessidades realizado pela DAAP, em 1980, evidenciou apenas alguns problemas existentes na realidade educacional das diferentes regiões e os conteúdos foram determinados em função dessas necessidades. No entanto, não houve uma análise dos problemas levantados que possibilitassem um diagnóstico e depois constataste a intervenção na realidade após o treinamento.

Os projetos elaborados no final da fase de Acompanhamento foram desenvolvidos em situações concretas, mas o rela-

to feito pelos participantes nesta fase não possibilitou uma avaliação de produto que constatasse o grau da atuação na realidade escolar, mesmo porque, não existiu avaliação diagnóstica e nem foram previstos instrumentos que a possibilitassem.

O Quadro I apresenta as fases desenvolvidas pelas DREs e do número de participantes no triênio 80/82.

## TREINAMENTO "ANÁLISE ORGANIZACIONAL" - 1980 a 1982

## QUADRO I

DATA	FASE	D.R.E.	Delegados de Ensino	Supervisores de Ensino	Assistentes Técnicos	Diretores de Escola	Coordenador de UEAC	Orientadores de UEAC	TOTAL
1980	Inicial	Campinas	-	-	-	229	-	-	229
		Araçatuba	04	23	-	139	-	-	166
		São José do Rio Preto	03	48	06	168	-	-	285
1981	Inicial	Bauru	-	-	-	164	-	-	164
		Campinas	-	-	-	293	-	-	293
		Araçatuba	04	18	06	110	-	-	138
1982	Aprofundamento	São José do Rio Preto	08	49	05	155	-	-	217
		Presidente Prudente	08	44	10	250	01	32	345
		Bauru	04	36	11	163	-	-	214
1982	Acompanhamento	Campinas	-	-	16	527	-	-	543
		Araçatuba	-	12	-	70	-	-	82
		São José do Rio Preto	05	38	03	92	-	-	138

2. *Período de 1984 e 1985*

Em 1984 o treinamento foi retomado no DRE de Presidente Prudente através da fase de Aprofundamento e iniciado de forma diferente, na DEE Vale do Ribeira através de Encontros anuais.

Em 1985 essas ações continuaram na DEE Vale do Ribeira com novas turmas e se realizaram nas DREs Vale do Paraíba e Sorocaba. Neste ano, com o término do contrato de cinco (5) anos entre a SE/SP e a UNICAMP, o CTDRHU deixou de realizar esse tipo de treinamento.

Os Encontros foram organizados a partir de objetivos e conteúdos discutidos entre os professores da UNICAMP e os participantes.

Os objetivos e o conteúdo relativo aos Encontros foram os seguintes:

1984

*DEE Vale do Ribeira*

*Objetivos Específicos:*

- "Analisar o processo educacional e a escola como seu veículo nos aspectos administrativos, políticos e sócio-econômicos;
- discutir e elaborar projetos visando a integração da escola pública com as necessidades do meio em que ela se insere;
- analisar os reflexos da política educacional vigente no caso específico do Vale do Ribeira."

*Conteúdo -*

- "O autoritarismo no cotidiano brasileiro;
- o autoritarismo na escola;
- a escola como instituição pública;

- a administração escolar; realidade da burocracia, e o problema da democracia;
- a família e a realidade da organização do trabalho. A educação na família e na escola;
- educadores: propostas e possibilidades;
- discussão e elaboração do plano escolar."

*DRE Presidente Prudente*

*Objetivos Específicos -*

- "Analisar a escola como uma organização complexa e o papel da administração no meio dessa organização;
- analisar as questões políticas envolvidas no trabalho dos agentes de educação;
- considerar, ainda, no âmbito da organização complexa, as questões de poder, autoridade e saber e seus reflexos para os indivíduos engajados no trabalho na rede de ensino de 1º e 2º graus."

*Conteúdo -*

- "A escola como organização complexa;
- o agente de educação e seu desenvolvimento político;
- poder, autoridade e competência na escola;
- o indivíduo e a organização."

1985

*DEE Vale do Ribeira*

*Objetivos Específicos -*

- "Analisar a escola enquanto instituição e seu papel na sociedade contemporânea;
- discutir a atuação da família no quadro das instituições sociais e enquanto elemento de fundamental importância para os conhecimentos do educador hoje;
- refletir e discutir sobre os objetivos, a filosofia e as possibilidades de atuação dos profissionais de educação."

*Conteúdo -*

- "A educação na sociedade capitalista;
- a escola como uma instituição pública;
- a administração escolar - a realidade da burocracia e o problema da participação;
- necessidades reais de uma escola de 1º e 2º graus;
- a legislação escolar de 1º e 2º graus no âmbito federal e estadual e a possibilidade de criação de uma escola com características específicas para as necessidades de uma região;
- a política educacional no Estado de São Paulo."

*DRE Sorocaba DEs Apiai e Avaré*

*Objetivos Específicos -*

- "Analisar a escola como organização complexa e sua atuação mais efetiva na sociedade contemporânea;
- analisar as questões políticas envolvidas no trabalho dos agentes da educação;
- considerar as questões de poder, autoridade e saber e seus reflexos para os indivíduos engajados em trabalho na rede de ensino de 1º e 2º graus."

*Conteúdo -*

- "A educação brasileira: aspectos fundamentais dos últimos trinta (30) anos;
- o ensino de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo nos últimos trinta (30) anos;
- a escola como instituição pública;
- a família e a realidade da organização do trabalho. A educação na família e na escola;
- discussão e elaboração do plano escolar."

*DRE Vale do Paraíba*

*Objetivos Específicos -*

- "Refletir e discutir sobre o papel efetivo que a escola vem

- desempenhando na sociedade capitalista em especial no Brasil, nos últimos vinte (20) anos;
- estudar a escola como instituição burocrática: origem histórica, características e implicações;
  - refletir e discutir sobre os estilos administrativos do Administrador Escolar e seu efeito sobre o clima organizacional;
  - explorar princípios cognitivos e fatores básicos sobre a motivação para o trabalho;
  - identificar pontos de referência na unidade escolar;
  - definir o conceito de democratização aplicando-o à escola e ao comportamento do administrador;
  - identificar e analisar a participação nas escolas do ponto de vista do professor, comunidade e administrador."

*Conteúdo*

- "Funções da escola na sociedade moderna;
- comportamento organizacional na escola."

O Quadro II apresenta os Encontros realizados na DEE e DREs em 1984 e 1985.

## QUADRO II - TREINAMENTO "ANÁLISE ORGANIZACIONAL" - 1984 e 1985

Clientela	DEE Vale do Ribeira		DRE Presid. Prudente	DRE Sorocaba		DRE Vale do Paraiba		
	1984	1985	1984	1985	1985	1985	1985	1985
Diretor DEE	01	01	-	-	-	-	-	-
Delegado de Ensino	02	02	08	01	-	03	02	02
Supervisor Ensino	14	14	56	05	10	22	22	24
Diretor de Escola	66	66	262	32	14	100	100	109
Assist.Dir. Escola	18	18	-	17	19	-	-	-
Coord. Pedagógico	-	-	-	01	03	-	-	-
Professor I	-	-	-	36	35	-	-	-
Professor III	-	-	-	18	35	-	-	-
Coordenador UEAC	-	-	01	-	-	-	-	-
Orientador UEAC	-	-	10	05	-	-	-	-
Represent.Pes.Tec.	-	-	-	-	-	-	-	-
Diretor Serv. Adm.	01	01	-	01	01	-	-	-
Chefes de Seção	07	07	-	-	-	-	-	-
Eq.Téc. Sup. Pedag.	09	09	-	-	-	-	-	-
Assist.Planejamento	03	03	-	-	-	-	-	-
Assist. Técnico	02	02	21	01	01	-	-	15
Assist.Téc. Trein.	01	01	-	-	01	-	-	-
Monitor DE	-	-	-	03	-	-	-	-
<b>T O T A L</b>	<b>124</b>	<b>124</b>	<b>354</b>	<b>120</b>	<b>119</b>	<b>125</b>	<b>124</b>	<b>150</b>

A avaliação nesse período teve como objetivo explícito constatar os procedimentos desenvolvidos e a aplicação da ação à realidade. Isso pressupõe as avaliações de processo e a de produto.

Os instrumentos utilizados na avaliação tinham a finalidade de:

- "detectar se o encontro correspondeu às necessidades e interesse dos participantes;
- obter dados que subsidiassem eventuais reformulações nos próximos encontros."

Para atender a esses objetivos a avaliação foi feita em dois momentos:

- por um instrumento de reação (anexo 6)
- por um relatório final diário de cada grupo.

O instrumento de reação era respondido diariamente pelos participantes, manifestando-se livremente quanto aos aspectos positivos e negativos da temática desenvolvida, da atuação dos professores e da infra-estrutura dos encontros.

Os relatórios finais de cada grupo foram elaborados e lidos no último dia do encontro na presença de todos.

Após análise geral dos instrumentos pôde-se constatar que a reação dos participantes foi bastante positiva, revelando aceitação do trabalho. O CTDRHU não realizou a tabulação dos resultados em vista de sua diversidade porém a avaliação propiciou discussões e reavaliações do trabalho.

Na DEE do Vale do Ribeira houve possibilidade de se efetuar uma avaliação de produto com a turma de 1984, após o intervalo de um ano entre a realização dos encontros e a verificação de sua aplicabilidade no desempenho das funções dos participantes. O resultado foi bastante satisfatório, demons-

trando segundo depoimentos da clientela, que a temática discutida e algumas soluções sugeridas, influenciaram sobremaneira no trabalho cotidiano das escolas.

Essa Avaliação de Produto foi realizada em novembro de 1985. Seus objetivos foram os seguintes:

*Gerais:*

- "Analisar e discutir, com os participantes, os encontros realizados em 1984 e 1985 denominado 'Análise Organizacional' a fim de obter informações sobre sua validade e subsídios para a preparação de novos encontros de 1986;
- efetuar com os participantes, o levantamento de necessidades de treinamento para 1986, atendendo às peculiaridades regionais."

*Específicos:*

- "Possibilitar maior entrosamento entre os participantes e prepará-los para as atividades posteriores;
- esclarecer para os participantes o que se pretende com o encontro;
- ler e discutir o texto nº 82: 'a questão da autonomia na escola' (anexo 7), como subsídio para analisar e avaliar encontros realizados;
- analisar e avaliar os encontros realizados em 1984 e 1985 utilizando o texto nº 85: 'orientação para análise e discussão' (anexo 8), através de leitura individual e discussão em grupo,
- possibilitar, aos participantes, um momento de reflexão e análise em relação a situações do cotidiano que exigiram reformulação e mudança. Os documentos nº 83 (anexo 9) e nº 84 (anexo 10): instrumentos para reflexão deveriam ser lidos e preenchidos individualmente;
- proceder com os participantes, ao levantamento de necessidades de treinamento ou desenvolvimento de recursos humanos para 1986. Utilização do instrumento: 'levantamento de necessidades' (anexo 11)."

*Avaliar a reunião:*

O resultado da avaliação de produto assinalou os seguintes aspectos:

- Os objetivos propostos para 1984 foram alcançados em sua maioria e os para 1985 foram atingidos parcialmente e faltou praticidade aos mesmos.
- O programa estabelecido para 1984 foi muito bom e proporcionou enriquecimento de conhecimentos e em 1985 apesar de muito bons tiveram pouco tempo para discussão.
- Os textos utilizados em 1984 foram muito bons propiciando aplicação prática e os de 1985 proporcionaram reflexões e representaram uma alavanca para mudanças gradativas.

As considerações gerais dos participantes, salientaram aspectos positivos e negativos.

As principais colaborações foram:

- acesso a conhecimentos mais atualizados;
- troca de experiências aliada a conhecimentos teóricos;
- aplicabilidade indireta nas escolas;
- despertou para outras leituras.

Os aspectos negativos foram:

- pouco tempo para discussões;
- falta de elaboração dos projetos;
- não houve aprofundamento;
- dificuldade de aplicação no trabalho pelas carências do sistema escolar.

Prosseguindo devemos ressaltar que o programa de treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação" representou, no período em que se iniciou, uma mudança em termos de ideologia que se refletiu em seus procedimentos.

A SE/SP de 1980 a 1982 era ainda profundamente centralizadora. Todos os treinamentos, antes de serem executados passavam por uma análise em relação ao conteúdo, textos a serem utilizados, estratégias referindo-se, geralmente, a estudo e aplicabilidade de legislação, adoção de novos métodos e alterações curriculares. Os programas eram planejados e executados a nível central sem qualquer consulta prévia à população envolvida e oferecidos na forma de "pacotes prontos". O treinamento em foco agradou bastante, pois resultou de um levantamento de necessidades da rede escolar, realizou-se na sede das diferentes DREs, seu conteúdo foi escolhido conjuntamente por representantes das DREs e professores da UNICAMP. Sua estratégia permitiu participação dos treinamentos em discussões sobre problemas concretos da realidade escolar envolvendo críticas ao sistema vigente e propostas de solução ou de procura de espaços para uma ação mais crítica.

As avaliações realizadas em 1984 e 1985, de acordo com os anexos 6,7,8,9,10,11 e 12, representaram um procedimento melhor do que o usualmente executado pela SE pois partiu de consultas à população escolar. Porém, não podemos considerar o levantamento de expectativas como avaliação diagnóstica porque não houve uma definição da situação que seria trabalhada propiciando a constatação de resultados após os Encontros.

A avaliação de processo foi realizada e é possível perceber que os Encontros foram bem recebidos pelos participantes. No entanto, a "avaliação de produto" realizada na DEE Vale do Ribeira, tendo em vista a falta de avaliação diagnóstica, apenas limitou-se a registro de opiniões sobre o programa não permitindo constatações concretas que evidenciassem os benefícios dos Encontros durante e após sua execução. A ava-

liação de produto exige medidas pré e pós intervenção.

As avaliações salientaram várias contribuições como:

- participação voluntária dos treinandos e não obrigatória como era costume na época;
- abordagem dos problemas referentes ao ensino apontados pelos participantes o que representou uma análise objetiva da realidade;
- dinâmica adotada despertando atitude de reflexão crítica e conduzindo a posicionamentos conscientes visando um melhor desempenho das funções administrativas;
- o conteúdo ministrado e as técnicas utilizadas abolindo o uso de leituras a documentos possibilitando o posicionamento dos participantes na busca de espaços na estrutura do sistema escolar mais coerentes com o pensamento democrático;
- o trabalho permitiu uma integração entre os grupos técnicos do CTDRHU das DREs e DES com professores da UNICAMP e com a clientela favorecendo o enriquecimento de muitas experiências e contribuindo para a adequação às expectativas da clientela;
- o intercâmbio entre a Rede Estadual de Ensino e Universidade facilitou aos participantes do treinamento um conhecimento atualizado da bibliografia pertinente e possibilitou uma avaliação real do sistema.
- a realização do trabalho permitiu o aparecimento de projetos regionais com uma recolocação de problemas pedagógicos eliminando a falsa dicotomia entre atividades administrativas e pedagógicas.

Entre as limitações encontradas no processo estão as seguintes:

- a limitação prevista pela legislação de não envolver o CTDRHU na área pedagógica provocou problemas como a separação de processos interdependentes e inseparáveis, na prática;

- o problema anterior dificultou a ação dos especialistas e as discussões dos participantes sobre o trabalho educativo. As sugestões que envolvessem projetos da área pedagógica eram excluídos pelo CTDRHU antes de chegarem aos especialistas.

As avaliações dos participantes, após a conclusão dos cursos, demonstraram que eles se posicionavam a favor da continuidade dos Encontros, uma vez que viam a possibilidade de elaborar e executar em nível de DE e UE, planos de ação para minimizar problemas das escolas, tais como: recuperação dos alunos, evasão e planejamento.

No segundo período de realização, ou seja, em 1984 e 1985, as avaliações ressaltaram as seguintes contribuições:

- trabalho significativo pela reflexão proporcionada caracterizando-se por troca de experiências buscando a elucidação de problemas reais e do dia-a-dia da escola;
- pedidos para continuidade dos encontros em que sejam envolvidos professores para que participem das discussões sobre a organização política na escola pública;
- as discussões sobre os problemas específicos da região que dificultam o trabalho nas escolas foi muito importante principalmente na DEE Vale do Ribeira, com suas características específicas. Salienta-se aqui a participação dos orientadores da UEAC (Unidade Escolar de Ação Comunitária);
- preocupação dos educadores em uma atuação mais efetiva junto à população para a implantação de uma política educacional mais adequada e o estudo de alternativas de ação compatíveis com as necessidades estabelecidas;
- os temas foram bem recebidos pela clientela e suscitaram participação ativa nos debates promovendo em alguns casos, como na DRE Vale do Paraíba, pesquisa de campo dos Diretores de Escola junto aos professores, com retorno no segundo encontro;
- os encontros propiciaram uma conscientização das realida

des regionais ampliando a visão do cerne dos problemas existentes nas comunidades escolares de cada DE. Em Apiai houve um despertar político, uma redescoberta da importância do papel do educador na comunidade e de sua força como agente de mudanças (DRE Sorocaba);

- estudo e discussão de problemas como, evasão e repetência na escola pública e estrutura rigidamente hierarquizada da SE que pode dificultar ou impedir mudanças nos processos até então adotados;
- participação ativa nas discussões sobre a política implícita no Regimento Escolar e na elaboração do Plano Escolar adequado às peculiaridades da região e parte de um projeto educacional;
- os participantes ressaltaram nos debates a busca de novos caminhos e soluções para os problemas educacionais da região e o não oferecimento de "receitas" pelo curso;
- bom nível do curso possibilitando uma visão mais ampla do processo educacional e a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho de reflexão e auto-análise, troca de idéias e discussões entre os envolvidos no processo;

Os aspectos negativos salientados foram:

- deslocamento dos participantes de suas micro-regiões;
- insistência na falta dos professores no curso, em algumas regiões, o que possibilitaria um trabalho integrado na escola;
- época de realizações do curso que não interfira no desenvolvimento das aulas prejudicando o aluno, o ideal seria no início do ano;
- falta de tempo para a discussão dos temas mais complexos para as conclusões e para a elaboração de projetos.

Concluindo, podemos dizer que o treinamento mencionado destacou-se por suas características diversas dos realizados até então, que visavam apenas estudo e uniformidade na aplicabilidade da legislação. Como enfatizamos "pacotes prontos", organizados em nível central e nos quais os participan-

tes executavam ou aprendiam determinados procedimentos para aplicarem posteriormente. Foi muito importante o fato da Universidade ir até a Comunidade, como no caso de Apiaí, no Vale do Ribeira, onde a clientela é quase auto-ditata pela distância das faculdades e com menores facilidades de atualização além de maiores dificuldades em relação aos recursos em geral nas escolas.

As exigências da SE/SP relativas à separação de administradores e docentes não foram totalmente respeitadas e isso foi muito positivo. Apesar da ênfase administrativa exigida pelo CTDRHU, no primeiro momento, não foi possível a execução de um programa limitado a esse aspecto e os participantes visavam sempre os projetos pedagógicos como reflexo da situação existente nas escolas onde o processo educacional é indivisível. No segundo momento, pela exigência dos participantes e professores da UNICAMP, foram admitidos professores no programa por reconhecerem a importância de um trabalho integrado entre pessoal administrativo e docente.

Por sua execução notamos que o treinamento não aconteceu de forma a modelar profissionais à legislação existente e sim possibilitando um trabalho de reflexão e análise sobre o sistema educacional e as possibilidades de atuação através da percepção de espaços para resistência à burocracia e aos desvios das reais funções existentes no processo educacional. Percebemos que a crescente burocratização do sistema de ensino público provocou a transformação dos meios que deveriam servir à atividade pedagógica desenvolvida pela escola, como fins em si mesmos levando a escola a perder de vista sua finalidade principal.

Raquel P. Chainho<sup>2</sup> afirma que:

"Em relação aos participantes, os cursos foram relevantes como demonstração de que é possível trabalhar com bases menos autoritárias, tendo como pressuposto que a autonomia dos participantes é um ponto de partida e ao mesmo tempo um objetivo permanente em particular quando se trata de relações pedagógicas ou políticas."

Queremos finalizar ressaltando a artificialidade em que se processa a política de treinamento da SE/SP exigindo a separação dos educadores como se existisse no processo educacional uma dicotomia entre as funções docentes e administrativas. No entanto, o treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação", apesar dos pontos positivos em relação aos demais em termos de planejamento e execução mais participativos como salientamos, ainda está longe da quele que idealizamos. Seria preciso uma mudança profunda na estrutura da SE/SP para que os programas de aperfeiçoamento de pessoal atendessem às reais necessidades da clientela a que se destinam e repercutissem na melhoria do processo educacional.

\* \* \*  
\* \* \*

---

(2) CHAINHO, Raquel P. - Atividades de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) orientadas a la capacitación profesional de Administradores Escolares, op. cit., p. 48.

CAPÍTULO VII  
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita neste estudo nos leva a algumas considerações.

Os programas de treinamento para pessoal administrativo fazem parte da política de pessoal da SE/SP. Esta deve-ria realizar-se visando o aperfeiçoamento profissional tendo em vista a melhoria do processo educativo.

No período considerado, de 1980 a 1985, existiram fatores que dificultaram essa ação impedindo que os objetivos mencionados fossem atingidos. Assim, verificamos que a prática subjacente aos programas de treinamento para pessoal administrativo se direcionaram preferencialmente para o atendimento da organização burocrática da escola e da organização em geral em detrimento dos objetivos educacionais.

Mesmo se tomarmos como referência o treinamento "A-nálise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educa-ção" observamos que, embora seus procedimentos e conteúdo es-tivessem mais direcionados ao atendimento das necessidades da rede escolar, o mesmo encontrou diversos obstáculos na conse-cução de seus objetivos.

A seguir, sintetizaremos os fatores que impediram a realização de uma política de treinamento voltada para o aperfeiçoamento profissional e melhoria do processo educativo e enumeraremos algumas sugestões visando a adequação da referida política.

1. *FATORES INTERVENIENTES NA POLÍTICA DE TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA PESSOAL ADMINISTRATIVO:*

A separação de docentes e especialistas determinada pela legislação federal e estadual, no período considerado, contribuiu para que existissem dois órgãos encarregados do aperfeiçoamento de pessoal: a CENP para o pessoal docente e o DRHU para o administrativo. Essa situação dificultou a ação conjunta nas escolas pela separação dos educadores e ao mesmo tempo as sobrecarregou com exigências burocráticas desnecessárias. O treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação" sofreu as imposições dessa exigência principalmente no primeiro período de realização, de 1980 a 1982, em relação aos participantes (Delegado de Ensino, Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola e pessoal técnico das DREs e DEs) e também em relação aos projetos desenvolvidos que deveriam limitar-se a aspectos administrativos. No segundo período (1984 e 1985), por exigência dos participantes e professores da UNICAMP, o treinamento envolveu docentes ao lado de especialistas e desenvolveu assuntos tanto na área administrativa como pedagógica. Isso, no entanto, não ocorreu nos demais programas da SE, principalmente de 1980 a 1982, quando a limitação foi muito grande prejudicando o desenvolvimento normal do processo educativo. Não se justifica que a SE possua dois órgãos responsáveis por treinamentos atuando de forma a separar pessoal docente de administrativo tendo em vista que ambos trabalham juntos visando o mesmo objetivo, apesar de exercerem funções diferentes.

A burocracia da SE/SP impôs várias limitações ao processo de aperfeiçoamento de pessoal. Entre elas podemos citar:

o afastamento dos órgãos centrais das escolas desconsiderando suas necessidades e impossibilitando seu atendimento; a disso ciação entre o poder de decisão da organização e os órgãos de aperfeçoamento de pessoal, dificultando a verificação dos re sultados dos programas; a falta de integração dos órgãos res ponsáveis pelos programas de treinamento sobrecarregando as escolas com duplicação de ações semelhantes. O treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação" representou uma possibilidade de crítica e atuação em re lação à burocracia da SE. Mesmo assim sofreu quanto à interfe rência de participantes, conteúdo e verificação dos efeitos de sua ação junto a rede de ensino.

A administração centralizadora e autoritária da SE/SP restringiu as possibilidades do processo considerado priorizando planos, projetos e programas elaborados a nível central e desvinculados das necessidades escolares e sem a parti cipação dos envolvidos. O treinamento "Análise Organizacional /Capacitação de Especialistas de Educação" representou uma ex ceção porque procurou planejar e desenvolver conteúdos de acor do com as necessidades e expectativas de representantes das DEs onde se realizou. Apesar disso, podemos dizer que seus pro cedimentos não representaram regra geral na SE, pois, normalmente, os treinamentos se direcionam para o cumprimento de le gislação e normas administrativas não atendendo as reais necessidades da rede escolar.

A pedagogia tecnicista enfatizou o treinamento de recursos humanos em nome da neutralidade ideológica, porém, isso não é verdadeiro porque a técnica subordina o homem à or ganização. Esta concepção, longe de ser neutra, está a serviço da reprodução da ideologia dominante, procurando adaptar o

homem à organização e ao sistema social. Isso impede a pessoa de ser sujeito participante do processo educacional, limitando suas reflexões sobre a realidade concreta em que atua. A tecnologia é responsável pela denominação de pessoas como "recursos" e de ações de aperfeiçoamento como "treinamentos" o que reflete uma atitude doutrinadora e manipuladora por parte da organização.

O treinamento expressa a concepção bancária porque representa uma forma de domesticação que transforma funcionários em executores de tarefas. Entretanto, o treinamento "Análise Organizacional/Capacitação de Especialistas de Educação" procurou ser uma ação propiciadora de reflexões e discussões sobre o processo educacional abrindo espaços para elaboração de projetos de ação que foram aplicados em situações concretas. Além disso procurou substituir o uso da palavra "treinamento" por "cursos" e "encontros", eliminando de seus objetivos a proposta de execução de tarefas tão comum nos treinamentos da SE.

O modelo tecnocrático utilizado nos treinamentos implicou planejamento centralizado, o mesmo acontecendo com o diagnóstico. Foram enfatizadas relações verticais e de controle além de transmissões de conhecimentos ou de novas estratégias sempre direcionadas como "fins" em si mesmas e não como "meios" para a realização do processo educacional.

Os programas de treinamento para pessoal administrativo, como os demais, não se desenvolveram de forma a possibilitar a verificação de seus resultados. Isso porque, em geral, houve falta de definição clara e objetiva de suas metas, de condições de continuidade e insuficiência de documentação que possibilitasse comparações. Os programas apresentaram deficiên

cias em relação a diagnósticos permanentes de necessidades da rede escolar e de uma sistemática de avaliação antes, durante e após a execução do treinamento possibilitando reformulações ou aperfeiçoamento das ações para a consecução dos objetivos. Quanto ao treinamento "Análise Organizacional / Capacitação de Especialistas de Educação", o levantamento de necessidades foi efetuado com o objetivo de selecionar o conteúdo que seria trabalhado no decorrer do processo, mas não contou com instrumentos que verificassem a situação pré e pós encontro. As avaliações realizadas durante o processo foram apenas para verificar "reação" dos participantes. A tentativa de acompanhamento do processo no primeiro momento e da avaliação de produto no segundo foram válidas, porém não houve uma avaliação de benefícios que comprovasse as mudanças ocorridas na situação de trabalho motivadas pelo treinamento. Além disso, o treinamento mencionado representou um procedimento isolado na prática usual da SE/SP.

## *2. SUGESTÕES PARA UMA POLÍTICA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DA SE/SP.*

É necessário que a SE/SP reformule sua política em relação ao aperfeiçoamento de pessoal administrativo.

A reformulação dos programas de treinamento da SE/SP é complexa porque está condicionada pela política de pessoal e está é determinada pela máquina administrativa da SE/SP que sofre condicionamentos federais e estaduais a nível sócio-econômico e político.

No entanto, ela precisaria se adequar às necessidades da rede escolar, colaborando para a solução de seus pro-

blemas básicos. Isso poderia ser feito através do aperfeiçoamento de pessoal docente e administrativo indistintamente. Os programas poderiam funcionar nesse sentido auxiliando no conhecimento da situação existente nas escolas e propiciando su gestões no sentido de encontrar algumas propostas de ação.

José Henrique Faria<sup>1</sup> afirma que o treinamento se en contra difundido nas organizações refletindo o posicionamento patronal e referendando a estrutura oligárquica do poder, no sentido de propagar, via aparelho ideológico, a institucionalização da relação de submissão. A mobilidade vertical é uma ilusão destinada a manter os indivíduos em constante estado de expectativa de promoção, gerando uma aceitação das formas coer citivas do poder, que resultam em conflitos escondidos e an gústias disfarçadas que se dissipam em "jantares de confrater n ização" no final dos cursos e com a distribuição de certificados.

O treinamento não tem capacidade para mudar a organização ou o sistema social, mas ele poderá ser instrumento pa ra o aperfeiçoamento profissional e para a melhoria do proces s so educativo se atuar como fator de intervenção oferecendo o o portunidade para que os profissionais ocupem seu espaço e exer ç cam um papel ativo na busca de soluções para atender as neces s sidades concretas da escola.

A questão educacional é acima de tudo política e os programas de aperfeiçoamento de pessoal não devem privilegiar fatores que conduzam à reprodução do sistema mas através da reflexão e da prática devem auxiliar a formação da atitude crí tica e da conscientização cada vez maior da realidade escolar.

---

(1) FARIA, José Henrique - op.cit., p. 8.

Este processo torna-se difícil em vista da estrutura de valores, do poder, das ligações políticas, da legislação e da burocracia. No entanto, é possível de ser realizado com algumas medidas como:

- ações conjuntas entre pessoal docente e administrativo visando minorar os problemas concretos da realidade escolar. Isso será benéfico para o aperfeiçoamento de pessoal e conseqüentemente contribuirá para a melhoria do processo educacional;
- desburocratização da SE/SP de forma a corrigir seu gigantismo. Não se compreende a realização do aperfeiçoamento de pessoal condicionado por imposições que existem por si mesmas, submetendo as pessoas a processos impessoais que dificultam o atendimento educacional. É preciso que a SE facilite a execução de ações que atendam aos profissionais e as escolas de forma concreta e de acordo com as necessidades detectadas;
- descentralização de decisões pedagógicas e administrativas e política educacional democrática com participação de todos os envolvidos. A descentralização favorece a democratização desde que as responsabilidades e recursos sejam delegados. Ela não pode ser instituída por legislação, de cima para baixo, porque depende não apenas da estrutura legal e burocrática mas da prática das pessoas. O compromisso com a democratização supõe respeito à experiência, liberdade, participação crítica e reflexões do educador. Isso envolve diálogo em todos os níveis decisórios e garantia a todos de conhecerem e participarem do processo e não de apenas serem executores do mesmo. A formação crítica do pessoal implica em reflexão sobre os problemas educacionais e a busca de solução através do conhecimento das causas, possibilitando participação e trabalho consciente, que é uma idéia compatível com a educação. A escola deve ter autonomia para suas decisões e não ficar dependente de grupos superiores hierarquicamente ou ao sabor de fatores políticos ou de mudanças na organização. A relação autonomia-qualidade de ensino só se reali

zará com a participação de todos os responsáveis pelo processo, com o conhecimento das necessidades da rede e a maior integração entre os órgãos de pessoal, a SE em geral e as UEs;

- substituição de ações de aperfeiçoamento "bancárias" que procuram domesticar educadores por "libertadoras" que contribuam para aumentar o grau de consciência crítica em relação ao processo educacional. Os comportamentos não devem ser "modelados" segundo critérios definidos pelos que controlam o poder nas organizações, porque as pessoas devem ser livres e buscar a compreensão crítica do seu trabalho. O modelo tecnocrático de treinamento que, como a educação bancária, impõe, discursa e impede o diálogo deve ser substituído por ações participativas. É preciso que o órgão responsável pelo pessoal da SE não considere educadores como "recursos" e abandone definitivamente o uso da palavra "treinamento" substituindo-a por outras mais compatíveis com a educação, como: curso, encontro, estudo ou aperfeiçoamento. O aperfeiçoamento e a atualização de pessoal só podem ser entendidos por ações que visem o esclarecimento sobre a realidade brasileira, visando atuação com propostas de soluções nacionais para os problemas apresentados. Não se justifica que a SE privilegie a técnica ligada à eficiência do desempenho e a suposta neutralidade ideológica em detrimento do processo educacional. A política educacional brasileira não pode continuar a serviço da técnica como fim em si mesma. Não se justifica, também, que trabalhe os problemas concretos do país com tecnologias estrangeiras e sem possibilitar um estudo próprio, adequado e coletivo para sua solução.
- execução de ações que propiciem benefícios ao educador e ao educando. Serão atividades que auxiliem o desenvolvimento dos educadores que como sujeitos da ação, aprofundarão o ato de conhecer e transformar a realidade. Para isso a referência inicial será a prática concreta, cotidiana e rotineira, transformando o que está falho e incorporando o que está funcionando bem. É importante assegurar que teoria e prática não estejam dicotomizadas. A conscientização vai-se autenticando pelas gradativas ações

transformadoras que as pessoas possam introduzir na sua realidade. Esse trabalho crítico e conscientizador possibilitará a descoberta de espaços de atuação de acordo com as peculiaridades locais.

O órgão responsável pelo aperfeiçoamento de pessoal deve oferecer condições para que se realizem diagnósticos periódicos de realidade e descentralizem-se procedimentos nas próprias escolas ou determinadas regiões. Sua ação deve limitar-se apenas a canalizar recursos financeiros, fornecer publicações atualizadas, facilitar troca de experiências, etc. As ações deverão ser respostas às necessidades individuais e sociais da escola. Seus objetivos deverão ser formulados em função dos resultados pretendidos e relacionados com os problemas a serem solucionados. O planejamento deverá ser flexível e elaborado de forma conjunta entre os responsáveis pelo programa, considerando aqui também os participantes do processo. A avaliação deve fazer parte de um plano geral de forma a orientar o acompanhamento da ação, verificando a situação existente antes, durante e após a execução do programa. Os resultados devem ser discutidos inclusive com os envolvidos e relacionados com os objetivos do programa.

Essas ações poderão ser realizadas de formas variadas como:

- cursos nas diferentes regiões do Estado e nas próprias escolas desde que solicitados;
- palestras, estudos, seminários, encontros periódicos assessorados por professores de Universidades, Associações de Pesquisa ou educadores com experiências originais;
- estágios, reuniões e grupos de reflexão e/ou trabalho constantes visando a continuidade das ações e possibilidade do conhecimento de resultados e intervenções;

- assessoramento às escolas na elaboração e execução de projetos educacionais;
- publicações com textos atualizados e experiências variadas.

Finalizando podemos dizer que é preciso repensar os critérios da política de aperfeiçoamento de pessoal da SE/SP, tornando-a compatível com os objetivos educacionais e desvinculando-a da pedagogia tecnicista.

O aperfeiçoamento do profissional de educação só se rá conseguido com a sua valorização e reconhecimento de sua importância no processo educacional. É fundamental que os interessados participem segerindo os tipos de benefícios mais significativos ao seu desenvolvimento.

A política de aperfeiçoamento de pessoal deve se rea lizar de forma conjunta para docentes e administradores. Não deve ser paternalista, mas garantir a participação dos envolvidos e das associações de classe em suas decisões. A integra ção das idéias propiciará a reflexão sobre as dificuldades bá sicas do processo educacional e a busca de solução para suas deficiências.

O homem é mais importante que a técnica e que a or ganização e deve ser valorizado através de uma série de condi ções que incluem desde a remuneração adequada que lhe permita uma existência digna até o reconhecimento de sua natureza de ser livre, consciente e responsável. Seu desenvolvimento como sujeito de suas ações recairá na melhoria do processo educa cional e por conseguinte no aluno que é o objetivo e a finali dade da educação.

\* \* \* \* \*

B I B L I O G R A F I A

1. LIVROS

- AFFONSO, Carlos Rolim - *O papel do treinamento na empresa*, in Manual de Treinamento e Desenvolvimento, coord. Gustavo Grüneberg Boog. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1980: 13-22.
- ARAPIRACA, José Oliveira - *A USAID e a educação Brasileira*, São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982.
- BASBAUM, Leôncio - *História sincera da República*. São Paulo, Alfa-Omega, 4ª ed., vol. I, 1981.
- BOOG, Gustavo Grüneberg - *Desenvolvimento de Recursos Humanos: investimento com retorno*. São Paulo, McGraw do Brasil, 1980.
- BREJON, Moyses - *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento*. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1968.
- CHIAVENATO, Idalberto - *Administração de recursos humanos*. São Paulo, Atlas, 2ª ed., vol. 3, 1980.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini - *A fala dos homens - análise do pensamento tecnocrático: 1964-1981*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Luiz Antonio e Moacyr de Gões - *O Golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- DAVIES, Ivor K. e outros - *A organização do treinamento*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1978.
- DEMO, Pedro - *Avaliação qualitativa*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

- FARIA, José Henrique de - *Treinamento, oligarquia e instituições*, Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Documento nº 16, 1978.
- FALEIROS, Vicente de Paula - *O que é política social*. São Paulo, Brasiliense, 2ª ed., 1986.
- FAUSTO, Boris - *A Revolução de 1930*. São Paulo, Brasiliense, 2ª ed. 1972.
- FERREIRA, Paulo Pinto - *Treinamento de pessoal: a técnico-pedagogia do treinamento*. São Paulo, Editora Atlas S. A., 1979.
- FREIRE, Paulo - *Educação como Prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 10ª ed., 1980.
- - *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 7ª ed., 1983.
- - *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 8ª ed., 1980.
- FREITAG, Barbara - *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1977.
- - *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo, Cortez, 1987.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo e Clarilza Prado de Souza (organizadoras), *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo, Cortez e Moraes e Fundação Carlos Chagas, 1980.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo - *A prática da avaliação*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo e Maria Laura P.B.Franco - *Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa*. São Paulo, Cortez e Moraes, Fundação Carlos Chagas, 1980.

- GOMES, Candido - *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo, E.P.U., 1985.
- MAAR, Wolfgang Leo - *O que é política*. São Paulo, Brasiliense, 6ª ed., 1985.
- MASCELLANI, Maria Nilde - *O sistema público de Ensino Vocacional de São Paulo*, in *Idéias - A educação básica no Brasil e na América Latina: pensando sua história a partir de 1930*. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988, pp. 84-95.
- MATTOS, Ruy de Alencar - *Desenvolvimento de recursos humanos e mudança organizacional*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos e Associação Nacional de Fundações, 1985.
- MILIONI, B. - *Treinamento-estratégias fundamentais*. Bauru, co edição e impressão, Tilibra S.A. - Comércio e Indústria Gráfica, S/D.
- MOTTA, Fernando C. Prestes - *O que é burocracia*. São Paulo, Brasiliense, 6ª ed., 1981.
- MOTTA, Fernando C. Prestes e Luiz Carlos Bresser Pereira - *A organização burocrática*, in *Introdução à organização burocrática*. São Paulo, Brasiliense, 1980, pp. 16-55.
- ODIORNE, George S. - *Treinamento por objetivos: uma abordagem econômica do treinamento administrativo*. Rio de Janeiro, Editora Inter-ciência Ltda., 1979.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser - *Tecnoburocracia e contestação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Coleção Contracultura 3, 1972.
- PIMENTEL, A. Fonseca - *Alguns aspectos do treinamento*, Cadernos de Administração Pública, nº 5, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1966.

- PONTUAL, Marcos - *Evolução do treinamento empresarial* in Manual de Treinamento e Desenvolvimento, McGraw Hill do Brasil, 1988: 1-12.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos - *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- - *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez Editora, 2ª ed. 1987.
- ROCHA, Adauto Galvão da e outros - *Treinamento de recursos humanos na Secretaria de Educação. Uma tentativa de avaliação*. São Paulo, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1981.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira - *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 3ª ed., 1982.
- ROUX, Jorge - *Recursos humanos e treinamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SALVADOR, Angelo Domingos - *Cultura e educação brasileiras*. Petrópolis, Editora Vozes, 2ª ed., 1971.
- SANDER, Benno - *Consenso e Conflito*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1984.
- SAVIANI, Demerval - *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez Editora, 1984.
- - *Análise crítica da organização Brasileira através das leis nºs 5.540/68 e 5.692/71* in Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1982. pp. 135-155.
- SAVIANI, Demerval e outros - *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1983.

TOLEDO, Flávio de - *O que são recursos humanos*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

————— - *Recursos humanos, crise e mudanças*. São Paulo, Atlas, 1986.

VIEIRA, Evaldo - *A república brasileira: 1964-1984*. São Paulo, Moderna, 1985.

————— - *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Gei*sel. São Paulo, Cortez Editora, 2ª ed., 1985.

————— - *Política social e educação*, in *Idéias - A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930*, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988, pp. 13-15.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. - *Parâmetros sociológicos da inova*ção, in *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora: Autores Asociados, 1980, pp. 30-52.

## 2. DISSERTAÇÕES E TESES

ADIB, Jorge José - *As Secretarias Estaduais de Educação e a administração dos sistemas de ensino*, Dissertação de Mestrado. Brasília, MEC/SEPE, Instituto de Estudos Avançados da Fundação Getúlio Vargas, 1980.

BARBOSA, Iraci Ribeiro - *O papel dos recursos humanos no processo de renovação organizacional*, Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1981.

BARROS, Maria Isabel Sebenello - *Análise do programa de treinamento para mães-monitonas do Departamento de Ensi*no da Prefeitura Municipal de São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1981.

- FUSARI, José Cerchi - *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1987.
- GAMA, Teresinha Acioli - *Avaliação de programa de Treinamento: subsídios*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1978.
- JOSÉ, Rail Gebara - *O treinamento de professores para o ensino de ciências: adoção de uma inovação*, Tese de Doutorado, Universidade de Taubaté, 1976.
- LEITE, Sergio Antonio da Silva - *O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes: uma proposta para a rede de ensino público*, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1980.
- LIMA, Joselita de Castro - *O treinamento em educação*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.
- MARTINS, Maria Angélica - *Desenvolvimento de recursos humanos e magistério de 1º grau. Análise crítica da política de desenvolvimento de pessoal docente de 1º grau na Secretaria de Educação: 1980-1982*, Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1983.
- SAUL, Ana Maria - *Modelo de pesquisa em ação aplicado ao treinamento de professores*, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1971.
- TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanchez - *Política e administração do pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1983.
- ZIBAS, Dagmar M. Leopoldi - *Treinamento de professores em habilidades de relacionamento interpessoal*, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

### 3. PERIÓDICOS

- ALMEIDA, Milton José - *Treinamento: a política da servidão*, in Revista Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez e Moraes, jan./abril, 1985, 20: 125-132.
- BACCHETTO, Sinésio - *O papel do profissional de recursos humanos na organização*, in Cadernos FUNDAP. São Paulo, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, jun., 1981, 1: 48-49.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá - *Tradição tecnológica e sistema de ensino no Brasil*, in Revista Educação e Sociedade, jan. 1979, 2: 60-69.
- BONVICINO, Arlete José Rodrigues - *O ensino primário em face da nova política educacional*, in Magistério da Noroeste em Revista, out., 1969, 1: 4-6.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini - *Tecnocracia e educação: "recursos humanos" e "direitos sociais"*, in Revista Educação e Sociedade, abril, 1984, 17: 51-89.
- CROZIER, Michel - *O problema da participação*, in Cadernos FUNDAP, São Paulo, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, jun., 1981, 1: 42-44.
- DUTRA, Maria Laura da Silveira - *Tecnologia do Treinamento*, in Tecnologia Educacional, jan./fev., nº 26, 1979.
- FERRARI, Levi Bucalen - *A busca de uma coerência entre política, planejamento e administração de recursos humanos*, in Cadernos FUNDAP. São Paulo, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, jun., 1981, 1: 45.
- GARCIA, Carmem Rita Martins - *SEROP: Centros Dinamizadores de Orientação de Ensino*, in Magistério da Noroeste em Revista, out. 69, nº 1, p. 12.

- GATTI, Bernadete A. e outras - *Algumas considerações sobre treinamento do pessoal do ensino*, in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, out./dez, 1972,4: 3-37.
- - *Avaliação de Programa de treinamento de professores de 1ª série - 1º grau*, *Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas, jun. 1975, 13: 15-31.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo - *Era uma vez uma avaliação: lições de vida*, *Revista Educação e Avaliação*. São Paulo, Cortez Editora, jan., 1981, 2: 68-84.
- MATTOS, Terbio de e Bernardo Gangora - *Recursos humanos no Brasil, de onde vem, para onde vai*, artigo publicado no jornal "Folha de São Paulo", 03/06/1984, p. 72.
- MELO NETO, Francisco Paulo de - *Treinamento, educação e mudança: os riscos de uma prática suicida no esforço de institucionalização*, in *Tecnologia Educacional*, mar/abr., 1983, 51: 17-19.
- MONTORO, André Franco - *Do centralismo autoritário à descentralização democrática*, artigo publicado no jornal "Folha de São Paulo", 02/09/1985, p. 3
- MOREIRA, Roberto - *Aspectos econômico-administrativo da formação e treinamento de professores para o ensino de 1º e 2º graus*, Trabalho apresentado no "Simpósio de Ciências Experimentais", patrocinado pelo IBEC. São Paulo, 1982, *Revista Ciência e Cultura*, 35 (1): 25-30.
- MOTTA, Fernando C. Prestes - *Tecnoburocracia e educação formal*, in *Revista Educação e Sociedade*, abril, 1986. 23: 50-77.
- PARESCHI, Ruth Cambeses - *Reformulação da Lei 5.692/71 e sua relação com a política de recursos humanos*, in *Cadernos FUNDAP*. São Paulo, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, dez., 1982, 5: 23-30.

- PIMENTEL, A. Fonseca - *Alguns aspectos do Treinamento*, in Cadernos de Administração Pública nº 5, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1966.
- RAMOS, Cezar Augusto - *Tecnocracia e Escola*, in Revista Educação e Sociedade, jan. 1980, 5 : 108-122.
- ROUX, Jorge - *Uma nova política de formação profissional*, in Exame, 07/03/84, pp. 32 e 33.
- - *Treinamento, empresa e hegemonia*, in Revista Educação e Sociedade, set., 1982, 12 : 32-60.
- SILVA, Teresa Roserley M. da - *Algumas reflexões sobre especialistas do ensino*, in Cadernos do CEDES, São Paulo, mar., 1983, 6 : 3-7.
- SORMAN, Guy - *Economista defende liberdade econômica no Brasil*, artigo publicado no jornal "Folha de São Paulo", 25/05/88, p. A.25.
- TAVARES, José Nilo - *Educação e imperialismo no Brasil*, in Revista e Sociedade, set. 1980, 7 : 5-52.
- VALE, José Misael F. do - *O diretor de escola em situação de conflito*, in Cadernos do CEDES, São Paulo, mar. 1983, 6 : 37-50.

#### 4. DOCUMENTOS OFICIAIS

- AMARAL, Augusta Emma Elza H.B. do - *Levantamento de necessidades de treinamento*, Coordenadoria de Saúde e Comunidade, Secretaria de Estado da Saúde, São Paulo, 1984.
- ASSIS, Múcio Camargo - *Relatório final das atividades desenvolvidas no projeto Análise Organizacional*, Departamento de Administração e Supervisão Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1981.
- CHAINHO, Raquel P. - *Atividades de la Universidade Estadual de Campinas (Brasil) orientadas a la capacitación profesional de Administradores Escolares*, UNESCO, OREALC, Chile, marzo, 1987.

- DEMANGE, Nilson Joseph - *Relatório final dos encontros sobre o projeto "Análise Organizacional" realizado em Apiaí*, Departamento de Administração e Supervisão Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1985.
- GIL, Antonio Carlos - *Preparação de técnicos de treinamento pela Coordenadoria de Recursos humanos do Estado, Grupo de seleção e desenvolvimento de recursos humanos da Coordenadoria de Recursos humanos, Secretaria de Estado dos Negócios da Administração*, 1985.
- LYNDAKER, Charles Richard - *Relatório final sobre o projeto "Desenvolvimento das Relações Interpessoais na escola e sua dinâmica"*, Departamento de Administração e Supervisão Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1980.
- SANTOS (Filho), José Camilo dos - *Relatório do curso sobre "Análise Organizacional realizado na Divisão Especial de Ensino do Vale do Ribeira - Registro"*, Departamento de Administração e Supervisão Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1985.
- UHLE, Agueda Bernardete - *Relatório final sobre o projeto "Análise Organizacional" - 1984*, Departamento de Administração e Supervisão Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- BRASIL - Ministério da Educação e Cultura/Governo do Estado de Minas Gerais / Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil. *Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar: 1956 - 1964*.
- SÃO PAULO - Secretaria de Estado da Administração, Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado, *Avaliação*, curso de formação de técnicos de treinamento para a administração pública, 1985.

- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica, *Relatório final*, 1971.
- - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais, *Manual de desenvolvimento de recursos humanos para o ensino de primeiro e segundo graus*, 1975.
- - Departamento de Recursos Humanos, Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal, *Uniformização de Procedimentos em treinamento - Projetos de 1980*, 1980.
- - Departamento de Recursos Humanos, Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal, *Projeto: Capacitação de pessoal técnico-administrativo, sub-projeto: Análise Organizacional - Desenvolvimento das relações inter-pessoais no trabalho*, 1981.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Manual de procedimentos em treinamento*, volumes 1 e 2, Imprensa Oficial do Estado, 1981.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Relatório - síntese de avaliação das atividades desenvolvidas na meta 4.2.2.2. - "Análise Organizacional" junto às DREs de São José do Rio Preto, Campinas, Aracatuba, Presidente Prudente e Bauru, no período de 1980 a 1982*.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Órgãos da Estrutura básica da Secretaria da Educação e do Sistema de Administração de pessoal*, Documento nº 4, 1982.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Sistemática de levantamento de necessidades de treinamento adotada pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos*, 1980-1983.

- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação - *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria*, Documento de Trabalho nº 1, 1983.
- - Coordenadoria de Ensino do Interior, *Documento 01/83-SE: Reorientação das atividades da SE*, 1983.
- - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo, *Propostas, compilação e análise sobre o Documento 01/83*, 1983.
- - Departamento de Recursos Humanos, *Implantação de Centros de Treinamento nos órgãos setoriais de Recursos Humanos - experiências de treinamento de pessoal a nível estadual*, 1984.
- - Departamento de Recursos Humanos, *Implantação de Centros de Treinamento na Administração Pública: a experiência do Departamento de Recursos Humanos (DRHU)*, Seminário de treinamento, 1984.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Implantação de Centros de Treinamento nos órgãos setoriais de recursos humanos - experiências de treinamento de pessoal a nível estadual*, Seminário de treinamento 1984.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Necessidade de Treinamento*, 1984.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Relatório dos Planos de Ação - DREs - 1984*.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Relatório dos Planos de Ação DREs - 1985*.
- - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Relato: uma experiência em atuação descentralizada*, 1986.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Recursos Humanos, Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, *Relatório de atividades de 1983 a 1986*.

## 5. LEGISLAÇÃO

### FEDERAL

LEI nº 4.024 de 20/12/1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEI nº 5.692 de 11/08/1971 - Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

LEI nº 5.540 de 28/1968 - Fixa as Diretrizes para o Ensino de 3º grau

### ESTADUAL

DECRETO nº 5.884 de 21/04/1933 - Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.

DECRETO nº 17.399 de 28/07/1947 - Separa a Secretaria da Educação e da Saúde Pública.

ATO nº 56 de 30/06/1950 - Institui o Serviço de Expansão Cultural, Intercâmbio e Divulgação no Departamento de Educação.

LEI ESTADUAL nº 6.052 de 03/02/1961 - Estabelece a instalação de um órgão especializado da Secretaria da Educação para coordenar as unidades de Ginásios Vocacionais Autônomos.

DECRETO nº 38.643 de 27/06/1961 - Estabelece o Serviço de Ensino Vocacional como órgão encarregado de coordenar as unidades de Ginásios Vocacionais Autônomos.

ATO nº 128 de 18/10/1963 - Cria o Setor de Assistência Pedagógica junto a Chefia do Ensino Secundário e Normal.

ATO nº 72 de 14/04/1966 - Cria o Setor de Orientação Pedagógica subordinado à Chefia do Ensino Primário e Setores Regionais de Orientação Pedagógica junto as Delegacias de Ensino.

PORTARIA nº 79 de 16/06/1977 - Regulamenta e define atribuições do Setor de Orientação Pedagógica e dos Setores Regionais de Orientação Pedagógica e estabelece competências.

LEI nº 10.038 de 05/02/1968 - Organiza o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

ATO nº 289 de 18/10/1968 - Cria os Serviços Regionais de Assistência Pedagógica.

PORTARIA nº 04 de 09/01/1969 - Define a organização e estrutura do SERAP.

DECRETO nº 51.319 de 27/01/1969 - Dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação e dá outras providências.

DECRETO nº 51.575 de 20/03/1969 - Regulamenta os artigos 12 e 14 da Lei nº 10.168/68.

DECRETO nº 52.324 de 01/12/1969 - Dispõe sobre a organização da Coordenadoria de Ensino Básico e Normal da Secretaria da Educação e dá outras providências.

DECRETO nº 52.509 de 29/07/1970 - Altera dispositivos do Decreto nº 52.324/69 e cria a Divisão de Assistência Pedagógica.

RESOLUÇÃO SE de 30/07/1970 - Extingue os Setores Regionais de Assistência Pedagógica junto às Inspetorias Regionais de Ensino Secundário e Normal.

- RESOLUÇÃO SE de 05/03/1971 - Define o regimento interno da Divisão de Assistência Pedagógica.
- DECRETO nº 2.204 de 22/08/1973 - cria o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais.
- DECRETO nº 2.221 de 23/09/1973 - Estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa da Secretaria da Educação.
- DECRETO nº 4.319 de 22/08/1974 - altera a redação do artigo 5º do Decreto nº 2.204, de 22/08/1973.
- LEI COMPLEMENTAR nº 114 de 13/11/1974 - Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo e dá outras providências.
- DECRETO nº 7.510 de 29/01/1976 - Reorganiza a Secretaria da Educação.
- LEI COMPLEMENTAR nº 201 de 09/11/1978 - Dispõe sobre o Estatuto do magistério e dá providências correlatas.
- INSTRUÇÃO nº 04 de 14/09/1979 - Disciplina procedimentos relativos a treinamentos de pessoal da Secretaria da Educação.
- INSTRUÇÃO nº 03 de 04/03/1980 - Disciplina procedimentos relativos a treinamento de pessoal da Secretaria da Educação.
- DECRETO nº 17.329 de 14/07/1981 - Define a estrutura e as atribuições dos órgãos e competências das autoridades da Secretaria da Educação em relação ao Sistema de Administração de Pessoal e dá outras providências.
- INSTRUÇÃO nº 11 de 29/07/1981 - Disciplina procedimentos relativos a treinamento e desenvolvimento de pessoal técnico e administrativo da Secretaria de Estado da Educação.

RESOLUÇÃO nº 7 de 11/01/1982 - Dispõe sobre a organização dos órgãos subsetoriais do Sistema de Administração de Pessoal da Secretaria da Educação.

COMUNICADO SE de 05/12/1985 - Refere-se a prioridade da Secretaria de Educação em relação ao Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

RESOLUÇÃO SE nº 20 de 20/01/1986 - Dispõe sobre a realização de ações do processo de aprimoramento do desempenho técnico-profissional do pessoal dos Quadros da SE referentes ao desenvolvimento de recursos humanos.

PORTARIA CONJUNTA CENP-DRHU nº 01, de 14/03/1986 - Regulamenta o processo de aprimoramento do desempenho técnico-profissional do pessoal dos quadros da Secretaria da Educação.

#### SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS

AID - Agency for International Development (Agência Internacional de Desenvolvimento).

AP - Assistente Técnico

ATPCE - Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional

CEBN - Coordenadoria de Ensino Básico e Normal

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior

CEMC - Comissão Estadual de Moral e Civismo

CENADOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional.

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CERHUPE - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais

- CFE - Conselho Federal de Educação
- EIE - Centro de Informações Educacionais
- CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
- CONESP - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo.
- CONTAP - Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.
- CPC - Centro Popular de Cultura
- CRHE - Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado
- CIDRHU - Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos
- CIPGIP - Centro de Treinamento de Professores Polivalentes ou Pluricurriculares de São Paulo.
- DAAP - Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal
- DAE - Departamento de Assistência ao Escolar
- DAP - Divisão de Assistência Pedagógica
- DE - Delegacia de Ensino
- DEEVR - Divisão Especial de Ensino do Vale do Ribeira
- DES - Diretoria do Ensino Secundário
- DESN - Departamento de Ensino Secundário e Normal
- DO - Diário Oficial
- DOE - Diário Oficial do Estado
- DRE - Divisão Regional de Ensino
- DRECAP - Divisão Regional de Ensino da Capital

- DRHU - Departamento de Recursos Humanos
- EEPG - Escola Estadual de Primeiro Grau
- EEPSG - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus
- FLE - Fundação do Livro Escolar
- FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo
- GEPE - Ginásio Pluricurricular Experimental
- GEEDEC - Grupo Escolar Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho".
- INEP - Instituto Nacional de ESTudos Pedagógicos.
- LNT - Levantamento de necessidades de treinamento
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MEB - Movimento de Educação e Base
- PABAAE - Programa Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
- PIPMO - Programa Industrial de preparação de mão-de-obra
- PLANASA - Planejamento e Assossoria Administrativa Limitada
- PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
- PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
- PTA - Plano de Trabalho Anual
- SAP - Setor de Assistência Pedagógica
- SAP - Sistema de Administração de Pessoal
- SE - Secretaria da Educação
- SEC - Serviço de Expansão Cultural
- SIDAP - Secretaria de Descentralização Administrativa e Par  
ticipação
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SERAP - Serviço Regional de Assistência Pedagógica  
SERHU - Serviço de Recursos Humanos  
SEROP - Serviço Regional de Orientação Pedagógica  
SE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo  
SEV - Serviço de Ensino Vocacional  
SENAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural  
SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros  
SOP - Setor de Orientação Pedagógica  
SUDENE - Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste  
TWI - Training Wither Industry (Treinamento na Indústria)  
UE - Unidade Escolar  
UEAC - Unidade Escolar de Ação Comunitária  
UNESP - Universidade Estadual PAULISTA  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
USP - Universidade de São Paulo

I. REFLEXÃO: DIAGNÓSTICO/ESTUDO DE VIABILIDADE

ANEXO 1

(1) Ações existentes O que se faz?	(2) Condições desejadas (Prognóstico) -o que e como deveria fazer?	(3) Necessidade/Estabelecimento de prioridades -o que precisaria ser feito?	(4) Estudo das Variáveis a) que determinam a situação existente (1) b) que poderão atuar na direção desejada (2)	(5) Proposições alternativas de intervenção (possíveis Planos de ação)	(6) Recursos necessários a) Materiais b) Humanos

(1) Escolha de prioridades	(2) Definição de Objetivos e metas	(3) Escolha de alternativas de ação (Plano de ação)	(4) Cronograma meses					(5) Responsabilidade	(6) Recursos	
			J	A	S	O	N		D	a) Materiais
							Supervisor	Outros		
							Diretor	Professor		
							Assit. Dir.			

anexo 3

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PROCESSO

O preenchimento desta ficha é diário.

Marque com um sinal (+, +, - ) cada um dos aspectos abordados no quadro abaixo, considerando que os sinais significam

(+) o aspecto foi *totalmente* satisfatório

(+) o aspecto foi *parcialmente* satisfatório

(-) o aspecto *não foi* satisfatório

Aspectos a serem considerados na Avaliação de Processo	D I A S				
	19	10	21	22	23
1- Ordenação da programação					
2- Programação diária					
3- Estratégia usadas (estudo, discussões, etc.)					
4- Materiais informativos (para estudo)					
5- Quantidade de informações					
6- Qualidade das informações					
7- Orientação para o desenvolvimento dos trabalhos					
8- Atuação de especialista					
9- Atuação dos monitores					
10- Oportunidade de participação					
11- Condições para o trabalho em termos de recursos ambientais					

REGISTRO DE ACONTECIMENTOS

O registro não é diário.

Registre aspectos significativos, na medida em que vão acontecendo.

1- Indicadores de fontes de êxito do treinamento

2- Indicadores de fontes de problemas.

3- Acontecimentos imprevistos.

---

*Para ser preenchido no último dia*

Escreva brevemente suas impressões gerais sobre o treinamento.

---

---

---

---

---

---

---

*Observações:* Este instrumento deverá ser entregue ao monitor ao final do treinamento.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO E UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO  
"AVALIAÇÃO DE PROCESSO"

*Para uso dos Especialistas e Assistentes Auxiliares*

Este instrumento de avaliação consta de *três partes*:

Parte A - Ficha de Avaliação de Processo

Parte B - Registro de Acontecimentos

Parte C - Impressões sobre o treinamento

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PROCESSO (PARTE A)

A ficha de avaliação de processo deverá ser utilizada *como atividade final* de cada dia, em reunião de participantes com especialistas e monitores.

*Será entregue aos participantes no início do treinamento, diariamente*, e devolvidos ao Assistente Auxiliar, no final dos trabalhos do dia, após a reunião.

Deverão ser desenvolvidas, em reunião, as seguintes atividades:

- a) Preenchimento individual do instrumento.
- b) Levantamento oral, sob a coordenação dos especialistas, de aspectos considerados *NÃO TOTALMENTE POSITIVOS (+ e -)* pelos participantes.
- c) Exposição, pelos participantes, das justificativas a cada posição considerada no item anterior.
- d) Anotação, pelos Assistentes Auxiliares, dessas justificativas.

O objetivo da FICHA DE AVALIAÇÃO DE PROCESSO é oferecer aos especialistas informações sobre o *desenvolvimento diário* dos trabalhos, para que se possa proceder a reformulações, se necessárias.

REGISTRO DE ACONTECIMENTOS (PARTE B)

O registro de Acontecimentos será preenchido individualmente pelos participantes, na medida em que se sucederem fatos que, na opinião deles, sejam dignos de nota, por interferirem no desenvolvimento do treinamento.

O participante, portanto, tem total liberdade para preenchê-lo, *QUANDO ACHAR NECESSÁRIO*.

A análise da Parte B somente será realizada após o término do treinamento.

O objetivo do *REGISTRO DE ACONTECIMENTOS* é levantar a opinião

dos participantes sobre os fatores, positivos ou negativos, que possam estar interferindo no processo.

Essas informações também serão utilizadas para subsidiar os planos de futuros treinamentos.

#### IMPRESSÕES SOBRE O TREINAMENTO (PARTE C)

As impressões sobre o treinamento deverão ser registradas *NO ÚLTIMO DIA*, após o término dos trabalhos.

O objetivo deste instrumento é idêntico ao descrito na PARTE B

OBSERVAÇÃO: As PARTES *B* e *C* do presente instrumento deverão ser entregues ao Assistente Auxiliar no final dos trabalhos, no último dia do treinamento.



## DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos

DRE de Araçatuba

AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO "ANÁLISE ORGANIZACIONAL" (TRÊS FASES)

Apresentamos, a seguir, algumas afirmativas que deverão ser analisadas por você, referentes ao Treinamento "Análise Organizacional" em suas três fases (inicial, aprofundamento e acompanhamento).

Você deverá atribuir a cada uma das afirmativas apresentadas, valores numa escala de 0 a 5, sendo que o cinco (5) indica que você concorda totalmente e o zero (0) que discorda totalmente.

AFIRMATIVAS	ESCALA
1 O treinamento ofereceu subsídios para uma maior racionalização da parte administrativa da escola, visando produzir reflexos benéficos na organização escolar.	0 1 2 3 4 5
2 O treinamento ofereceu subsídios para um novo dimensionamento da atuação do Diretor dentro da Escola.	0 1 2 3 4 5
3 O treinamento despertou a consciência da dependência existente na administração escolar em relação à administração estadual da Educação.	0 1 2 3 4 5
4 O treinamento colaborou para melhor posicionamento dos participantes no contexto	0 1 2 3 4 5

## DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos

## AFIRMATIVAS

## ESCALA

- ções e de melhorias na tarefa educativa.
- 5 Houve, durante o treinamento, a preocupação em sensibilizar os participantes como possíveis agentes de mudança não só do contexto educacional como também do social.
- 6 Durante o treinamento foram obtidas informações ou novas técnicas adequadas que envolveram os participantes em situações de:
- a) tomada de decisão 0 1 2 3 4 5
- b) comunicação dentro da organização escolar 0 1 2 3 4 5
- c) liderança dentro da organização escolar 0 1 2 3 4 5
- 7 O treinamento contribuiu para elucidar dúvidas quanto ao trabalho na parte administrativa.
- 8 O treinamento propiciou a aquisição de conhecimentos que visam a melhoria no relacionamento através de uma melhor percepção do comportamento de cada um e do grupo.
- 9 Os assuntos tratados foram abordados de maneira objetiva e de acordo com a realidade das UEs e DEs. 0 1 2 3 4 5



## DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos

AFIRMATIVAS	ESCALA
10 A partir do treinamento, o administrador pode repensar seu papel.	0 1 2 3 4 5
11 A partir do treinamento, o administrador pode, de acordo com suas possibilidades e iniciativas, introduzir mudanças em sua prática.	0 1 2 3 4 5
12 O treinamento contribuiu com orientações e sugestões possíveis de serem aplicadas no dia-a-dia para facilitar o desempenho das tarefas.	0 1 2 3 4 5
13 O treinamento possibilitou um trabalho mais coeso entre os diretores do mesmo município ou DE.	0 1 2 3 4 5
14 O treinamento propiciou oportunidade de novos relacionamentos com colegas de outras regiões, enriquecendo experiências.	0 1 2 3 4 5
15 A partir do treinamento os administradores passaram a exigir de seus superiores uma maior participação nas tomadas de decisão.	0 1 2 3 4 5
16 A partir do treinamento, os administradores passaram a administrar junto aos seus subordinados, de maneira participativa.	0 1 2 3 4 5



CONT.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

## DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

-215-

Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos

AFIRMATIVAS	ESCALAS
17 Durante o treinamento houve oportunidade de se apresentarem problemas e possíveis alternativas para solucioná-los.	0 1 2 3 4 5
18 Houve continuidade e estreita correlação entre as três fases do treinamento.	0 1 2 3 4 5
19 O treinamento ofereceu oportunidade de se reverem antigos conceitos e renová-los mediante a apresentação de novas abordagens.	0 1 2 3 4 5
20 A monitoria de Especialistas da UNICAMP propiciou a oportunidade de se manter contato com a Universidade, informando os participantes sobre pesquisas e inovações no campo educacional.	0 1 2 3 4 5
21 A experiência vivenciada nestas três fases do treinamento estimula a novos encontros para atualização profissional e reflexão sobre a situação educacional.	0 1 2 3 4 5
22 Houve oportunidade de aprendizagem na elaboração e implementação de um projeto de ação ao nível da escola, integrando a teoria e a prática do tema do treinamento.	0 1 2 3 4 5

## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Departamento de Recursos Humanos

## TREINAMENTO: ANÁLISE ORGANIZACIONAL

## Avaliação de Reação

Este instrumento tem a finalidade de:

- a) detectar se o treinamento correspondeu às suas necessidades e interesses;
- b) obter dados que possam subsidiar eventuais reformulações nas atividades programadas.

Data:

1. Sua reação ao tema desenvolvido hoje foi:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> muito favorável | <input type="checkbox"/> desfavorável       |
| <input type="checkbox"/> favorável       | <input type="checkbox"/> muito desfavorável |
| <input type="checkbox"/> regular         |   |

2. Em relação ao Professor sua reação foi:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> muito favorável | <input type="checkbox"/> desfavorável       |
| <input type="checkbox"/> favorável       | <input type="checkbox"/> muito desfavorável |
| <input type="checkbox"/> regular         |   |

3. Assinale o grau em que julga estar sendo satisfeita a sua expectativa em relação a novos conhecimentos e experiências:

Graus	1	2	3
	_____	_____	_____
	não aprendi nada	aprendi muito pouco	aprendi pouco
	4	5	
	_____	_____	
	aprendi o suficiente	aprendi muito	

4. Procure indicar a utilidade dessa aprendizagem em relação ao seu trabalho e desenvolvimento profissional:

Graus	1	2	3
	_____	_____	_____
	pouco relevante		
	4	5	
	_____	_____	
	muito relevante		

5. O tempo programado foi:

- curto
- longo
- suficiente

6. Utilize o espaço a seguir para críticas, sugestões e quaisquer observações que julgue necessárias.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Departamento de Recursos Humanos

A QUESTÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA

Meta III.1.3.2

Documento, N. 82

SÃO PAULO

1985

## A QUESTÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA\*

Luísa Alonso da SILVA

Da Divisão Especial de Ensino do  
Vale do Ribeira - SP

Neste momento em que a Escola Pública propicia uma discussão muito séria, tanto a nível dos vários profissionais, quanto a nível da sociedade brasileira é que se coloca em pauta a questão da autonomia.

Esta questão emerge na fala dos vários profissionais como uma liberdade total. Liberdade esta individualizada, isolada e fragmentada tanto a nível dos sujeitos quanto das escolas, ou dos vários agentes nos vários níveis do sistema de ensino.

Pensada desta maneira é ela retirada do momento histórico brasileiro, não sendo colocada no âmago de um processo extremamente contraditório pelo qual passam o Estado e a Sociedade Brasileira.

Neste sentido a autonomia da escola não pode ser entendida como isolacionismo de cada escola, na solução de seus problemas, pois sabemos que grande parte deles são de caráter estrutural, são reflexos da estrutura da sociedade e da estrutura e funcionamento do sistema de ensino.

Não significa a ignorância das lutas comuns dos educadores que atuam em todas as escolas e em todas as instâncias do sistema de ensino, como também das lutas dos diferentes segmentos da população pela educação a que têm direito.

Não deve ser pretexto para que prevaleça nas escolas a transmissão de um conhecimento fragmentário e pouco condizente com a necessidade de retomar nossas raízes culturais, de repensar e redefinir a contribuição cultural de outras sociedades, em função das questões mais prementes da Nacionalidade.

---

(\*) Texto extraído de:

ANDE. São Paulo, Cortez, 5(9):25, 1985.

Não significa que cada escola possa ser pensada como Unida de estanque. Embora situada em espaços geográficos distintos, as escolas fazem parte de um mesmo sistema social perpassando por elas o mesmo processo pelo qual passa a sociedade em geral.

A verdadeira e possível autonomia surgirá da identificação e análise do que é comum às escolas, sendo que os educadores terão sempre força na sociedade, na medida que identifiquem o que é comum a todos e não o que os diferencia.

A autonomia da escola terá sentido na medida que cada escola represente um espaço de auto-organização dos educadores, dos alunos, estando presentes as suas reais necessidades e interesses. Esta organização não se esgota no âmbito do local de trabalho do educador ou da área geográfica em que se situa.

Ela deve ser o ponto de partida para uma articulação dos educadores com a sociedade civil, com vistas à constituição de um sistema de ensino voltado ao atendimento das necessidades da maioria da população (prematuramente eliminada da escola) e comprometida com o processo de reelaboração cultural que contribua para assegurar a autonomia Nacional.

Assim, o papel dos órgãos centrais e intermediários das Secretarias de Educação nesse processo precisa ser no sentido de:

- possibilitar a mobilização e a organização dos educadores nas instâncias em que atuam;
- possibilitar a articulação dos educadores entre si e com a sociedade;
- fornecer recursos materiais, financeiros e técnicos que assegurem a realização de uma proposta educacional desenvolvida a nível das escolas;
- estabelecer diretrizes básicas construídas a partir do conhecimento historicamente produzido, da sociedade escolar e do contexto em que ela se situa e com a participação possível dos que atuam nas escolas;
- divulgar diretrizes em tempo hábil para que haja condições de adequação à realidade das escolas;
- trabalhar junto dos professores no sentido de reelaborar uma proposta curricular que atenda efetivamente às necesidades e especificidades dos alunos das escolas, organizando e sistematizando elementos culturais relevantes à

formulação de um Projeto de Ensino Democrático.

Tarefa de tal monta não pode ficar restrita ao âmbito de uma escola e do professor e, sim, de um sistema de ensino que necessita estar articulado nos vários níveis, graus e modalidades de ensino explícitos e explicitados a todos que deste fazem parte.

Devem também contribuir para viabilizar a participação dos professores na política educacional, a partir de representações locais e regionais, conhecendo a necessidade de ações ágeis, no favorecimento da articulação educador-sistema de ensino-sociedade civil. Isso em função de que o sistema de ensino não aprofundou a questão do currículo e o papel dos vários componentes, dando uma excessiva ênfase ao tratamento isolado de cada área ou disciplina, fragmentando assim o conhecimento.

O tratamento isolado e fragmentado do conhecimento é ratificado a nível das condições de trabalho do professor que o forçam a uma prática desvinculada da escola.

Neste momento em que se revê o papel da escola, trata-se de estimular e propor ações que levam à elaboração de uma proposta curricular que consiga ter ao mesmo tempo a unidade e a diversidade do conjunto de escolas, incluindo conteúdos que embasem a atuação dos professores no sentido do seu comprometimento com o processo de reelaboração do conhecimento que contribua para assegurar a autonomia da nação.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Departamento de Recursos Humanos

ORIENTAÇÃO PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO

Meta III.1.3.2

Documento, N. 85

SÃO PAULO

1985

Análise os encontros de Análise Organizacional realizados em 1984 e 1985 considerando os seguintes aspectos:

- objetivos propostos;
- programa estabelecido;
- textos analisados;
- influência dos fundamentos teóricos discutidos na elaboração da proposta pedagógica da escola;
- aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na implementação do plano escolar e na busca de soluções para os problemas educacionais levantados.

1 OBJETIVOS DOS ENCONTROS DE 1984

1.1 Analisar o processo educacional e a escola como seu veículo nos aspectos administrativos, políticos e sócio-econômicos.

1.2 Através da análise do item 1, discutir e elaborar projetos visando a integração escola pública necessidades do meio em que ela se insere.

1.3 Analisar os reflexos da política educacional vigente no caso específico do Vale do Ribeira.

2 PROGRAMA ESTABELECIDO PARA OS TRÊS ENCONTROS

2.1 A educação na sociedade capitalista.

2.2 A escola como uma instituição pública.

2.3 A administração escolar - A realidade da burocracia e o problema da participação.

2.4 Necessidades reais de uma escola de 1º e 2º graus.

2.5 A legislação escolar de 1º e 2º graus nos âmbitos federal e estadual e a possibilidade da criação de uma escola com características específicas para as necessidades de uma região.

2.6 A política educacional no Estado de São Paulo.

### 3 TEXTOS ANALISADOS

1º encontro

3.1 A escola como organização complexa.

Maurício Tragtenberg.

3.2 Repondo a questão do ensino público no Brasil.

Demerval Saviani.

3.3 A arca de Noé.

(sem autor citado)

3.4 A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão.

Bento Prado Júnior.

3.5 Organização da educação.

(sem autor citado)

3.6 As teorias da educação e o problema da marginalidade.

Demerval Saviani.

2º encontro

3.7 Administração educacional e desenvolvimento social.

José Camilo dos Santos Filho.

3.8 A fábula dos cerdos assados.

(sem autor citado)

3.9 Participação ou legitimação.

Raquel Pereira Chainho Gandini.

3º encontro

3.10 Práxis e projeto.

Cornelius Castoriadis.

3.11 Regimento comum das escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

#### 4 PROFESSORES DA UNICAMP

- 4.1 Letícia Bicalho Canêdo.
- 4.2 Maria Evelyn P. N. Caropreso.
- 4.3 Raquel P. C. Gandini.
- 4.4 José Camilo Santos Filho.
- 4.5 Newton A. P. Bryan.

#### 5 OBJETIVO DO ENCONTRO DE 1985 (26 e 27/9)

5.1 Proporcionar aos participantes oportunidades de, juntos, analisar e discutirem a elaboração do plano escolar a partir de embasamento teórico fornecido pelos professores da UNICAMP.

#### 6 PROGRAMA DO ENCONTRO DE 1985

- 6.1 Análise e discussão do plano escolar.

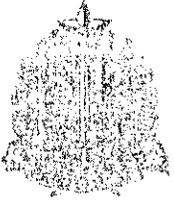
#### 7 TEXTO UTILIZADO

- 7.1 Plano escolar.

#### 8 PROFESSORES DA UNICAMP

- 8.1 Nilson Joseph Demange.
- 8.2 José Camilo Santos Filho.
- 8.3 Raquel P. C. Gandini.
- 8.4 Águeda Bernadete Uhle.

ANEXO 9



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Departamento de Recursos Humanos

INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO

Meta III.1.3.2

Documento, N. 83

SÃO PAULO

1985

## INSTRUÇÕES

### Preenchimento individual

Este exercício foi preparado para permitir-lhe uma análise de situações do cotidiano: seja da vida social, familiar, do trabalho, pois no "corre-corre" do "dia-a-dia" raramente paramos para pensar. Às vezes nem nos apercebemos delas. Outras situações foram propostas como suportes mais fantasiosos que são também "boas dicas" que possibilitam reflexão.

Após analisar detidamente cada questão, responda sim ou não.

Naturalmente não se esperam vencedores nem acertadores.

O resultado provavelmente o remeterá a outras questões e até divagações, isto se lhe aprouver.

Mas vale a sugestão:

B O M T R A B A L H O

---

Elaborado por Walkiria M. Britto Lima - Instrutora do Curso de Formação de Profissionais de Treinamento - FUNDAP.

Questões:	Sim	Não
1 Às vezes gosto de ir contra as normas e fazer o que não é esperado de mim.		
2 Penso que o destino dos meus filhos será construído pelos seus próprios valores.		
3 Toda boa composição deve se basear em perfeito equilíbrio.		
4 Acredito que a maioria dos empregados, sob condições apropriadas, têm capacidade de exercer de maneira expressiva sua capacidade de criação e engenho na solução de problemas da organização.		
5 Nunca me afasto da norma que diz: primeiro a obrigação.		
6 Às vezes penso que essa história de movimento feminista está masculinizando a mulher.		
7 Eu quero que meus filhos não passem pelo que eu passei. Trabalho para dar a eles o que não tive.		
8 Acredito que ser feliz é fazer o que se quer, nem que para isto haja uma boa dosagem de sonho.		
9 Toda separação conjugal é muito dolorosa para os filhos principalmente, por isso acredito que não valha a pena.		
10 É impossível viver imaginando que nada do que sonhamos pode ser realizado.		

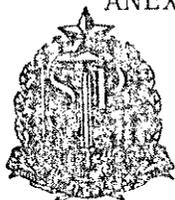
	Sim	Não
11 Quando tomo uma posição raramente a modifico.		
12 Nunca penso em mudar de profissão. Prefiro a segurança daquilo que já domino.		
13 Não costumo expressar forte aprovação ou desaprov <u>a</u> ção pelos atos dos outros.		
14 Às vezes me distraio tanto com a esperteza de um vi <u>g</u> arista que chego a torcer pelo sucesso dele.		
15 Às vezes penso que se pudesse influir na política educacional estimularia mais o estudo das artes e da música.		
16 Acho que a lei deve ser aplicada com o máx <u>i</u> mo r <u>i</u> gor, não importam as conseqüências.		
17 Às vezes penso que há certas verdades que parecem mentiras.		
18 Sou sempre perseguido por pensamentos inúteis, que não deixam minha cabeça descansar.		
19 A gente precisa se "exibir" um pouco de vez em quan <u>do</u> .		
20 Não gosto de trabalhar em um problema se não hou <u>ver</u> a possibilidade de chegar a uma conclusão cla <u>ra</u> e indiscutível.		

	Sim	Não
21 Eu me irrita tanto quando uma pessoa tenta passar na minha frente em uma fila que acabo realmente reclamando da pessoa.		
22 Às vezes penso: por que louco não pode ser louco?		
23 Gosto de me distrair com idéias novas, mesmo que descubra mais tarde que elas não valiam grande coisa.		
24 Acredito que meu chefe sabe sempre decidir bem.		
25 Os resultados escolares determinam em grande parte a carreira profissional de um indivíduo.		
26 Acredito que os jovens não conseguem ainda perceber o sentido e a utilidade do trabalho escolar que lhes é imposto.		
27 De vez em quando me pego sonhando, imaginando um mundo totalmente diferente do que vivo, e isto me dá muita satisfação e segurança.		
28 Sempre digo aos meus filhos: obedçam aos professores, pois eles estão no lugar do seu pai.		
29 Acredito que os valores sólidos, tradicionais é que são o suporte para se ter filhos saudáveis.		
30 Pessoas que são muito festeiras geralmente não levam o trabalho a sério.		

QUADRO INDIVIDUAL DE RESPOSTAS

Questões	Sim	Não
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
Total		

Questões	Sim	Não
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
Total		



INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO

Gabarito

Meta III.1.3.2

Documento, N. 84

SÃO PAULO

1985

## CONSIDERAÇÕES

Conforme havíamos mencionado na apresentação do exercício, nosso objetivo não seria através de uma contagem de pontos, enquadrá-lo em algum julgamento. Seria sim, através de um inventário de situações provocar uma condição questionadora, que lhe indique uma proximidade reveladora da maneira de como você está interagindo com o mundo, através de seus valores internos.

Assim, poderíamos indicar o seguinte: quanto maior for o número de pontos, é significativa a sua capacidade de idéias divergentes, inconformistas, criadoras. O número menor de pontos é indicativo de que o conformismo está muito forte em você.

Exemplificando: Se você obtiver um total de pontos numa faixa de 200 a 250 é bem significativo que você está atento a si mesmo, ousado e crítico. Se obteve de 100 a 60, seria interessante que se observasse mais como pessoa, que deve andar muito conformista, resistente às mudanças e deveria se permitir mais pensamentos questionadores, curiosos, divergentes.

Em nossa cultura somos desencorajados a ficar frente a nós mesmos e reforçados a atender constantemente estímulos do mundo externo. Muitas vezes sem suporte para olhar para dentro, apenas multiplicamos os contatos para fora.

Claro que ninguém pode dizer ao outro o que sentir, mas pode ajudá-lo a ter posturas mais centralizadoras, baseado nas suas percepções e não na expectativa dos outros. Talvez nos falte treino para apreender e elaborar as experiências vividas. Replanejar e reformular sempre os próprios intuítos, valores, conceitos, a fim de andar com mais consciência, ousadia por caminhos que propiciem maior satisfação e aprovação de si mesmo.

É sempre muito animador olhar-se, exercitar-se para a capacidade de mudança.

É possível exercitar a capacidade criadora, inconformista desde que se desenvolva a capacidade de encarar a si mesmo.

O indivíduo inconformista, construtivo, criativo apresenta as seguintes características:

a) dispensa constantes elogios, a satisfação se dá pelo que consegue realizar;

b) a motivação dominante se dá na própria natureza do trabalho;

c) respeita e admira o que faz;

d) suas atitudes e pontos de vista são sinceros e pensados, pois exercita a observação do mundo interno, dos próprios valores, preconceitos, sensações, emoções e pensamentos;

e) estabelece o equilíbrio entre as descobertas feitas, os aspectos de sua personalidade entre o dentro e o fora. Isto equivale a um balanço, a voltar a seu próprio centro, o que pode ser feito na solidão ou no encontro efetivo e verdadeiro com os outros.

Por outro lado, o indivíduo conformista, passivo apresenta as seguintes características:

a) é motivado pela natureza do ambiente, pelas condições de trabalho;

b) tem pouca satisfação pelo que faz;

c) mostra pouco interesse pela natureza e qualidade do trabalho;

d) sente desprezo para com as virtudes do trabalho — só trabalha quando há recompensa externa a receber;

e) "papagueia" a fala de alta direção. Quer ser o garoto "honesto";

f) vive insatisfeito com vários aspectos de sua situação do trabalho e na vida social, mas não toma nenhuma iniciativa, atitude.

É geralmente o indivíduo "cumpridor de seus deveres". Cumpre disciplinadamente os deveres que lhe são impostos, sem questionar, propor, indagar. Está voltado à aceitação do exterior, sem se perguntar mais nada. O que vem do externo aparece como valor absoluto. Vive com medo do próprio juiz interno e só se vê possível, anestesiando-se pelo trabalho, acreditando que é dono dos destinos dos filhos e que a moral vigente é imutável.

## Verifique o número de pontos alcançado

Questões	N. de pontos	N. de pontos
1	S - 10	N - 02
2	S - 10	N - 02
3	S - 02	N - 10
4	S - 10	N - 04
5	S - 02	N - 10
6	S - 02	N - 10
7	S - 02	N - 10
8	S - 10	N - 02
9	S - 02	N - 10
10	S - 10	N - 02
11	S - 02	N - 10
12	S - 02	N - 10
13	S - 02	N - 10
14	S - 10	N - 02
15	S - 10	N - 02
16	S - 02	N - 10
17	S - 10	N - 02
18	S - 02	N - 10
19	S - 10	N - 02
20	S - 02	N - 10
21	S - 10	N - 02
22	S - 10	N - 02
23	S - 10	N - 02
24	S - 02	N - 10
25	S - 02	N - 10
26	S - 02	N - 10
27	S - 10	N - 02
28	S - 02	N - 10
29	S - 02	N - 10
30	S - 02	N - 10



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Departamento de Recursos Humanos

LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES - Meta III.1.3.2

Necessidades e/ou dificuldades prioritizadas	Alternativas de ação e viabilidade	População alvo	Época apropriada	Observações

E R R A T A

<u>PÁGINA</u>	<u>LINHA</u>	<u>ONDE SE LÊ</u>	<u>LEIA-SE</u>
9	8ª	profissional conseqüente	profissional e conseqüente
87	16ª	com excessões	com exceções
91	25ª	Ebfatizaram	Enfatizaram
146	21ª	FUNARI	FUSARI
149	17ª	Unidades Escolas	Unidades Escolares
171	13ª	treinamentos	treinandos
180	8ª	Concepção bancária	Concepção bancária de edu <u>ca</u> ção